O que a escola faz?
Elementos para a compreensão da vida escolar

Denice Barbara Catani
Décio Gatti Júnior
Organizadores

Coleção
História, Pensamento
e Educação

Série
Novas Investigações
Volume 7

EDUFU

O que a escola faz?
Elementos para a compreensão da vida escolar

UFU Universidade Federal de Uberlândia

REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR
Eduardo Nunes Guimarães

DIRETORA DA EDUFU
Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Alessandro Alves Santana
Carlos Eugênio Pereira
Cibele Crispim
Francisco José Torres de Aquino
Guilherme Fromm
Lília Gonçalves Neves
Luiz Fernando Moreira Izidoro
Narciso Larangeira Telles da Silva
Reginaldo Pedroso dos Santos
Sílvio Carlos Rodrigues

EDITORA DE PUBLICAÇÕES
Maria Amália Rocha

REVISÃO
Lucia Helena Coimbra Amaral

EDITORAÇÃO E CAPA
Ivan da Silva Lima

REVISÃO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
Décio Gatti Júnior

EDUFU
Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica
Bloco 1S - Térreo
Cep 38400-902
Uberlândia - Minas Gerais - Brasil
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

COLEÇÃO
"História, Pensamento e Educação"

DIREÇÃO
Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho

CONSELHO EDITORIAL

Adrián Ascolani – Univ. Nacional de Rosario
Ana Waleska Pollo Campos Mendonça – PUC-Rio
Antón Costa Rico – Univ. Santiago de Compostela
António Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra
Carlos Monarcha – UNESP (Araraquara)
Denice Bárbara Catani – USP
Ester Buffa – Uninove/UFSCar
Eurize Caldas Pessanha – UFMS
Flávia Werle - UNISINOS
Gabriela Ossenbach – Univ. Nac. de Educ. a Distancia
Jaime Caiceo Escudero – Univ. de Santiago de Chile
Joaquim Pintassilgo – Universidade de Lisboa
José António M. M. Afonso – Universidade do Minho
Justino Magalhães – Universidade de Lisboa
Luís Alberto Marques Alves – Universidade do Porto
Karl M. Lorenz – Sacred Heart University
Maria Adelina Arredondo Lopez – U. A. E. Morelos
Maria Cristina Gomes Machado - UEM
Maria Helena Camara Bastos – PUC-RS/UFRGS
Marta Maria de Araújo – UFRN
Paolo Bianchini – Università degli Studi di Torino

SÉRIE
"Novas Investigações"

DIREÇÃO
Armindo Quillici Neto e Décio Gatti Júnior

VOLUME 7
O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar

ORGANIZADORES
Denice Barbara Catani
Décio Gatti Júnior

IMAGEM CAPA
Estudantes, professores e dirigentes do Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1937). Fonte: Acervo particular da Sra. Isolina Cupertino.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
DIGRA - Divisão Gráfica da UFU.

Denice Barbara Catani
Décio Gatti Júnior
Organizadores

O que a escola faz?
Elementos para a compreensão da vida escolar

Coleção
História, Pensamento
e Educação

Série
Novas Investigações
Volume 7

EDUFU

Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright 2015 © Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Q3 O que a escola faz? [recurso eletrônico] : elementos para a compreensão da vida escolar / Denice Barbara Catani e Décio Gatti Júnior, organizadores. – Uberlândia : EDUFU, 2019.
404 p. : il. – (Série novas investigações ; v.7)

ISBN: 978-85-7078-499-5 (e-book)
Inclui bibliografia
Vários autores
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/
Publicado no formato impresso em 2015.
http://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-499-5

1. Educação. 2. Escola - História. 3. Práticas Escolares. 4. Vida Escolar
I. Catani, Denice Barbara, Org. II. Gatti Júnior, Décio, Org. III. Série.

CDU: 37

Equipe de realização

Editora de publicações	Maria Amália Rocha
Coordenadora de Revisão	Lúcia Helena Coimbra Amaral
Revisão	Zeila Abdala de Sá e Souza
Revisão das referências bibliográficas	Décio Gatti Júnior
Projeto gráfico, editoração e capa	Ivan da Silva Lima
Imagem capa	Estudantes, professores e dirigentes do Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1937). Fonte: Acervo particular da Sra. Isolina Cupertino.

Sumário

Apresentação 7

Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem 17
Ana Laura Godinho Lima

Educação 2021: para uma história do futuro 51
António Nóvoa

De qual doença sofre a escola francesa? Reformas e refundação em questão? 71
Claude Carpentier

O que a escola faz com o currículo de História: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino 107
Dislane Zerbinatti Moraes

A escola e a vida na cidade em dois tempos: o Ginásio Mineiro de Uberlândia entre as décadas de 1930 e de 2000.....145
Giseli Cristina do Vale Gatti
Geraldo Inácio Filho
Décio Gatti Júnior

Aula, forma de comunicação na escola: avaliações inquietantes entre 1920 e 1930 171
José Carlos Souza Araújo

O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares? 197
Katiene Nogueira da Silva

O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares 229
Renata Marcílio Cândido

O que e *como* ensinar? A arquitetura de tempos, ritmos e rituais de ensinar e aprender nas escolas primárias paulistas (1846-1890).....251
Rita de Cassia Gallego

Quando o mapa produz o território: o conhecimento estatal sobre o ensino 291
Rosario S. Genta Lugli
Celia Maria Benedicto Giglio

Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção 317
Thomas S. Popkewitz

Os objetos nos dizem o que a escola faz? Entre *tablets*, computadores e *laptops* 345
Vera Lucia Gaspar da Silva
Geovana Mendonça Lunardi-Mendes

Entre a sala de aula e a escola: construções da excelência docente nos livros de formação pedagógica 373
Vivian Batista da Silva
Caio Augusto Carvalho Alves

Apresentação

> O inconsciente escolar é um arbitrário histórico que, por ter sido incorporado e, por isso, naturalizado, escapa às tomadas de consciência – principalmente porque leva a perceber como naturais as estruturas das quais é produto.[...] Essas classificações, esses princípios de divisão, que estão inscritos, ao mesmo tempo, na realidade – na estrutura mesma do espaço, nos cartazes que anunciam os cursos, nos boletins escolares, nos planos de curso e nos sumários etc. – e nos cérebros, são sempre o instrumento e a questão central das lutas de classificação, lutas cognitivas que sempre são, também, em parte, lutas de poder. (P. Bourdieu. O inconsciente da escola, *Pro-Posições*. v.24, n.3(72). set./dez. 2013. p.227-233.)

A pergunta que intitula o livro pode parecer a alguns muito óbvia. Para outros, poderá suscitar uma saudável desconfiança: impossível dar conta de responder a isso! De nossa parte, o que queríamos (e queremos) ao reunir o conjunto de trabalhos aqui apresentados e nomeá-los com essa indagação? Ao imaginarmos, desde algum tempo, a hipótese do livro, pensávamos que o conjunto devesse sugerir reflexões que tivessem em conta a multiplicidade de práticas que instauram formas de convivência e de aprendizado cujos efeitos nem sempre são apreensíveis em sua completude tal como desejaríamos, nós professores.

Pensávamos igualmente que as reflexões pudessem engendrar entendimentos do alcance de parte significativa daquilo que a escola

faz, mostrando que o faz ou daquilo que faz, desconhecendo seus próprios efeitos. De todo modo, a indiscutível força de impregnação e conformidade que resiste aos tempos e motiva a resistência de diversas formas da vida escolar, ao mesmo tempo em que estrutura modos de pensamento e de conhecimento, constitui, sem dúvida, a marca principal da ação institucional.

Às dimensões agora evocadas aqui, já estávamos atentos quando nos propusemos a organização do volume. Os trabalhos não desentranham todos os modos de inculcação presentes na vida escolar, porém aludem enérgica e eficazmente ao universo das práticas resistentes e das relações entre essas práticas e os efeitos de organização dos modos de pensar ou, como quer Bourdieu, das estruturas cognitivas.

Entendemos, desde o início do projeto, que aquilo que a escola faz poderia aqui exprimir-se pela retomada histórica das ações expressas pelos verbos que, no interior das análises, definem a vida escolar. Dessa ordem são as ações nucleadoras examinadas: trabalhar na escola, festejar, organizar o tempo, moralizar e uniformizar na escola, identificar, classificar, tratar na escola e controlar os comportamentos. Ações que não resistem rigorosamente iguais, é evidente, mas que mostram uma capacidade de transformação para ceder às exigências dos tempos novos e assim preservar a dimensão mais conservadora da própria instituição. Sabemos bem disso.

O volume que organizamos possui treze capítulos, com autores estrangeiros e brasileiros que, a maneira de cada um, buscaram compreender a vida escolar por meio de uma análise de cunho histórico e social que engendrou, em boa parte dos casos, a articulação de tempos mais distantes com o tempo presente e, em alguns casos, o apontamento de tendências e possibilidades de futuro.

No capítulo intitulado, "Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem", Ana Laura Godinho Lima, da Universidade de São Paulo, buscou compreender a ação da escola no que se refere a classificar os alunos em bons e maus e a elaborar um

discurso segundo o qual os maus alunos são produtos de famílias desajustadas, o que cria nas famílias uma demanda por orientação pedagógica e psicológica, a qual é atendida nos consultórios e por meio da proliferação dos discursos especializados na forma de livros, revistas, palestras para pais nas escolas etc. Portanto, a escola faz com que as relações entre pais e filhos sejam mediadas pelos conhecimentos especializados da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise.

Em seguida, temos o capítulo intitulado "Educação 2021: para uma história do futuro", redigido por António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, que é uma versão revisada do texto publicado originalmente na *Revista Iberoamericana de Educación* (n.49, jan./abr. 2009, p.181-199), e que se ajustou muito bem aos propósitos deste volume, contemplando temática importante, que, além de articular passado e presente, aponta possibilidades de futuro. Sobre o capítulo, utilizamos, nesta apresentação, as próprias palavras de seu autor:

> Pensar o futuro é um exercício arriscado e, muitas vezes, fútil. Mas, apesar dos avisos, não resistimos à tentação de imaginar o que nos irá acontecer, procurando, assim, agarrar um destino que tantas vezes nos escapa. [...] Como escreve Pierre Furter – a quem este ensaio é dedicado – o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer. O homo viator constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua acção (Furter, 1966, p.26). Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente. O texto está organizado numa lógica passado-futuro. Assinalo, simbolicamente, três datas que definem momentos de transição: 1870, 1920 e 1970. Procurarei

> contextualizar historicamente cada um destes momentos e explicar de que modo as questões que eles suscitam abrem, hoje, para evoluções contraditórias dos sistemas educativos. Na última parte, um tempo futuro, buscarei uma síntese destas evoluções, definindo as minhas próprias opções quanto ao cenário mais desejável para a Educação 2021.

Em seguida, Claude Carpentier, da Universidade de Paris 7, D. Diderot., contribui com o capítulo intitulado "De qual doença sofre a escola francesa? Reformas e refundação em questão?". O texto foi traduzido para o português por Denice Barbara Catani, da Universidade de São Paulo, a partir do original em francês enviado pelo autor. Carpentier parte da escola republicana na França, realizando a análise das numerosas mudanças que ocorreram nessa instituição, anotando a maior e a menor durabilidade das mesmas. Nessa análise, o autor conferiu atenção especial à questão dos ritmos escolares, o que, para ele, mobiliza parte considerável da energia dos partidários e dos adversários da reforma da instituição escolar proposta mais recentemente na França. No final do capítulo, há um valioso anexo, no qual são apresentadas informações que permitem comparar a instituição escolar em diferentes países.

"O que a escola faz com o currículo de História: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino" é o título do capítulo redigido por Dislane Zerbinatti Moraes, da Universidade de São Paulo. Nele, a autora apresenta, por meio da análise de relatos de aprendizagens na disciplina, indícios de gestos didáticos e estilos de ensinar de professores, que revelam o senso prático do ofício e são capazes de produzir apropriações singulares dos conteúdos curriculares. Para ela, no dinamismo das aulas, mobilização de linguagens da literatura, do teatro, da música, das imagens e da cultura material e, principalmente, em função da atenção de professores pelo processo didático, a História se torna um saber interiorizado e a aula uma experiência histórica situada para o estudante.

Em seguida, temos o capítulo intitulado "A escola e a vida na cidade em dois tempos: o Ginásio Mineiro de Uberlândia entre as décadas de 1930 e de 2000", regido por três autores: Giseli Cristina do Vale Gatti, da Universidade de Uberaba; Geraldo Inácio Filho e Décio Gatti Júnior, da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse capítulo, o foco recai sobre o Ginásio Mineiro de Uberlândia, criado como instituição particular em 1912 e incorporado ao setor público estadual em 1929, situação em que se mantém até os dias de hoje. Os autores objetivaram evidenciar as mudanças que ocorreram no papel da escola na cidade, com alterações de monta nas funções exercidas pela instituição ao longo do tempo, mudanças em seu público, em sua agenda de formação humana e, sobretudo, em relação à centralidade que a escola ocupava na vida da cidade desde a década de 1930 até, ao menos, meados do século XX, em contraste com o papel menos central que passaria a ocupar desde o fenômeno conhecido como massificação do ensino, a partir da segunda metade do século XX até a atualidade, não se tratando apenas de uma alteração de público, mas, especialmente, do papel ocupado pelas escolas em uma cidade que cresceu e que se tornou mais complexa em sua dinâmica de formação social, política e cultural com repercussão no papel da instituição escolar na vida da cidade.

"Aula, forma de comunicação na escola: avaliações inquietantes entre 1920 e 1930" é o título do capítulo redigido por José Carlos Souza Araújo, atualmente na Universidade de Uberaba. Nesse capítulo, foi privilegiada a aula, dada a sua centralidade na escola de todos os níveis, da educação infantil à pós-graduação. Segundo o autor, os alunos podem ter idades diferenciadas no decorrer de sua escolarização, posto que a vivenciam, via de regra, pela infância, pela adolescência e pela juventude e, quando na adultícia, frequentam a pós-graduação. Para ele, nessas fases da vida, os alunos participam rotineiramente das aulas que se sucedem durante a escolarização. Nessas diferentes fases da vida, a aula, enquanto representa uma forma de comunicação, é referência

básica para a socialização de conteúdos constituintes do patrimônio cultural da humanidade em vista de uma perspectiva civilizatória.

Katiene Nogueira da Silva, da Universidade de São Paulo, redigiu o capítulo intitulado "O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares?", no qual discute de que forma a escola, ao instituir a prática de uso dos uniformes, pode ter promovido uma moralização dos costumes nesse espaço. Para ela, entendidas como manifestações da vida e da cultura escolar, as práticas de uso dos uniformes obedeceram a diferentes motivações e finalidades. Nesse trabalho, é possível analisar não apenas as motivações para a imposição desse traje como também seus vínculos com políticas educativas, condições econômicas concretas na vida escolar e idealizações pedagógicas de professores e alunos.

No capítulo seguinte, intitulado "O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares", de autoria de Renata Marcílio Cândido, da Universidade Federal de São Paulo, abordam-se os conteúdos e os motivos para a organização das festas nas escolas públicas, como elas eram ou são organizadas, quais os significados atribuídos ao ato de comemorar em diferentes momentos da história da educação, especialmente no momento de consolidação do modelo escolar (desde o final do século XIX ao início do século XX), nas escolas públicas primárias do Estado de São Paulo.

Rita de Cassia Gallego, da Universidade de São Paulo, é a autora do capítulo intitulado "O que e como ensinar? A arquitetura de tempos, ritmos e rituais de ensinar e aprender nas escolas primárias paulistas (1846-1890)", no qual discute os modos pelos quais se configura uma forma de organização do tempo de ensinar e aprender nos moldes preconizados pelos preceitos da escola moderna. De modo particular, enfatiza a análise de como se arquiteta a lógica da definição e da distribuição de conteúdos a serem aprendidos gradualmente em um dado espaço de tempo, bem como do ensino para todos ao mesmo tempo, como um ideal a ser perseguido e concretizado.

"Quando o mapa produz o território: o conhecimento estatal sobre o ensino" é o título do capítulo de autoria de Rosario S. Genta Lugli e Celia Maria Benedicto Giglio, ambas docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. Nesse capítulo, as autoras analisam dois momentos centrais na constituição de estatísticas educacionais na história da educação brasileira, compreendida como instrumento de controle institucional da ação docente: a criação da Inspetoria de Ensino na São Paulo de meados do século XIX, compreendida como instrumento inicial de construção das estatísticas do ensino na Província; a organização das estatísticas nacionais sobre a educação na década de 1930. Nessa análise, revelam-se os mecanismos pelos quais o saber se transforma em poder, no sentido de que tanto remete a um maior controle do trabalho dos professores como proporciona modos mais eficazes de levar adiante um projeto de escolarização da população do país.

Thomas S. Popkewitz, da Universidade de Wisconsin-Madison é o autor do capítulo intitulado "Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção", que é uma versão revisada do texto publicado originalmente em 2008 no periódico *South African Journal of Education*. O texto foi traduzido para o português por Ana Laura Godinho Lima, da Universidade de São Paulo, a partir do original em inglês enviado pelo autor.

Popkewitz parte da ideia de que a escolarização na América do Norte e na Europa Setentrional corporifica temas de salvação. Para ele, esses temas são (re)visões de projetos do Iluminismo a respeito do cidadão cosmopolita e do progresso científico, mas os princípios emancipatórios nunca foram meramente relacionados à liberdade e à inclusão, pois um sistema comparativo foi inscrito. Segundo o autor, a comparação estava na expectativa pela criança de que se tornaria o futuro cidadão cosmopolita e também encarnava medos dos perigos e das pessoas perigosas para esse futuro, sendo que gestos dúbios estavam presentes nas reformas da

educação progressiva nos EUA e suas ciências de estudo da criança, no pragmatismo na virada do século XX; e na pesquisa da reforma escolar contemporânea acerca do eterno aprendiz e sua esperança cosmopolita de inclusão.

No capítulo intitulado "Os objetos nos dizem o que a escola faz? Entre *tablets*, computadores e *laptops*...", de autoria de Vera Lucia Gaspar da Silva e Geovana Mendonça Lunardi-Mendes, ambas da Universidade do Estado de Santa Catarina, intenta-se enfrentar o desafio de refletir sobre permanências e mudanças que objetos que entram e saem da cena escolar provocam em termos de práticas curriculares. Para tanto, discute-se o sentido dos objetos, seus "efeitos educativos" e usos pedagógicos, usando para isso as reflexões do acompanhamento da inserção no contexto escolar de um objeto bastante contemporâneo, o *laptop*.

O último capítulo deste volume foi escrito por Vivian Batista da Silva e Caio Augusto Carvalho Alves, ambos da Universidade de São Paulo. Sob o título "Entre a sala de aula e a escola: construções da excelência docente nos livros de formação pedagógica", são examinadas as representações de docência nos manuais pedagógicos. Os autores partem da ideia de que atualmente esses livros de formação enfatizam o trabalho docente para além da sala de aula, chamando a atenção para as dimensões sociais e culturais desse ofício. A presente proposta procura examinar como a reinvenção da cultura pedagógica tem sido posta nos livros e como ela se articula com representações historicamente construídas acerca do magistério.

Finalizamos, agradecendo aos autores estrangeiros e brasileiros que aceitaram estar conosco no empreendimento deste volume dedicado ao exame do que faz a escola, com a esperança de ter contribuído, por meio de estudos e, sobretudo, de pesquisas concretas, para o alargamento da reflexão sobre elementos básicos para a compreensão da vida escolar.

Acreditamos que a obra poderá interessar não apenas aos estudiosos da educação e das ciências humanas, mas a todos aqueles

que percebem a escola como uma instituição que ocupou e tem ocupado lugar central na conformação dos indivíduos ao meio sócio-político e às relações de poder que nele são engendradas.

Denice Barbara Catani
Décio Gatti Júnior
Organizadores

Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem

Ana Laura Godinho Lima[1]

> Quantos erros cometeu a Pedagogia por falta de Psicologia? Quem poderá ensinar crianças sem lhes conhecer a mentalidade? (Olinto, 1934, p.15)

No decorrer do século XX, a Psicologia tornou-se uma disciplina central na formação dos professores, sendo considerada a área de estudos capaz de produzir conhecimentos objetivos sobre as crianças e o seu aprendizado. Acreditou-se que as descobertas sobre a psicologia do aluno estabeleceriam bases seguras para as práticas pedagógicas, tornando-as cientificamente fundamentadas. Essa expectativa se fez sentir já nas primeiras décadas do século, quando diversos países empenharam-se em difundir o ensino primário para toda a população em idade escolar e precisaram enfrentar uma série de obstáculos na organização de seus sistemas escolares. No conjunto dos desafios que se precisou enfrentar, desde o início, sobressaíram as dificuldades de parte dos alunos em acompanhar o ensino regular. Além de se apresentarem como um problema para a administração do ensino, as crianças que não aprendiam conforme o esperado, mostrando-se

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), tendo realizado estágio de pesquisa na Universidade de Wisconsin-Madison sob orientação do Prof. Dr. Thomas S. Popkewitz. Professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP e do Programa de Mestrado em Estudos Culturais na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. E-mail: alglima@usp.br

impermeáveis à instrução e à moralização escolar, eram vistas como uma ameaça à sociedade, propensas a se tornarem delinquentes ou adultos desajustados e improdutivos no futuro.

Na França, em 1904, a maneira encontrada pelo Ministério da Educação Pública para fazer frente a essa questão foi requisitar a Alfred Binet, então diretor do Laboratório de Psicologia da Sorbonne, que desenvolvesse um recurso para identificação dos alunos deficientes mentais. O objetivo era separar essas crianças e oferecer-lhes algum tipo de educação especial. Para atender à solicitação, Binet elaborou um conjunto de provas que exigiam capacidades mentais diversificadas, dentre as quais: ordenar, compreender, inventar e criticar. As tarefas foram criadas com o objetivo de avaliar o potencial global do indivíduo para a aprendizagem. Inicialmente, tratava-se apenas de hierarquizar os resultados obtidos nos testes; em 1908, Binet procurou associar a cada teste a idade mínima em que crianças normais eram capazes de realizá-lo. Desde então, a idade associada às últimas tarefas realizadas pela criança passou a ser indicada como a sua idade mental. Para verificar se o aluno era normal, adiantado ou retardado, bastava subtrair sua idade mental da idade cronológica. Mais tarde, W. Stern sugeriu que a subtração fosse substituída pela divisão, que permitia identificar a diferença relativa entre os dois valores, mais adequada para a avaliação do atraso ou do adiantamento dos indivíduos em relação à norma. Desde então, o resultado obtido nos testes de inteligência passou a ser designado como quociente de inteligência ou QI (Gould, 1991).

Binet recomendava que as crianças deficientes mentais fossem tratadas de acordo com a profundidade de sua deficiência. O idiota, cuja idade mental não ultrapassava os três anos, deveria ser encaminhado ao asilo, uma vez que sua patologia era considerada grave demais para que pudesse se beneficiar da educação escolar e alcançar qualquer grau de independência. O imbecil, cuja inteligência situava-se entre três e sete anos de idade, exigia avaliação minuciosa para que fosse possível decidir caso a caso se se tratava de anormal "de asilo" ou "de escola". O débil, cuja idade mental alcançava o intervalo de oito a doze anos, encontrava-se mais próximo da normalidade e podia ser integrado ao mundo do

trabalho desde que recebesse educação especial. Era designado como "anormal de escola". (Pinell, 2010, p.116; Gould, 1991).

Em *A falsa medida do homem* (1991), Stephen Jay Gould afirma que Binet não chegou a formular uma teoria sobre a inteligência nem pronunciou qualquer veredicto a respeito de sua origem. Estava ciente de que o que se designava como "inteligência" correspondia a um conjunto complexo de manifestações e capacidades, as quais não podiam legitimamente ser transformadas em uma entidade mensurável. Procurou deixar claro que falar em medida da inteligência consistia em uma simplificação e, em suas publicações, manifestou a convicção de que as crianças identificadas como retardadas poderiam melhorar se fossem convenientemente educadas. Contudo, ao serem introduzidos na América do Norte por Henri Goddard, Lewis Terman e Robert Yerkes, os testes de QI serviram para apoiar a tese de que as desigualdades sociais estavam diretamente relacionadas às diferenças individuais de inteligência, considerada um atributo hereditário.

Goddard era pesquisador na Escola Prática de Vineland para crianças débeis mentais. Introduziu os testes de inteligência nos Estados Unidos, traduziu para o inglês artigos de Binet e defendeu o uso generalizado dos testes em seu país. Sua maneira de pensar a questão da debilidade mental revelava a presença de duas falácias recorrentes nas teorias do determinismo biológico: a reificação da inteligência, que ele considerava algo independente e mensurável e a ideia de que é possível realizar uma distribuição dos indivíduos de acordo com sua capacidade mental, em uma escala ascendente unilinear. O cientista norte-americano associava falta de inteligência à ausência de moralidade; supunha que criminosos, prostitutas, alcoólatras e indivíduos desajustados à ordem social eram deficientes mentais, incapazes de conter os próprios impulsos. Por essa razão, recomendava a internação dos débeis mentais em instituições de assistência, de modo a ser possível mantê-los sob estrita vigilância. Era preciso, sobretudo, impedi-los de ter filhos para conter a proliferação dos deficientes mentais. Lewis Terman, professor da Universidade de Stanford, criou

uma das mais conhecidas adaptações da escala métrica de inteligência de Binet, designada como escala Stanford-Binet, a qual pretendeu abranger a inteligência dos adultos e foi empregada como modelo em muitas escalas subsequentes. Terman envidou esforços na tentativa de generalizar a aplicação dos testes de QI, tendo em vista encaminhar as crianças para profissões condizentes com suas capacidades consideradas inatas. Robert M. Yerkes, professor de psicologia na Universidade de Harvard, associou-se a Terman e a Goddard para elaborar um conjunto de testes mentais ao qual submeteu 1,75 milhão de recrutas durante a Primeira Guerra Mundial. Desse modo, obteve uma grande quantidade de dados, que lhe permitiu conferir legitimidade estatística aos seus testes, os quais passaram a ser comercializados em larga escala em empresas e escolas (Gould, 1991).

As ideias desses cientistas norte-americanos, que defendiam a segregação dos indivíduos baseada nos resultados dos testes de QI, foram divulgadas no Brasil entre médicos, educadores e psicólogos, difundindo a convicção de que a inteligência era uma característica hereditária e estável ao longo da vida. Acreditou-se que a identificação do nível de inteligência das crianças permitiria não apenas separar as deficientes mentais, as quais não deveriam ser admitidas nas classes comuns das escolas regulares, mas ainda estabelecer limites para as ambições profissionais dos estudantes considerados pouco inteligentes. Exemplo disso, encontra-se na obra de Lourenço Filho, um dos mais eminentes representantes do movimento da Escola Nova e intelectual dedicado ao desenvolvimento da Psicologia Experimental no Brasil. Para ele

> Na orientação profissional, a verificação do nível mental se apresenta como providência elementar. Ela nos pode dar, desde o início, base para contra-indicações, segundo o QI médio exigido pelas diversas categorias de profissões, artes e ofícios. Permitirá o prognóstico quase sempre seguro. Não haverá necessidade de apontar exemplo mais ilustrativo que o do exame mental praticado em larga escala no Exército norte-americano (US War Department, 1918) (Lourenço Filho, 2008, p.27-28).

Além da verificação do nível de inteligência dos escolares, a Psicologia Experimental que se produziu nas primeiras décadas do século XX dedicou-se a identificar outras "aptidões naturais", tendo em vista o ajustamento dos indivíduos à sociedade. Édouard Claparède, eminente psicólogo suíço, publicou em 1921 o livro *A escola sob medida,* no qual fazia a defesa de uma reformulação da escola com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das capacidades inatas dos alunos. Entendia que era preciso investir nas aptidões que os alunos manifestavam em vez de levá-los a se esforçar em áreas nas quais não demonstravam habilidade e em que dificilmente conquistariam bons resultados. Essa convicção levou-o a propor que os educadores aprendessem a reconhecer os talentos inatos dos alunos a serem desenvolvidos na escola. Ao elaborar essa proposta e procurar definir cientificamente o conceito de aptidão, o autor tinha em vista o objetivo de efetuar a seleção escolar e profissional dos estudantes, de modo a encaminhá-los para as ocupações nas quais eles se tornariam mais rentáveis para a sociedade. Contudo, como bem observou Nöelle Bisseret, nos diagnósticos realizados pelos especialistas dedicados ao estudo das aptidões naturais, evidenciava-se a tendência a valorizar os atributos que eles próprios possuíam e a desqualificar as capacidades identificadas nos outros, considerados menos aptos. "Dessa forma, a hierarquia das aptidões se constitui à imagem da hierarquia social: a inteligência geral (fator G) é o apanágio dos dirigentes; capacidades específicas e limitadas caracterizam os que executam" (Bisseret, 1979, p.50).

No Brasil, o interesse pela psicometria dedicada à seleção e à classificação dos alunos, segundo suas diferenças individuais, já estava presente desde a Primeira República. Nesse período, boa parte dos nossos intelectuais preocupava-se com a constituição biológica do povo brasileiro, pela presença de negros e índios, considerados inferiores e pelo fator da miscigenação que, de acordo com teorias importadas da Europa, produzia indivíduos degenerados, os quais tendiam a herdar as piores características das raças originais (Schwarcz, 1993; Patto, 1999).

Dentre os idealizadores do aperfeiçoamento da raça, destacavam-se os integrantes da Liga Brasileira de Higiene Mental, criada no Rio de Janeiro em 1923, para quem as doenças mentais eram transmitidas pela herança biológica e só podiam ser evitadas por meio do controle da reprodução dos doentes. Adeptos da "prevenção eugênica", esses estudiosos defendiam uma série de estratégias para promover o branqueamento da população tais como a união de não brancos considerados "regeneráveis" com brancos e a imposição de restrições ao casamento e à procriação de degenerados. Esses especialistas atribuíam a causas biológicas as dificuldades vividas pelos grupos marginalizados, responsabilizando-os por suas condições precárias de existência (Costa, 1980; Patto, 1999).

É preciso considerar, portanto, que a implantação da escola republicana no Brasil se fez à luz dessas teorias marcadas pelo determinismo biológico, segundo as quais as capacidades dos indivíduos eram determinadas pela hereditariedade, logo o poder da educação na modificação do comportamento humano era extremamente reduzido. Assim como os intelectuais de outras áreas, também os educadores recorriam aos autores estrangeiros para refletir sobre os problemas vividos nas escolas brasileiras. E, como se pensava no exterior, persuadiram-se de que a psicometria dedicada à identificação e à mensuração da inteligência e das outras aptidões naturais era o campo de conhecimentos que permitiria embasar cientificamente as práticas escolares.

Na última década do século XIX, instalaram-se no país os grupos escolares seriados que instituíram a homogeneização das classes por meio da divisão dos alunos em grupos da mesma idade e em mesmo nível de conhecimentos. Nessas condições, as diferenças de aproveitamento entre as crianças logo se tornaram evidentes, apresentando-se como um problema em uma escola idealizada para promover o ensino simultâneo. Já nas primeiras décadas do século XX, a Psicologia Experimental foi introduzida no país por meio de publicações, cursos realizados nas faculdades de medicina e nas escolas normais e a partir da criação de laboratórios dedicados ao estudo psicológico dos escolares. Esperava-

se que essa disciplina indicasse aos professores maneiras de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

Neste texto, examinam-se os discursos dos manuais de psicologia destinados à formação de professores, tendo em vista identificar os enunciados relativos às causas dos problemas apresentados pelos alunos na escola, à caracterização das crianças consideradas anormais e às orientações dos autores que diziam respeito à educação dos indivíduos que não apresentavam o "rendimento escolar" desejado. As questões que orientam a análise são as seguintes: como os autores caracterizavam esses estudantes quanto à sua conduta e ao seu desempenho na escola? Como procuravam explicar os casos dos alunos que não aprendiam conforme o esperado? Que recomendações apresentavam para a sua educação? Por meio do exame de manuais publicados entre 1916 e 1968, busca-se verificar os aspectos recorrentes e as transformações nos discursos especializados sobre os problemas de aprendizagem na escola. Para a análise das questões formuladas, privilegiou-se a leitura dos capítulos dedicados à criança anormal, às diferenças individuais e ao tema da inteligência.

Psicologia e educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX

A introdução dos conhecimentos especializados da Psicologia no Brasil por meio de publicações e da realização de cursos, bem como as primeiras pesquisas conduzidas entre nós sobre questões psicológicas, ocorreu nas faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. Ainda na primeira metade do século XIX, foi defendida no Rio de Janeiro a tese *Proposições a respeito da inteligência* (1843), de autoria de José Augusto César de Menezes. Em 1900, surgiu a primeira tese brasileira em Psicologia Experimental, que tem como título *Duração dos atos psíquicos elementares.* Seu autor, Henrique Roxo, foi também o responsável pela condução das primeiras aplicações dos testes de Binet-Simon no Brasil, realizadas no Hospício Nacional

(Lourenço Filho, 1954; Pessotti, 1975). A psicanálise foi introduzida no país a partir da década de 1910 e um de seus precursores foi Franco da Rocha, que exerceu o magistério na Faculdade de Medicina de São Paulo e publicou o livro *A doutrina de Freud* em 1919. Franco da Rocha era diretor do Hospício do Juqueri, onde criou uma escola especial para crianças anormais em 1923. Conforme Isaías Pessotti, enquanto as primeiras teses sobre psicologia produzidas no Rio de Janeiro orientavam-se para a neuropsiquiatria, a psicofisiologia e a neurologia; os trabalhos realizados na Bahia aproximavam-se da criminologia, psiquiatria forense, higiene mental e aplicações sociais da psicologia. De acordo com Maria Helena Patto, essas pesquisas manifestavam a expectativa de que os conhecimentos sobre o funcionamento do psiquismo permitiriam formular propostas médicas de intervenção para resolver problemas de ordem social.

> Os tempos ainda eram de vigência das ideias da eugenia e o branqueamento progressivo da raça negra era visto por alguns como uma medida eugênica; para outros, os cruzamentos entre negros e brancos eram, ao contrário, uma ameaça à higidez da espécie e aos destinos do povo brasileiro. A questão das doenças físicas e mentais era discutida nesta mesma linha de preocupações (Patto, 1990, p.77).

Orientados por Raimundo Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia, formaram-se vários especialistas que se destacaram em suas áreas de atuação. Dentre esses, é preciso mencionar Arthur Ramos, que se dedicou ao estudo e tratamento das crianças que apresentavam dificuldades na escola e contribuiu para a divulgação da psicanálise no campo educacional. Na década de 1930, Ramos tornou-se o responsável pelo Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro, experiência da qual resultou o livro *A criança problema*: *higiene mental na escola primária*, publicado pela primeira vez em 1939 (Patto, 1990). O trabalho de

Arthur Ramos destacou-se no campo educacional ao questionar a importância do fator hereditário na determinação dos problemas que os alunos apresentavam na escola. Na percepção de Ramos, a ênfase que os compêndios científicos tradicionais costumavam dar à hereditariedade no desenvolvimento humano era exagerada. Ele entendia que era preciso levar em consideração a ação do meio sobre as características físicas e psicológicas herdadas embora praticamente restringisse o "meio" ao ambiente familiar do aluno e deixasse de considerar as condições materiais e sociais vividas pelas famílias. Na introdução do livro *A criança problema*, o autor explicava que, de acordo com suas observações dos "escolares difíceis" nas escolas experimentais do Distrito Federal, na maior parte dos casos, os desvios não poderiam ser apropriadamente designados como anomalias. Por essa razão, Ramos defendia a substituição do conceito de criança anormal pelo de "criança-problema" (Lima, 2004, p.191-192).

Assim como as faculdades de medicina, as instituições dedicadas à educação escolar tornaram-se espaços privilegiados para a produção e aplicação dos conhecimentos da Psicologia. A principal motivação para os estudos psicológicos na área educacional era o conhecimento objetivo do aluno a partir do qual se pretendia promover uma renovação científica das práticas escolares, tendo em vista as necessidades de cada criança.

Paralelamente à implantação da escola primária republicana, diversos estados brasileiros criaram seus próprios laboratórios para o estudo dos alunos nas primeiras décadas do século XX. Em 1906, foi criado o Laboratório de Psicologia Experimental no Pedagogium, no Rio de Janeiro, planejado por Alfred Binet e por Manoel Bomfim, que se tornou o seu diretor (Antunes, 2007). No ano de 1914, foi instalado na Escola Normal de São Paulo o primeiro Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental do estado por iniciativa de Oscar Thompson, que ocupava o cargo de diretor da instituição (Tavares, 1995; Carvalho, 1997). Os estudos especializados sobre os escolares desenvolvidos nesse gabinete foram inicialmente conduzidos

sob a assistência do professor italiano Ugo Pizzoli da Escola Normal de Modena. Pizzoli ministrou cursos sobre antropologia e psicologia pedagógica para os professores paulistas e propôs a criação da Carteira Biográfica Escolar do aluno, documento onde seriam reunidas fotografias anuais, informações sobre a família e os resultados das medidas obtidas pelo aluno nos exames fisiopsicológicos a que era submetido. Como observou Marta Carvalho,

> Discriminar as crianças normais das anormais ou degeneradas era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica que, segundo Thompson, deveria 'confrontar e distinguir os casos normais dos anormais, para cuidar de cada um segundo seu valor exato'. Para tanto, importava não confundir 'os casos de anomalia simples com os de grave e profunda degeneração'. Pois os primeiros podem ser 'compatíveis com a natureza e o fim da escola', sendo-lhes facultado 'frequentar as escolas dos normais", onde seriam 'corrigidos e modificados por métodos especiais'. Já 'os degenerados' devem ser 'excluídos absolutamente das escolas dos normais, seja qual for a forma do seu caráter degenerativo' (Carvalho, 1997, p.276-277).

Esse documento escolar pode ser considerado ainda como um recurso que tinha o propósito de registrar a individualidade, determinar para cada indivíduo as suas possibilidades e os seus limites, fixar nele as suas características, as quais permitiam identificá-lo como um elemento singular de um conjunto, para o qual era preciso definir a localização mais adequada no interior da instituição.

À criação dos primeiros laboratórios no Rio de Janeiro e em São Paulo, seguiram-se diversas outras iniciativas. O Instituto de Psicologia de Pernambuco foi fundado em 1925 por iniciativa de Ulysses Pernambucano, diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco. Pernambucano é considerado um precursor da educação das crianças deficientes mentais no Brasil, tendo criado a "Escola para Anormais", anexa ao curso de aplicação da Escola Normal, dentre

outras instituições para a educação de "deficientes". Deve-se destacar, ainda, o trabalho empreendido por Helena Antipoff, psicóloga russa que foi discípula de Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra, posteriormente se estabeleceu no Brasil e instituiu um Laboratório de Psicologia em Minas Gerais com o objetivo de subsidiar as ações daquele estado no campo educacional. Essa psicóloga também se dedicou à educação das crianças "deficientes" e fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte em 1932, destinada a "promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares" (Antipoff, 1937 apud Campos et al., 2002, p.24). Nesse período, a psicologia dedicada à educação empenhava-se principalmente no estudo dos "deficientes", supostamente incapazes de aproveitar o ensino regular. Deve-se notar, ainda, que os estudos dessa disciplina se fizeram nesse período em estreita associação com as atividades desenvolvidas nas escolas normais.

> A produção das Escolas Normais consistiu, provavelmente, numa das mais importantes contribuições para o estabelecimento da psicologia científica no Brasil, quer no âmbito teórico, quer no âmbito da aplicação prática de seus conhecimentos. Sua importância reside também no fato de muitos dos primeiros profissionais da psicologia terem iniciado sua formação nessas escolas e terem sido elas incentivadoras da publicação das primeiras obras específicas de psicologia no país (Antunes, 2007, p.75).

À medida que se introduziam no país os conhecimentos da Psicologia Experimental e da Psicanálise e se criavam as primeiras instituições dedicadas ao estudo dos problemas apresentados pelas crianças na escola, realizaram-se reformas educacionais em diversos estados brasileiros, as quais permitiram ampliar a população escolarizada. Estiveram à frente dessas reformas educadores proeminentes: Anísio Teixeira (Bahia), Francisco Campos (Minas Gerais), Fernando de Azevedo (Distrito Federal) e Lourenço Filho (Ceará e São

Paulo). Em 1925, Lourenço Filho assume a cátedra de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de São Paulo, ocupada anteriormente por Sampaio Dória e retoma as atividades do laboratório organizado por Ugo Pizzoli. Nesse período, Noemi Silveira Rudolfer tornou-se sua colaboradora, assim como outros profissionais que passaram a se dedicar à realização de testes de desenvolvimento mental, além de pesquisas sobre jogos, leitura, cinema e aprendizagem. Desenvolveu-se também nesse laboratório a investigação de Lourenço Filho sobre a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, que daria origem aos testes ABC (Lourenço Filho, 1954, p.276).

Na década de 1920, as questões da educação, anteriormente pensadas e conduzidas por homens públicos e intelectuais de outras áreas, tornou-se matéria de especialistas e profissionais especialmente dedicados ao ensino escolar. Observou-se, ainda, o aumento das publicações que tratavam de questões educacionais, favorecendo a ampliação do conhecimento especializado na área (Nagle, 1976). Buscou-se, assim, promover a renovação da escola pública e dos seus métodos mediante a apropriação dos novos princípios pedagógicos que se difundiam na Europa e nos Estados Unidos no âmbito do movimento da Escola Nova.

A Escola Nova defendia uma profunda transformação no ensino ao postular que a criança deveria tornar-se o centro da atividade escolar e não mais o professor. Em vez de instituição destinada a transmitir aos mais novos a cultura elaborada pelas gerações precedentes, entendia-se que era preciso transformar a escola em espaço de acolhimento das motivações infantis, onde se proporcionassem aos alunos oportunidades de observar, agir e experimentar livremente. A atividade e os interesses do aluno passavam a comandar o aprendizado e não mais o ensino de conteúdos definidos pelos adultos e pela autoridade do professor. Valorizavam-se os conhecimentos científicos assimilados na prática, assim como as atividades cooperativas, visando à formação de indivíduos responsáveis e autônomos, capazes de governar a si próprios em uma sociedade democrática. Nos discursos

especializados desse período, a criança foi transformada em razão de ser da pedagogia e em objeto privilegiado de investigação nas instituições onde se desenvolvia a psicologia científica nascente, cuja contribuição passou a ser intensamente solicitada para iluminar os caminhos que deveriam ser seguidos na renovação do ensino. A partir das reformas educacionais, novas disciplinas foram introduzidas nos currículos das escolas normais e a Psicologia passou a ser privilegiada, sobretudo, suas especialidades dedicadas ao estudo da infância e das diferenças individuais. Conforme Nagle,

> A posição da psicologia é singular nesse quadro. Os estudos psicológicos aparecem sob a forma de psicologia geral, outras vezes com determinadas especificações que revelam modificações importantes no seu conteúdo; por exemplo, neste caso englobam itens sobre o estudo da criança, do desenvolvimento humano, dos interesses e necessidades, das diferenças individuais. Além disso, aparecem determinadas denominações especiais, que denotam especializações, como é o caso da psicologia do desenvolvimento, pedologia, psicometria, psicologia educacional, psicologia das vocações. De uma ou de outra forma, a psicologia aparece, muitas vezes, como o principal domínio científico que fornece os recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada e, assim libertá-la de uma série de concepções errôneas, segundo as quais a tarefa educativa é, exclusivamente, questão de tato, de dom, de intuição, de prática, de vocação; com efeito é por meio dos estudos psicológicos que se conhece a natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, as suas tendências" (Nagle, 1976, p.247).

A educação renovada exigia do professor que renunciasse a ser uma figura de autoridade diante dos alunos e passasse a ser, em primeiro lugar, um observador atento da criança, de seus interesses e de suas atividades. Para a Escola Nova, o objetivo prioritário da educação escolar não era ensinar conteúdos, mas favorecer o desenvolvimento

pleno das aptidões individuais. Para tanto, era preciso prover os professores de conhecimentos da Psicologia. Muitos especialistas nessa matéria tornaram-se docentes nas escolas normais e vários deles dedicaram-se à escrita de manuais para subsidiar o ensino. Nesses livros, buscavam transmitir de maneira didática as teorias produzidas pelos eminentes psicólogos de seu tempo, em sua maioria autores europeus ou norte-americanos. Pretendiam tornar esses conhecimentos especializados acessíveis aos professores em formação e, frequentemente, empenhavam-se em apresentar as implicações das teorias psicológicas para a organização do trabalho na escola e para a prática docente em sala de aula. A opção por privilegiar nessa análise os manuais destinados à formação dos professores em vez das obras dos grandes psicologistas justifica-se em função do objetivo de compreender como se procurou transmitir aos professores em formação as ideias dos grandes pensadores e de que modo se procurou, a partir das teorias, derivar orientações para os professores. Como bem observou Vivian Batista da Silva,

> Poderíamos, então, destacar a hierarquia construída na literatura educacional dividindo os textos em dois níveis, um mais legítimo – ligado à produção de saberes teóricos – e outro mais relacionado às práticas docentes. Essa divisão estruturou os conteúdos dos manuais pedagógicos e foi reconhecida em afirmações como a de Rafael Grisi (1956), ele mesmo escritor de um manual, segundo as quais existiu uma 'pedagogia dos céus', feita pelos teóricos, em academias e bibliotecas, e uma 'pedagogia da terra', realizada pelos professores no dia-a-dia de suas atividades (Silva, 2005, p.24).

Sendo assim, considera-se que o exame dos discursos dos manuais de psicologia empregados na formação docente pode oferecer subsídios férteis à compreensão das maneiras como se procuravam explicar as dificuldades de aprendizagem; as categorias empregadas para classificar os alunos que não apresentavam o

"rendimento" desejado e as orientações oferecidas aos professores sobre como educá-los.

Crianças que não aprendem e não se comportam na escola: modos de compreender e administrar

As considerações a seguir valem-se dos escritos de Michel Foucault e Dominique Maingueneau sobre a análise do discurso. Recorrendo a Foucault, Maingueneau define o discurso como "uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas" (2008, p.15). Suas investigações apoiam-se em um conjunto de hipóteses, como a de que o interdiscurso precede o discurso, o que exige considerar não apenas um texto isolado, mas também um conjunto de discursos inter-relacionados, o que contribui para que se identifique o 'sistema de restrições globais' que incide sobre o conjunto. Ainda, segundo Maingueneau, "a análise do discurso supõe a colocação conjunta de vários textos, dado que a organização do texto tomado isoladamente não pode remeter senão a si mesmo (estrutura fechada) ou à língua (estrutura infinita)" (2008, p.21). Não apenas a análise de um conjunto de manuais permite identificar as diferenças entre os livros, mas também as suas regularidades, incluindo a presença de enunciados recorrentes. É preciso observar, contudo, que a definição de enunciado formulada por Foucault em *A arqueologia do saber* supõe um modo próprio de delimitação, pois um enunciado, embora possa ser expresso na forma de um trecho escrito, não se confunde com ele. Conforme o autor,

> Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica. Esta a faz aparecer não como um simples traço, mas como relação com um domínio de objetos; não como resultado

> de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível (Foucault, 2004, p.123).

Essas observações apresentam consequências metodológicas importantes. Dizer que os enunciados são materialidades repetíveis não implica buscar reproduções literais de partes de textos em manuais distintos. Trata-se antes de registrar a aparição de formulações semelhantes sobre os problemas apresentados pelas crianças na escola desde que cumpram função análoga no discurso, mesmo que não apresentem a mesma forma. Analisar os enunciados sobre as dificuldades dos escolares a partir dessa perspectiva implica, ainda, compreender os enunciados da psicologia como tendo origem não no pensamento independente de um autor, mas considerar o autor como uma posição enunciativa, a qual pressupõe uma série de condições, dentre as quais ser reconhecido como autoridade na área; tratar das questões consideradas relevantes para a matéria à luz das teorias aceitas e ainda observar os limites do que pode ser dito. Como observou Foucault acerca das restrições que se impõem em nossa sociedade à produção discursiva, "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (2010, p. 9). Entende-se, ainda, que os enunciados da psicologia sobre os alunos que não aprendem normalmente não são formulações de um discurso autônomo, mas relacionam-se com outras formações discursivas sobre a criança e sua educação, dentre as quais é preciso ter em vista, para o período considerado, a eugenia, a medicina social, o escolanovismo.

Para a caracterização dos enunciados sobre as dificuldades de aprendizagem no discurso da psicologia sobre a educação, examinaram-

se os seguintes manuais: *Noções de psychologia* (1916), de Manoel Bomfim, professor na Escola Normal do Distrito Federal; *Compêndio de psychologia aplicada* (1925), de Henrique Geenen, professor de filosofia no Instituto de Ciências e Letras de São Paulo; *Psychologia* (1926), de Sampaio Dória, professor da Escola Normal de São Paulo; *Noções de psychologia aplicadas à educação* (1931), de Iago Pimentel, professor na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte; *Psicologia* (1934), de Plínio Olinto, psiquiatra da assistência a psicopatas e professor no Instituto de Educação; *Psicologia educacional* (1936), de Nelson Cunha de Azevedo, professor-chefe na Escola Normal Santa Rita, em São Paulo; *Psicologia educacional* (1943), de Justino Mendes, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomaz de Aquino, em Uberaba; *Noções de psicologia aplicada à educação* (1947), de José de Almeida, professor na Escola Normal Oficial de Ouro Fino; *Compêndio de psicologia:* problemas de psicologia educacional (1949), de Onofre de Arruda Penteado Junior, docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; *Manual de psicologia educacional* (1955), de Guerino Casasanta, professor na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte; *Noções de psicologia educacional* (1957), de João de Sousa Ferraz, psicólogo paulista, autor de diversos livros sobre a matéria e *Psicologia educacional*, (1968), obra em dois volumes de Afro do Amaral Fontoura, professor da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esses manuais apresentam uma estrutura comum, embora haja variações na apresentação do conteúdo. Tipicamente, identificam-se um ou dois capítulos iniciais dedicados a uma introdução à disciplina. Nos manuais mais recentes, publicados a partir da década de 1950, observa-se nesse primeiro capítulo a delimitação da psicologia educacional como uma subdivisão da matéria. Os capítulos seguintes são dedicados ao exame de aspectos específicos da psicologia humana: consciência, sensações, percepções, reflexos, instintos, sentimentos, inteligência, vontade, linguagem etc. Os capítulos finais são geralmente dedicados ao estudo da personalidade, definida como síntese dos elementos analisados anteriormente.

O tema das dificuldades de aprendizagem não é objeto de um capítulo específico nos manuais examinados, mas encontra-se disperso nas páginas dos compêndios de modo que foi preciso buscá-lo em outras partes da matéria, privilegiando-se a leitura dos capítulos referentes à inteligência, às crianças "anormais" e às diferenças individuais. Nem todos os manuais tratam de todos os tópicos mencionados, o que impede uma comparação sistemática entre as maneiras encontradas pelos diferentes autores para tratar do tema das dificuldades reveladas pelos alunos na escola. Apesar disso, pode-se identificar um conjunto de enunciados recorrentes nos discursos dos manuais relativos à inteligência, às explicações para os problemas de aprendizagem dos alunos, à caracterização das crianças consideradas anormais e às recomendações sobre como educá-las.

Nos manuais examinados, a inteligência era frequentemente definida como poder de adaptação ao meio, um recurso que o indivíduo mobilizava sempre que se encontrava diante de um problema que não podia ser resolvido por meio de reações automáticas (Almeida, 1947; Penteado Junior, 1949). Exemplo de aparição desse enunciado ocorre no *Compêndio de psicologia:* problemas de psicologia educacional quando Onofre de Arruda Penteado Junior afirma: "A função da inteligência é entrar em ação, desde que falhem os outros meios de adaptação, meios automáticos, como o instinto, o reflexo e o hábito" (1949, p.69). Essa concepção de inteligência baseava-se em Claparède, Stern, Dewey e outros autores estrangeiros. A inteligência era reificada, compreendida como algo que os indivíduos possuíam em uma determinada quantidade, que era possível medir e que permanecia estável ao longo da vida. A esse respeito, assim se expressava Sampaio Dória: "[a inteligência é] um dom peregrino, que a natureza distribui de graça entre os homens, mas com visível desigualdade" (1926, p.293). Um estudo psicológico abrangente da inteligência exigia considerar tanto sua dimensão quantitativa como sua dimensão qualitativa:

"O nível intelectual corresponde à quantidade de inteligência, a qualidade da inteligência aprecia-se nas aptidões" (Olinto, Plínio, s.d., p.232). Além dos testes que serviam para determinar o nível intelectual, havia exames destinados a identificar as aptidões naturais dos indivíduos. Acreditava-se que esses recursos permitiam prever tanto a capacidade para a aprendizagem escolar quanto o futuro profissional do aluno.

Os alunos tidos como pouco inteligentes, que não conseguiam acompanhar o ensino regular, eram designados como anormais de escola, atrasados, retardados ou débeis mentais. Citando Binet, os especialistas afirmavam que esses estudantes costumavam ser rejeitados tanto pela escola comum como pelos hospitais.

> [Binet] acrescenta que define as crianças anormais e retardadas como aquelas rejeitadas pela escola comum e pelo hospital: a escola as julga pouco afastadas da normalidade e o hospital não as julga bastante doentes. Para elas, tornam-se necessárias escolas e classes especiais (Azevedo, 1936, p.214-215).

Para Plínio Olinto, havia diversos graus de retardamento de modo que a classificação era difícil de realizar, pois eram imprecisos os limites entre as diversas categorias. Segundo ele, mesmo na divisão entre "anormais de asilo" e "anormais de escola" havia, às vezes, troca de elementos (Olinto, 1934, p.259).

Era comum que as crianças diagnosticadas como retardadas ou débeis mentais fossem simultaneamente designadas como "instáveis", o que significava que além de dificuldades para aprender, manifestavam ainda problemas de comportamento na escola. Estabelecia-se assim uma associação entre retardamento intelectual e imoralidade, o que levava os psicólogos a afirmarem que esses escolares eram perigosos: "Por serem indivíduos anormais são inadaptados ao ambiente social, constituindo quase sempre perigo para a coletividade" (Azevedo, 1936, p.219).

Essa afirmação, de Nelson Cunha de Azevedo, professor na Escola Normal de Santa Rita, expressava de maneira sintética um enunciado recorrente, como se pode observar no seguinte trecho retirado de outro manual.

> Quasi todas essas crianças refractarias à educação commum são typos de anormaes escolares. Indisciplinadas, rebeldes, distrahidas, impulsivas, preguiçosas, indolentes, viciosas, agitadas... taes crianças são más companhias, exemplos perniciosos para os outros meninos, e constituem o flagelo dos educadores, o martyrio e o desespero dos paes, desde que o caso não seja atendido como é preciso (Bomfim, 1917, p.355).

As explicações para a existência de indivíduos que não aprendiam conforme o esperado caracterizavam-se pelo determinismo biológico. Em alguns casos, recorria-se à craniometria, que pretendia demonstrar a existência de uma relação entre as medidas do cérebro e a quantidade de inteligência dos indivíduos. Encontram-se nas páginas dos manuais examinados referências a "diversos" estudos de acordo com os quais o peso do cérebro era maior nos indivíduos das "raças civilizadas" do que nos "povos primitivos". Em alguns casos, alertava-se para a presença de estigmas, sinais físicos de degeneração presentes nas crianças anormais. As passagens a seguir apresentam exemplos da crença de que a incapacidade intelectual manifestava-se no corpo dos indivíduos.

> O exame anatômico procura reconhecer os estigmas, e definir-lhes o valor. Malformações osseas – craneo ovalar, craneo em quilha, abobada palatina ogival, assymetria facial, prognatismo exagerado [...]; malformações exodérmicas – defeito de implantação dos cabelos, de implantação dos dentes [...] conformação das orelhas [...] são outros tantos estygmas anatomicos. A presença ou existencia de um desses estygmas não quer dizer que a criança seja um anormal. Todavia, é absolutamente certo que mais comumente se encontram desses

> defeitos nos anormais que nas criaturas normaes. De modo geral, a existencia de dous ou mais desses estygmas é um poderoso motivo de suspeita (Bomfim, 1917, p.360).

> Outra prova é a que resulta da comparação metódica, dos indivíduos pertencentes a raças e a culturas diferentes. Ao passo, com efeito, que, nas sociedades de civilização mais requintada, o peso do cérebro vai, em média, a 1400 gramas, em outras, de civilização mais retardada, como as de alguns selvagens africanos, não excede, em regra, 1000 gramas, ou pouco mais (Pimentel, 1931, p.99).

Mais frequentemente, contudo, explicavam-se as deficiências por meio da teoria do QI hereditário (Gould, 1991). Penteado Junior, por exemplo, em 1949, questionava o valor dessas características exteriores como indicativas da incapacidade mental e afirmava que os estudos, que buscavam estabelecer essas relações, já haviam sido desacreditados, tendo sido substituídos pelas investigações baseadas nos testes de inteligência, considerados científicos e confiáveis. Mesmo assim, nos manuais publicados na primeira metade do século XX, a deficiência mental era quase sempre percebida como uma característica intrínseca e permanente, atribuída à hereditariedade. Entendia-se que a inteligência era herdada e estabelecia um limite intransponível para os indivíduos. Quanto à influência da educação sobre a formação psicológica, havia quem expressasse o ponto de vista segundo o qual a educação podia oferecer uma contribuição decisiva ao indivíduo ao promover o desenvolvimento máximo de sua inteligência, já outros autores entendiam que a educação pouco ou nada podia fazer pelas crianças deficientes.

> É por demais sabido não haver nenhuma relação entre a inteligência e o grau de instrução atingido pelo homem. O imbecil, depois de muitos anos de estudos obstinados, em nada vê melhorada sua inteligência. Continua imbecil. Apenas sua imbecilidade fica de posse de uma arma, ou ornamenta-se (Almeida, 1947, p.170).

Nos manuais publicados na primeira metade do século XX, são raros os trechos que mencionam condições desfavoráveis de existência no meio familiar ou mesmo na escola como causas possíveis para as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola. Exceção importante encontra-se em *Psicologia educacional* (1943), de Justino Mendes, para quem era digno de nota que os alunos mais inteligentes apareciam, geralmente, nas famílias ricas.

> Grande fator de variabilidade é o meio em que o aluno vive. A família primeiramente tem influxo físico e mental, pela sua posição econômica, pela higiene, pela alimentação, pelo exercício físico, pela educação etc. Odin achou que 98 por cento dos bons autores franceses tinham recebido uma boa educação na infância. Os filhos de famílias ricas teem maioria em inteligência, comparados com os de famílias pobres. Sem duvida as condições econômicas, culturais e higiênicas não deixam de exercer sua influencia (Mendes, 1943, p.83).

Deve-se mencionar ainda *Noções de psicologia educacional* (1957), de João de Sousa Ferraz, onde, embora afirmasse que os problemas dos alunos na escola podiam ser atribuídos a questões de saúde, preguiça ou 'deficiência de inteligência', o autor acrescentava que essas dificuldades, às vezes, decorriam de experiências difíceis vividas pelo aluno tais como: a mudança de país, mudança do meio rural para o meio urbano ou troca de escola. Dizia, também, que, às vezes, uma criança normal manifestava 'períodos de deficiência' que podiam ser superados a partir de medidas corretivas, opondo-se, assim, à perspectiva segundo a qual a deficiência mental era irremediável. Observava: "Há alunos, por exemplo, caudatários de classe que, repetindo o ano, tornam-se bons alunos no ano seguinte" (Ferraz, 1957, p.96). Ferraz admitia, ainda, a possibilidade de a escola ter um papel no desajustamento de parte dos alunos em função de suas próprias exigências, as quais contrastavam com a vida mais livre que as crianças costumavam viver fora da escola.

Entendia que, na maior parte dos casos, os castigos aplicados pelos professores para controlar os alunos eram contraproducentes. As infrações infantis eram percebidas pelo psicólogo como sintomas de problemas afetivos do aluno.

> Condutas reprováveis, no lar ou na escola, como por exemplo, a desobediência, a indisciplina, as respostas em revide a censuras, o furto, as agressões físicas, as palavras consideradas insultuosas ou imorais, o descuido nas tarefas escolares, a preguiça no estudo, as fugas, atos atentatórios à moral etc., que constituem preocupações para os educadores, aparecem com regular frequência em alunos de inteligência normal, porém de emocionalidade desgovernada ou mal conduzida (Ferraz, 1957, p.56-57).

Afro do Amaral Fontoura, em *Psicologia educacional* (1968), oscilava entre o determinismo biológico e a consideração das causas "ambientais" na explicação das dificuldades escolares de parte dos alunos. O autor tratava da polêmica a respeito da superioridade da raça branca em relação às raças preta, amarela e vermelha. Referia-se à teoria segundo a qual as diferenças observáveis no desenvolvimento intelectual de brancos e pretos deviam-se exclusivamente às desigualdades do meio, mas, em seguida, a colocava em dúvida, dizendo: "Ora, é possível responder a esta teoria dizendo que se os amarelos, vermelhos e negros até hoje não conseguiram estabelecer uma civilização igual à dos brancos é justamente porque são mentalmente inferiores" (Fontoura, 1969, p.309). Esse enunciado exemplifica um modo de pensar recorrente entre os autores dos manuais aqui considerados, os quais procuravam atestar a desigualdade de capacidade entre grupos distintos, recorrendo à desqualificação das culturas dos não brancos ocidentais, designadas como inferiores ou menos desenvolvidas e concluindo que as diferenças entre os grupos mais ou menos civilizados decorriam exclusivamente de seu potencial biologicamente determinado, desconsiderando-se suas histórias e suas

condições de existência. No compêndio de Fontoura, entretanto, essa concepção era apresentada para, logo em seguida, ser posta em dúvida; adiante em seu texto, o autor voltava a admitir a importância de se levar em conta os fatores ambientais, fazendo as seguintes observações relativas às diferenças entre brancos e negros no Brasil.

> No Brasil, a maioria absoluta dos negros tem um nível mental muito abaixo do dos brancos. Embora não haja testes realizados nesse sentido, nossa experiência diária o reconhece claramente. No entanto, é preciso levar em linha de conta que o nosso negro, que até 50 anos atrás ainda era escravo, talvez não tenha ainda tido tempo e oportunidade para firmar suas qualidades mentais (Fontoura, 1969, p.309).

Em seu manual, Afro do Amaral Fontoura dedica todo um capítulo ao estudo da "criança-problema", no qual o livro de Arthur Ramos sobre o tema é extensamente citado. De acordo com os autores, nesses alunos, os distúrbios da conduta não estavam associados a nenhuma anomalia, mas deviam-se a um desajustamento cuja origem poderia ser a vida familiar, a saúde física ou a alimentação, a saúde mental ou a vida social. Conforme Arthur Ramos, por volta de 90% dos casos de desajustamento eram atribuíveis à vida familiar. Uma vez que não apresentava anomalia constitucional, entendia-se que a criança-problema era um caso para a escola, onde se acreditava que poderia ser recuperada com a ajuda de um professor dedicado. Em seu manual, Fontoura listava vinte e dois comportamentos típicos nos alunos-problemas, dentre os quais turbulência, agressividade e cólera, indolência, apatia, falta de interesse pelos estudos, incapacidade para aprender, antipatia pela escola e pelos colegas, desordens sexuais, nervosismo e instabilidade. As causas associadas a esses comportamentos problemáticos também eram numerosas. Apenas no campo dos desajustamentos originados na vida familiar, podia-se associá-los a seis fatores distintos, segundo o psicólogo norte-americano Jordan, citado por Fontoura – brigas

frequentes entre os pais, ausência de afeto da mãe e do pai, pais separados, insegurança nos casos de pobreza dos pais, percepção de que as condições financeiras de seus pais eram inferiores à de seus parentes ou vizinhos e incapacidade de atingir as expectativas dos pais a seu respeito (Fontoura, 1969, p.165).

Seguindo a orientação presente no livro *A criança problema:* higiene mental na escola primária (1939), de Arthur Ramos, Fontoura atribuía a maior parte dos desajustamentos infantis a problemas afetivos. Dividia os problemas em dois tipos fundamentais. No primeiro caso, tratava-se da criança mimada, geralmente filho único ou filho de pai rico ou a criança mais bonita ou inteligente da prole. As mimadas davam trabalho na escola porque não aceitavam ser contrariadas e tinham dificuldades em acatar as regras estabelecidas pelos professores. No segundo caso, tratava-se da criança escorraçada, um caso muito mais grave, geralmente associado às seguintes condições de existência: órfão, enteado, filho ilegítimo, filho adotivo, criança feia, maltratada, abandonada ou pouco inteligente. As escorraçadas tendiam a tornar-se agressivas com os colegas e destrutivas com os materiais escolares ou tornavam-se apáticas, indiferentes. Sua recuperação dependia da correta identificação das causas de seu desajustamento de modo a ser possível suprimi-las, resgatando-se, assim, a criança de uma condição ameaçadora à sua adaptação social.

Pode-se dizer que a categoria "criança-problema" introduziu no discurso da psicologia educacional a consideração dos fatores ambientais associados às dificuldades enfrentadas pelos escolares. Nesses casos, não se falava em anomalias constitucionais, mas em "problemas de ajustamento". E a explicação assumia um caráter circular uma vez que a família desajustada produzia a criança desajustada.

Depois de caracterizar os alunos que não aprendiam e/ou não se comportavam de acordo com as expectativas dos professores e investigar as causas de seus problemas, que recomendações o discurso da psicologia oferecia para a sua educação?

Inicialmente, era preciso efetuar o estudo psicológico do aluno, identificar seu nível mental e suas aptidões naturais. Uma vez identificadas suas capacidades, cumpria encontrar para ele a posição mais adequada na instituição escolar. Para isso, recomendava-se o recurso aos testes de inteligência. "Com tal método [aplicação dos testes], é possível homogeneizar as classes nas escolas e separar os normais dos retardados pedagógicos" (Olinto, Plínio, s.d., p.234). As crianças consideradas anormais seriam enviadas para asilos ou escolas especiais. Em *Compêndio de psychologia* (1925), Henrique Geenen defendia a criação de uma escola para atrasados em São Paulo e informava que, embora diversos países do mundo já tivessem criado escolas especiais, no Brasil havia apenas uma, no Hospital de Alienados. Décadas mais tarde, Afro do Amaral Fontoura também recomendava a exclusão dos anormais das escolas comuns, indicando para eles as escolas de educação especial então disponíveis.

> *Oligofrênicos na escola:* muitas vezes os pais matriculam filhos *imbecis* na escola e... os professores aceitam. Resultado: o menino ficará 4 ou 5 anos na 1ª. série, sem aprender a ler, causando grande confusão e ocupando o lugar de 4 ou 5 outros, até o pai desistir. Crianças imbecis precisam de *educação especial*, não podendo ser aceitos em escolas comuns! Para eles é que existem as 'escolas de excepcionais', do tipo do Instituto Pestalozzi, do Rio, São Paulo, Belo Horizonte etc. (Fontoura, 1969, p.331, destaques do autor).

Casos menos profundos de deficiência mental poderiam ser atendidos em classes especiais das escolas comuns e estudantes que apresentassem rendimento apenas ligeiramente inferior à média poderiam ser reunidas em classes selecionadas de acordo com o nível mental, em que o ensino seria ajustado às suas possibilidades. Uma série de benefícios eram associados à organização das classes homogêneas nas instituições de ensino.

> A organização de classes selecionadas, isto é, compostas de alunos do mesmo nível mental, foi outra grande conquista pedagógica alcançada com o uso da escala métrica. São evidentes as vantagens decorrentes da formação de tais classes:
> 1º. O trabalho do professor torna-se mais suave e o ensino mais eficiente.
> 2º. A disciplina será mais espontânea e natural, pela identificação dos interesses.
> 3º. Os alunos supra-normais ou bem dotados não ficarão sujeitos à formação dos complexos de superioridade, como os sub-normais não ficarão sujeitos ao de inferioridade.
> 4º. A criança receberá conhecimentos de conformidade com a sua capacidade mental.
> 5º. Haverá, do ponto de vista econômico, lucro para o estado (Almeida, 1947, p.51).

As recomendações da psicologia para a educação dos alunos que apresentavam dificuldades baseavam-se, assim, em três princípios fundamentais: discriminação das diferenças individuais, criação de turmas homogêneas quanto à capacidade mental e ajustamento do ensino às possibilidades de cada grupo. A esse respeito, vale mencionar a proposta formulada pelo educador Lourenço Filho, que criou um conjunto de testes psicológicos específicos para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita na escola primária, designados como testes ABC. O principal objetivo desses testes era justamente o de permitir a homogeneização das classes, tendo em vista facilitar o trabalho dos professores e favorecer o aprendizado dos alunos por meio do ajustamento das exigências feitas pelos mestres às condições dos educandos. Para esclarecer sua compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores na escola diante das diferenças individuais, o autor recorria a uma metáfora fabril, ilustrando de maneira exemplar a expectativa ubíqua entre os autores dos manuais de que a escola fornecesse à sociedade indivíduos aproveitáveis.

> Se este professor conseguiu, em certo ano letivo, cem por cento de alfabetização, é ele mesmo quem agora confessa não ter podido ensinar, em igual prazo, com a mesma cartilha, os mesmos passos formais e rigores de técnica, a alunos que lhe tenham cabido por sorte...
> A aparelhagem era a mesma e funcionava perfeitamente, a tempo e hora. Mas a matéria-prima era outra. As máquinas, preparadas para tecer seda, não o farão proveitosamente se as provermos com lã. E se, de mistura, lhes dermos, com tênues fios de seda, pedaços de barbante e grosseiras felpas de coco, os teares se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum produto aceitável.
> A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisto: estudemos a matéria-prima, antes do ajustamento das máquinas que a devam trabalhar. (Lourenço Filho, 2008, p.22).

Ajustar o ensino às características individuais da criança era uma condição necessária para que se pudesse transformá-la em um aluno bem adaptado à escola, em um indivíduo conformado ao meio social. Quando se tratava da criança-problema, cujo comportamento indesejável era percebido como efeito de um desajustamento do meio familiar, o castigo era visto como inútil e prejudicial. Em vez disso, o que se devia fazer era descobrir e, na medida do possível, combater as causas dos distúrbios de conduta de modo a promover o reajustamento do educando.

Considerações finais

> A escola popular carece de ter hoje função socializadora muito mais profunda e extensa. Alfabeto e cultura não são sinônimos e, muito menos, alfabeto e educação. Por esta temos que entender *adaptação* convinhável ao tempo e ao meio, orientação das novas gerações aos problemas da vida presente, já nos seus variados aspectos de defesa da saúde e produção da riqueza, já nos de equilíbrio e melhoria das instituições sociais (Lourenço Filho, 2008, p.19, destaque nosso).

A partir da análise dos discursos veiculados nos manuais destinados à formação docente, pode-se dizer que *adaptação* é a palavra-chave que sintetiza os objetivos e as recomendações formuladas pela psicologia aplicada à educação no período considerado. A inteligência era definida como capacidade de *adaptação* ao meio de modo que ser inteligente era mostrar-se bem *adaptado* às exigências sociais. Afirmava-se que as funções primordiais da escola eram promover o máximo desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e favorecer a sua *adaptação* à sociedade. E acreditava-se que o ensino só seria bem-sucedido se fosse *adaptado* às necessidades individuais dos alunos.

Na primeira metade do século XX, um dos principais problemas que a psicologia foi convocada a resolver era o de identificar as capacidades dos estudantes, consideradas como inatas e estáveis ao longo da vida. As desigualdades de capacidade para aprender e as diferenças de aptidão eram compreendidas como um aspecto na natureza humana que cabia aos especialistas desvendar, tendo em vista auxiliar os professores a administrar a diversidade na escola. O enunciado segundo o qual "só se governa a natureza obedecendo-a" (Azevedo, 1936, p.20; Mendes, 1943, p.29) explicita claramente o que se pretendia. Não se tratava de compreender a natureza do educando para permitir a sua livre manifestação, mas de conhecê-la para melhor governá-la no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o governo compreendido como "uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente" (Guillaume de La Perrière apud Foucault, 1996, p.282). De acordo com o discurso da psicologia, cumpria estudar a individualidade do aluno para posicioná-lo adequadamente no sistema escolar, num lugar onde ele pudesse desenvolver integralmente as suas habilidades inatas. O reconhecimento e o aperfeiçoamento dessas habilidades, por sua vez, destinava-se à orientação do estudante para uma profissão condizente com as suas características, a qual lhe permitiria obter o máximo de realização pessoal e, simultaneamente, oferecer seus melhores préstimos à sociedade.

Quanto aos alunos considerados incapazes de aprender ou refratários à escolarização, esses representavam uma ameaça à ordem social, que era preciso enfrentar por meio da formulação de estratégias cientificamente fundamentadas. O objetivo era garantir que, na medida do possível, todos se tornassem socialmente aproveitáveis. As crianças anormais deveriam ser impedidas de frequentar a escola, onde perturbariam o ritmo normal do ensino. Para elas, defendia-se a criação de instituições de educação especial. Aquelas identificadas como débeis mentais, apenas ligeiramente retardadas, podiam ser educadas em classes especiais das escolas comuns, onde o currículo e o ritmo dos trabalhos seriam ajustados às suas possibilidades reduzidas. De acordo com os manuais, até mesmo o ensino regular das crianças normais seria mais produtivo por meio da separação dos alunos em classes homogêneas quanto ao nível mental.

Pretendendo contribuir para a administração das diferenças individuais, o discurso da psicologia criava uma correspondência entre o que se considerava como o ser natural dos escolares e o seu lugar na escola. Instituía-se a desigualdade entre as inteligências e recomendava-se que o ensino fosse ajustado às necessidades e possibilidades distintas dos alunos desde o início da vida escolar. Por isso mesmo, um de seus efeitos mais perniciosos consistiu na imposição prévia de limites aos percursos escolares e ao futuro das crianças consideradas pouco inteligentes ou anormais.

Referências

ALMEIDA, José de. *Noções de psicologia aplicada à educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A psicologia no Brasil:* leitura histórica sobre sua constituição. 5. ed., São Paulo: Unimarco/Educ, 2007.

AZEVEDO, Nelson Cunha de. *Psicologia educacional* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In DURAND, José Carlos Garcia (org.). *Educação e hegemonia de classe:* as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOMFIM, Manoel. *Noções de psychologia.* 2ª. ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

CASASANTA, Guerino. *Manual de psicologia educacional*. 2ª. ed., São Paulo/ Rio de Janeiro/ Belo Horizonte/ Salvador/ Recife/ Curitiba/ Porto Alegre, 1955.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Érika; ANTONINI, Isabel Gontijo. Helena Antipoff e a Psicologia no Brasil. In CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff:* textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez/USF, 1997.

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola sob medida.* Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

COSTA, Jurandir Freire. *História da psiquiatria no Brasil:* um corte ideológico. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1980.

FERRAZ, João de Sousa. *Noções de psicologia educacional*. São Paulo: Saraiva, 1957.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Psicologia educacional* 1ª. parte: psicologia da criança 15ª. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1968.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Psicologia educacional* 2ª e 3ª partes: psicologia da aprendizagem. Psicologia diferencial. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1969.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 20ª ed., São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber.* 7ª. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder.* 12ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GEENEN, Henrique. *Compêndio de psychologia.* 3ª. ed., São Paulo: Ed. Monteiro Lobato, 1925.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIMA, Ana Laura Godinho. *O espectro da irregularidade ronda o aluno:* um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a "criança-problema". Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Testes A.B.C.* para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13ª. ed. Brasília: INEP, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A psicologia no Brasil. In AZEVEDO, Fernando. *As ciências no Brasil.* v.2, São Paulo: Melhoramentos, 1954.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Justino. *Psicologia educacional.* Juiz de Fora: Lar Católico, 1943.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo: EPU/ Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

OLINTO, Plinio. *Psicologia.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Ciência e política na Primeira República: origens da psicologia escolar. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). *Histórias da psicologia no Brasil.* Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. *Compêndio de psicologia:* problemas de psicologia educacional. 2ª. ed., edição do autor, São Paulo, 1949.

PESSOTTI, Isaías. Dados para uma história da psicologia no Brasil. In *Psicologia* I (1), maio, 1975.

PIMENTEL, Iago. *Noções de psychologia aplicadas à educação.* São Paulo: Melhoramentos, 1931.

PINELL, Patrice. A invenção da escala métrica da inteligência. In: PINELL, Patrice. *Análise sociológica das políticas de saúde.* Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

RAMOS, Arthur. *A criança problema:* a higiene mental na escola primária. São Paulo / Rio de Janeiro / Recife / Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

SAMPAIO DÓRIA, A. *Psychologia.* São Paulo: Typografia Anna Rosa, 1926.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos:* construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2005.

TAVARES, Fausto. *A ordem e a medida:* escola e psicologia em São Paulo (1890-1930). Dissertação (Mestrado em Educação), USP, São Paulo, 1995.

Educação 2021: para uma história do futuro[1]

António Nóvoa[2]

> "O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa" (Padre António Vieira, *História do Futuro*, 1718)[3].

Pensar o futuro é um exercício arriscado e, muitas vezes, fútil. Mas, apesar dos avisos, não resistimos à tentação de imaginar o que nos irá acontecer, procurando, assim, agarrar um destino que tantas vezes nos escapa. Como escreve Pierre Furter – a quem este ensaio é dedicado[4] – o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos

---

[1] Versão revisada do artigo originalmente publicado na "Revista Iberoamericana de Educación" (n.49, jan./abr. 2009, p. 181-199) que é vinculada ao Centro de Altos Estudios Universitarios da Organización de Estados Iberoamericanos.

[2] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e Doutor em História pela Universidade de Paris IV (Sorbonne). Professor Catedrático do Instituto de Educação e Reitor Honorário da Universidade de Lisboa. E-mail: anovoa@ie.ul.pt

[3] O Padre António Vieira viveu grande parte da sua vida no Brasil, onde faleceu em 1697. A primeira edição da *História do Futuro* foi publicada em 1718.

[4] Pierre Furter foi o professor que me iniciou nos debates sobre a utopia. Pensador notável, escreveu páginas de uma atualidade impressionante, designadamente durante a estadia no Brasil. O seu trabalho *L'Amérique utopique*, sobre a contribuição do pensamento utópico para o desenvolvimento da formação dos latino-americanos, mantém, ainda hoje, toda a sua frescura intelectual.

permitir medir toda a distância que temos a percorrer. O *homo viator* constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua ação (Furter, 1966, p.26).

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência atual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.

O texto está organizado numa lógica passado-futuro. Assinalo, simbolicamente, três datas que definem momentos de transição: 1870, 1920 e 1970. Procurarei contextualizar historicamente cada um desses momentos e explicar de que modo as questões que eles suscitam abrem, hoje, para evoluções contraditórias dos sistemas educativos. Na última parte, um tempo futuro, buscarei uma síntese dessas evoluções, definindo as minhas próprias opções quanto ao cenário mais desejável para a Educação 2021.

Primeiro tempo histórico
1870 – Consolidação e difusão do modelo escolar

Tomemos a data de 1870 como marco simbólico. Nesse período, um pouco por todo o lado, assiste-se à consolidação do modelo escolar, isto é, de uma forma de conceber e de organizar a educação que, no essencial, chegou até aos dias de hoje. Não vale a pena explicar um "objeto" que é conhecido de todos. Mas é importante assinalar a sua permanência no tempo e o modo como resistiu às mudanças que tiveram lugar no decurso do século XX.

David Tyack inventou uma expressão bem esclarecedora: *The one best system*. O modelo escolar impôs-se como "o único melhor sistema", isto é, como a única forma concebível e imaginável de assegurar a educação das crianças.

No final do século XIX, este modelo generaliza-se ao conjunto da infância, através da escola obrigatória, que se constitui como uma

instituição central na afirmação dos Estados-nação. A difusão mundial desse modelo e, num certo sentido, a sua universalização confirmam a centralidade que ele adquire nas sociedades contemporâneas.

A ação realizada por estadistas e educadores, médicos e professores, arquitetos e pedagogos, entre tantos outros, contribui para formatar um modelo que deve assegurar a consolidação da identidade nacional e a preparação para a nova sociedade industrial em espaços que preservem a saúde das crianças e lhes permitam progredir de forma sistemática nas aprendizagens escolares.

A aquisição pelos professores de um estatuto profissional é um elemento central desse processo. Eles serão formados em escolas normais, designação que revela bem a lógica de homogeneização que prevalece na edificação dos grandes sistemas públicos de ensino.

A expansão da "escola de massa"[5] é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social. É impossível pensar o século XX sem pensar a escola do século XX.

Do passado ao futuro

O sistema de ensino, público e homogêneo, está hoje a ser posto em causa por correntes e tendências que o consideram obsoleto e incapaz de se renovar. As críticas têm as mais diversas origens e alimentam-se de um sentimento de "crise".

É possível identificar, pelo menos, três cenários de evolução dos sistemas de ensino que, apesar de distintos, são portadores de visões semelhantes da educação. Não são hipóteses futuristas na medida em que estão, já hoje, bem presentes na nossa realidade quotidiana.

O primeiro cenário aponta para o regresso a formas de educação familiar. A partir de argumentos que vão desde a responsabilidade educativa primordial dos pais até a necessidade de preservar os valores

[5] É esta a única tradução possível do conceito, mais rico, de "mass schooling".

de uma determinada comunidade local, constroem-se propostas que põem em causa a dimensão pública da educação. A ideia de que cada família ou comunidade deve ter a sua própria escola, reservada *aos seus* e protegida *dos outros*, situa-se nos antípodas do projeto de uma escola pública que assegura a presença de todos e a construção de uma identidade partilhada. Uma das formas mais evidentes desse cenário é a expansão do ensino doméstico em casa, que se vem desenvolvendo por meio de redes familiares, culturais e religiosas, com recurso às novas tecnologias.

O segundo cenário baseia-se também na definição da educação como "bem privado", mas insiste, sobretudo, nas vantagens do mercado da educação e na promoção de lógicas de competição entre as escolas. No limite, o Estado deveria abster-se de intervir no mercado dos serviços educacionais, limitando-se apenas: por um lado, a criar e divulgar indicadores de qualidade das escolas, permitindo, assim, a cada família fazer uma escolha informada da melhor escola para os seus filhos; por outro lado, a financiar supletivamente os mais desfavorecidos como, por exemplo, por meio do vale-educação[6] a fim de assegurar certa equidade no acesso à educação.

O terceiro cenário alicerça-se na importância das novas tecnologias. Imaginam-se formas totalmente distintas de ensino, que tornam dispensáveis as escolas tradicionais e que promovem a individualização do ensino. A educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais. Autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a educação do futuro:

> As escolas, tal como as conhecemos, deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores.

---

[6] O conceito mais conhecido é *school voucher*, que tem sido traduzido por vale-educação, vale-escolar ou cheque-ensino.

Frases desse tipo ouvem-se todos os dias. É um futuro que os enormes avanços na produção de "ferramentas" interativas de aprendizagem tornam-se cada vez mais possível.

Esses três cenários são viáveis e há sinais claros da sua emergência nos últimos anos. Eles procuram combater a excessiva intervenção do Estado na educação e ultrapassar os constrangimentos do modelo escolar e de uma organização homogênea dos sistemas de ensino. Pessoalmente, receio que contribuam para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais, promovendo formas de "tribalização" da escola.

Por isso, na última parte do texto, argumentarei em favor de um cenário que valorize a dimensão pública da educação, acolhendo, no entanto, uma diversidade cada vez maior de iniciativas organizacionais, curriculares e pedagógicas, rompendo, assim, com um sistema excessivamente burocratizado.

Segundo tempo histórico
1920 – Educação nova e pedagogia moderna

Em 1920, publica-se o livro-manifesto da Educação Nova, *Transformemos a escola*, da autoria de Adolphe Ferrière. É um marco simbólico da modernidade escolar e pedagógica. Entre 1870 e 1920, assiste-se a um avanço, sem precedentes, no desenvolvimento de ideias pedagógicas, que mobilizam os mais variados conhecimentos (psicológicos, sociológicos, médicos, filosóficos, etc.) no estudo da criança e na produção de uma "ciência da educação".

É difícil resumir, num parágrafo, as teses da Educação Nova. Mas não andaremos muito longe de uma definição se mencionarmos quatro princípios – educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica – e se lhes juntarmos a referência de Edouard Claparède à revolução copernicana que coloca a criança no centro, procurando assegurar uma educação à sua medida[7].

[7] É este o título de um dos seus livros mais emblemáticos, *L'école sur mesure* (A escola à medida).

A pedagogia moderna elabora e difunde socialmente modos de conceber a educação que se tornarão dominantes na sociedade do século XX. Todos, dentro e fora das escolas, somos herdeiros dessas "teorias modernas da educação que vêm do centro da Europa e que consistem numa salgalhada surpreendente de coisas sensatas e de disparates, as quais contribuíram para revolucionar de alto a baixo o sistema de ensino sob a bandeira do progresso da educação" (Arendt, 1972, p.229).

O comentário de Hannah Arendt é, talvez, demasiadamente severo, mas nem por isso deixa de retratar bem a amálgama que dá pelo nome de Educação Nova. O conceito de educação integral é aquele que melhor simboliza esse movimento e as suas desmesuradas ambições. A escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões da sua vida. A escola assumiu esse programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades.

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma "escola transbordante". É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas, quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente. A escola desviou-se, muitas vezes, das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais.

Do passado ao futuro

A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo, assim, aos desafios da sociedade do conhecimento. Há quem vá ainda mais longe e defina a seguinte prioridade para a escola atual: "Fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso". A frase consta

das conclusões do debate sobre o futuro da escola, que teve lugar na França em 2003-2004[8].

Em rigor, o que nos coloca é um problema de sentido. Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas do passado já não nos servem e temos dificuldade em encontrar respostas novas. Vale a pena recordar o trabalho realizado pela OCDE sobre a escola de amanhã, no qual são apresentados seis cenários possíveis, agrupados em quatro tendências[9].

Status quo

1. Manutenção de sistemas de ensino burocráticos

Reescolarização

2. A escola no centro da coletividade
3. A escola como organização centrada na aprendizagem

Desescolarização

4. Expansão do modelo de mercado
5. Redes de aprendentes e sociedade em rede

Crise

6. Êxodo dos professores e desintegração do sistema

Neste momento, interessa-me analisar os dois cenários que são portadores de uma lógica de reescolarização. O primeiro desses cenários – *A escola no centro da coletividade* – prolonga as tendências de transbordamento da escola que assinalamos anteriormente. A escola orientar-se-ia primordialmente para missões sociais, de apoio às crianças e às suas famílias, sobretudo no caso dos meios menos favorecidos. Sem negligenciar a transmissão do saber, a escola ocupar-se-ia de um conjunto de outras competências sociais e culturais, constituindo um lugar de referência para as comunidades locais.

---

[8] O relatório de síntese tem o título *Pour la réussite de tous les* élèves. O debate pode ser consultado no sítio www.debatnational.education.fr

[9] Há vários estudos da OCDE em torno desse projeto, que se iniciou com a publicação, em 2001, da obra *Quel avenir pour nos écoles?*

Inserindo-se numa tradição longa de ligação escola-sociedade, esse cenário concede à escola um relevante papel assistencial e de compensação face à incapacidade das famílias para assegurarem as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças.

O segundo cenário – *A escola como organização centrada na aprendizagem* – chama a atenção para a importância do saber e da aprendizagem nas sociedades do século XXI. Trata-se de recusar a ideia de que a escola pode tudo, identificando os aspectos centrais, específicos e prioritários do trabalho escolar. O debate não é novo. Há mais de vinte anos, Daniel Hameline referia-se à necessidade de regressar, com inteligência, "ao que constitui a especificidade da escola no meio das instâncias múltiplas por meio das quais uma sociedade educa os seus membros" (1984/1985, p.80). Em muitos países, verifica-se um dualismo cada vez mais acentuado: as elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para dimensões sociais e assistenciais. É uma tendência indesejável para o futuro.

Por isso, na última parte do texto, argumentarei em favor de uma escola centrada na aprendizagem, procurando, assim, inverter as tendências de transbordamento da escola. Mas sei que a defesa desse cenário só faz sentido se houver, simultaneamente, um reforço do espaço público da educação, tese que avançarei no ponto seguinte.

Terceiro tempo histórico
1970 – Desescolarização da sociedade

1870 – 1920 – 1970: cem anos depois, o modelo escolar é seriamente posto em causa por uma série de movimentos e correntes que pugnam pela "desescolarização da sociedade"[10]. A *educação*

[10] A obra mais conhecida é a de Ivan Illich, de 1971, *Deschooling society*. Ela resulta de debates que tiveram lugar durante o ano de 1970 em Cuernavaca, México. A tradução portuguesa foi editada com um título equívoco, *Sociedade sem escolas*.

permanente é um dos conceitos-chave desse pensamento radical, que se elaborou ao longo dos anos sessenta.

Logo em 1966, Pierre Furter dedica um capítulo do seu livro *Educação e Vida* a essa problemática, concluindo com a seguinte definição:

> Em resumo, constatamos que a Educação Permanente não pode ser reduzida nem a uma educação «extra-escolar», nem «complementar», nem «prolongada», nem «fundamental», nem tão pouco «de adultos», porque todas estas interpretações só vêem uma parte do problema. A Educação Permanente não é algo que se acrescenta a um sistema dado. Não é um novo sector, um novo campo. É uma nova perspectiva, que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação (1966, p.136).

Pierre Furter antecipa os escritos de Ivan Illich e de uma geração que vai produzir uma crítica forte à instituição escolar. O famoso relatório da Unesco coordenado por Edgar Faure, *Apprendre à être*, publicado em 1972, continua essa reflexão, procurando abrir a educação a todos os tempos e a todas as dimensões da vida. Há duas utopias que atravessam o pensamento desses autores: por um lado, a possibilidade de uma "educação desescolarizada", isto é, de uma educação liberta das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem ou "teias de oportunidades"; por outro lado, a defesa de uma educação que não se limite, primordialmente, aos aspectos da formação profissional e que abranja as questões da sociedade, da cultura e do "aprender a ser".

Cedo se percebeu quão ilusórias eram essas utopias. Os discursos e as práticas da Educação Permanente, ao longo das décadas de setenta e oitenta, evoluíram, justamente, no sentido contrário. Em vez da desescolarização, assistiu-se ao triunfo de uma "sociedade pedagógica", de uma sociedade que generalizou uma relação pedagógica com as crianças, com os jovens e com os adultos. Em vez de uma educação aberta sobre as dimensões

da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como "Educação e formação ao longo da vida", conceito marcado pelo princípio da empregabilidade.

Do passado ao futuro

E agora? Podemos imaginar três cenários que, num certo sentido, se inserem na procura de alternativas para o modelo escolar e para a forma como ele se desenvolveu desde finais do século XIX.

O primeiro cenário baseia-se na substituição das estruturas escolares pela valorização educativa de um conjunto de espaços e de instituições sociais. A ideia das redes de aprendizagem surge com naturalidade, reelaborada a partir de fugas para trás e para frente. A "fuga para trás" revela-se no mito de um passado em que não havia escolas, no qual as pessoas se educavam ao ritmo da vida das sociedades, aprendendo de modo informal e convivial. A "fuga para frente" alimenta-se sempre de uma utopia tecnológica, de um dispositivo que permita colocar a aprendizagem e o saber ao alcance de todos. O cenário das redes tem vindo a tornar-se, de dia para dia, mais plausível. Do ponto de vista social, as sucessivas baixas de natalidade a par da melhoria dos níveis educativos da população adulta e do aumento significativo da esperança de vida libertam um conjunto importante de energias pessoais para missões de educação e de cultura. Do ponto de vista tecnológico, os espantosos desenvolvimentos da internet (inter-rede) convidam-nos a não excluir, à partida, quaisquer desenvolvimentos futuros.

O segundo cenário está bem presente, hoje, nas políticas educativas em todo o mundo, com particular relevo para a União Europeia. Não é uma possibilidade, e sim uma realidade concreta. O conceito de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida) é considerado central para a definição das estratégias educativas. Contrariamente às intenções dos autores da Educação Permanente, a sua operacionalização tem-se feito, fundamentalmente, no quadro

das políticas do emprego e da requalificação profissional. O termo *empregabilidade*, que ocupa um lugar central na famosa Estratégia de Lisboa, adotada pela União Europeia em 2000, define os esforços educativos ao longo da vida essencialmente como uma obrigação de cada trabalhador para que se mantenha apto a desempenhar novas tarefas profissionais. A Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram sucessivas gerações de trabalhadores; depois se transformou numa *necessidade* ditada pelas mudanças no mundo do trabalho; e agora se impõe como uma *obrigação* para conseguir um emprego digno. O conjunto dos sistemas escolares, desde a escola obrigatória até a universidade (veja-se o Processo de Bolonha), está a ser redefinido à luz dessas perspectivas.

O terceiro cenário aponta para a necessidade de redefinir a missão da escola, de maneira mais modesta, porém mais orientada do ponto de vista das aprendizagens. A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação por meio de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas.

Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação, está no centro do cenário que defenderei na última parte do texto.

Um tempo futuro
2021 – Ainda sem nome

Nesta última parte, seguirei os conselhos de Pierre Furter (1966), procurando introduzir, no presente, um futuro esboçado de maneira a dar a este presente uma forma que permita a eclosão do futuro. Mais do que uma antecipação, tentarei projetar cenários de

futuro, aqueles em que me revejo dentre os muitos possíveis. Ao fazê-lo, estou a traçar caminhos e a definir orientações para a ação presente. 2021 é um tempo futuro, ainda sem nome, mas suficientemente perto para que nele possamos inscrever, desde já, as nossas preocupações.

Nas páginas anteriores, avancei uma série de cenários, uns mais prováveis do que outros. No final de cada uma das três partes, em itálico, assinalei as evoluções desejáveis. Vou agora retomá-las e defendê-las, em conjunto, como programas para pensar e agir na campo educativo:

1.ª Educação pública, escolas diferentes
2.ª Escola centrada na aprendizagem
3.ª Espaço público de educação: um novo contrato educativo

1.ª proposta
Educação pública, escolas diferentes

Nos tempos atuais, talvez mais ainda do que em tempos passados, a educação deve definir-se como um "bem público". As sociedades contemporâneas, fortemente globalizadas, vivem com enormes afastamentos e com divisões no plano social, cultural e religioso. Como se a facilidade de comunicação planetária tivesse conduzido, paradoxalmente, a fechamentos nas formas de convivialidade.

As ideologias da educação como "bem privado", algumas particularmente sedutoras, contribuem inevitavelmente para a tribalização da sociedade. Claro que, no dia em que cada grupo social ou religioso tiver a sua própria escola, fundada em crenças e valores próprios, a ação pedagógica tornar-se-á mais coerente e harmoniosa. Mas, pelo caminho, perder-se-á uma das principais qualidades da escola pública, a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo.

Numa reflexão notável, Arjun Appadurai alerta para os riscos do diálogo, mas explica que não temos alternativa, sugerindo uma estratégia de seletividade de modo a que não nos sintamos obrigados "a

partilhar toda a nossa humanidade em todas as ocasiões" (2006, p.37). A escola é, justamente, uma das instituições onde essa partilha pode ter lugar, de forma prudente e seletiva, construindo, assim, uma base sólida e evolutiva para a construção de práticas de vida em comum.

Mas a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença sob todos os pontos de vista:

a. liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais;

b. liberdade na construção de diferentes projetos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;

c. liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades.

As entidades públicas devem manter, evidentemente, uma capacidade de contratualização e de regulação do sistema público de ensino. A abertura à diferença permitirá, também, modelos diversos de direção e gestão das escolas, bem como uma maior responsabilização e prestação de contas por parte das diversas entidades. A inovação e a experimentação, devidamente avaliadas, deverão instituir-se como processos naturais.

A abertura à diferença deve, também, traduzir-se numa maior liberdade de escolha dos estabelecimentos de ensino. As famílias e os alunos devem poder escolher a sua escola e, simultaneamente, participar da definição do seu projeto educativo. Mas sempre no contexto de uma

dimensão pública. Quer isso dizer que os alunos podem escolher a sua escola, mas as escolas não podem escolher os seus alunos. Dito de outro modo, as escolas não devem usar essa liberdade para selecionar socialmente os seus alunos, introduzindo fatores de discriminação e de desigualdade no acesso ao serviço público de educação.

A proposta que aqui se elabora retoma a aspiração de Claparède, "uma escola à medida de cada aluno", mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos (a aplicação de uma pedagogia diferenciada em função das necessidades de cada aluno) e projeta-a no plano da organização de escolas diferentes.

2.ª proposta
Escola centrada na aprendizagem

A defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura inverter a deriva transbordante de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões. Não se trata de advogar o regresso a qualquer passado mítico e, muito menos, de defender programas mínimos, o ensino do "ler, escrever e contar" ou as tendências do "back to basics". Esses movimentos, que ganharam grande importância face à crise da escola e à incapacidade de resposta perante a massificação do ensino, baseiam-se na defesa do ensino tradicional e têm-se revelado de uma enorme pobreza teórica e prática. Trata-se, bem pelo contrário, de abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das nossas preocupações.

Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir esse objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para

a escola, pois só assim conseguiremos que "todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso".

Para que a aprendizagem possa ter lugar, a escola terá de cumprir, escusado será dizer, algumas missões sociais e assistenciais. Os dramas da miséria, da fome, dos maus tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, dentre tantos outros, impossibilitam um projeto educativo coerente. Mas assumir essas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que as definir como missões primordiais da escola, e esse tem sido o erro maior da escola transbordante.

Uma nova perspectiva de aprendizagem deve ser enriquecida com uma série de estudos e contributos que têm a vindo a ser formuladas em diversos campos científicos e culturais, mas que, em grande parte, não chegaram ainda às teorias educativas e, muito menos, às práticas escolares: os trabalhos recentes das neurociências sobre a importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem; as pesquisas que têm posto em destaque o papel da memória e da criatividade; os desenvolvimentos da psicologia cognitiva, designadamente sobre as diferentes formas de inteligência; as teorias da imprevisibilidade sobre o caráter inesperado e até "desorganizado" de muitas aprendizagens e a importância de lhes atribuir sentido e significado; as consequências para a aprendizagem das novas tecnologias, das distintas formas de navegação e de processamento da informação; etc.

A reflexão anterior levar-me-ia muito longe e obrigar-me-ia a iniciar um novo texto. Subjacente a muitas dessas teorias, está um princípio de complexidade, que rompe com grande parte das convicções do ensino tradicional; por exemplo, o princípio de que se aprende do mais simples para o mais complexo ou do mais concreto para o mais abstrato. A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna.

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação do saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

Simultaneamente – e este não é um aspecto menor – é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projetos e saberes de professores, arquitetos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

3.ª proposta
Espaço público de educação: um novo contrato educativo

A frase *À escola o que é da escola,* à *sociedade o que é da sociedade* sintetiza bem as ideias que temos vindo a apresentar. A proposta anterior – *Escola centrada na aprendizagem* – só tem sentido se a sociedade se responsabilizar, progressivamente, por um conjunto de missões que, até agora, têm sido assumidas pela escola.

É fácil enunciar, propositadamente sem qualquer ordem, algumas dessas missões: a proteção do ambiente, a preservação do património cultural, o combate à droga e à toxicodependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência juvenil, etc.

Sem ignorar o papel da escola em muitas dessas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte dessas missões?

Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemônico, único, na educação das crianças e dos jovens. A proposta que lhes faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich.

A defesa de um espaço público da educação só faz sentido se ele for "deliberativo", na acepção que Jürgen Habermas (1989) deu a esse conceito. Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos. A operacionalização dessa ideia obrigará a equacionar formas de organização dos cidadãos para o exercício dessas missões, designadamente por meio dos órgãos locais de governo.

É nessa perspectiva que a proposta adquire todo o seu sentido, abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais. Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torne essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade.

Muitas zonas do mundo e dos nossos próprios países, vivem ainda em situações de miséria e de pobreza, econômica e cultural. Mas, de um modo geral, verificou-se uma enorme evolução nas qualificações escolares dos adultos. Durante muitas décadas, houve um fosso geracional: os mais novos tinham habilitações acadêmicas muito

superiores aos mais velhos. Agora, pela primeira vez, há gerações adultas que têm habilitações acadêmicas idênticas às das gerações mais novas, possibilitando-lhes, assim, uma intervenção educativa mais consistente. Paralelamente, tem aumentado a esperança e a qualidade de vida das pessoas idosas, bem como a sua disponibilidade para tarefas sociais e culturais. E as sociedades têm-se dotado de instituições de cultura, de ciência, de desporto ou de arte como nunca existiram no passado. Todas essas evoluções tornam viável um cenário que, ainda há pouco tempo, seria ilusório.

Em sentido contrário, poder-se-á argumentar que, apesar dessas evoluções, a "sociedade civil" revela sinais de uma grande fragilidade, designadamente pela corrosão de alguns laços e estruturas tradicionais. Mas esse argumento apenas reforça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens.

* * *

São muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir. Deixo-lhes alguns contributos modestos em torno de três propostas que poderão orientar programas de trabalho e políticas educativas.

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.

Essas propostas genéricas não se baseiam em situações concretas, nem em casos específicos. Procuram, sim, provocar um debate, que vai além das fronteiras nacionais, abrindo novos horizontes para a educação. São ideias que só poderão ser úteis se forem devidamente contextualizadas e adaptadas à realidade de cada região e de cada país.

Hannah Arendt escreveu que uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, isto é, com

preconceitos (1972, p.225). Tinha razão. O pensamento contemporâneo sobre educação tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprime "pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro" (Furter, 1970, p.7).

Referências

APPADURAI, Arjun. The risks of dialogue. In: *New stakes for intercultural dialogue*. Paris: Unesco. 2006. p.33-37.

ARENDT, Hannah. *La crise de la culture*. Paris: Éditions Gallimard. 1972.

CLAPARÈDE, Edouard. *L'école sur mesure*. Genève: Payot. 1920.

COMMISSION du Débat sur l'Avenir de l'École. *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris: La Documentation Française. 2004.

FAURE, Edgar (Coord). *Apprendre à être*. Paris: Fayard/UNESCO. 1972.

FERRIÈRE, Adolphe. *Transformons* l'école. Bâle: Azed. 1920.

FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 1966.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 1970.

FURTER, Pierre. *L'Amérique utopique – Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains*. Genève: Université de Genève. 1977.

HABERMAS, Jürgen. *The structural transformation of the public sphere.* Cambridge: Polity. 1989.

HAMELINE, Daniel. "Changer l'école! Changer l'école! Il y a cent ans que l'on dit ça…". *Le Temps Stratégique*, n.11, 1984-5. p.73-80.

ILLICH, Ivan. *Deschooling society*. New York: Harper & Row Publishers. 1971.

KOSELLECK, Reinhart. *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l›École des hautes études en sciences sociales. 1990.

OCDE. *Quel avenir pour nos écoles ?* Paris: OCDE. 2001.

TYACK, David. *The one best system – A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1974.

VIEIRA, Padre António. *História do futuro*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1982.

De qual doença sofre a escola francesa? Reformas e refundação em questão?[1]

Claude Carpentier[2]

Desde o começo da escola republicana na França,[3] a instituição conheceu numerosas mudanças que, com frequência, assumiram a aparência de reforma. Algumas marcaram duravelmente o curso da instituição escolar, outras tiveram um impacto mais fraco. Umas contribuíram para configurar por muito tempo sua estrutura e sua organização, delineando o desenvolvimento de um processo histórico em suas diversas etapas; outras, ao contrário, dão a sensação de que a história não avança (está parada) ou procede por avanços e recuos, de acordo com as alternâncias políticas. Esse é o sentimento que predomina na França há cerca de quinze anos com relação a numerosos temas como a questão dos programas, da formação de professores e dos ritmos escolares.

Hoje, a introdução deliberada de mudanças na instituição escolar pelos responsáveis políticos suscita entre adeptos e adversários debates e confrontos cuja vivacidade é exacerbada pelas mídias. Teria sido de outra maneira outrora? O olhar lançado pelo historiador da educação sobre os documentos antigos mostra que esses confrontos sempre tiveram grande intensidade como o atesta, por exemplo, o

---

[1] Tradução do original em francês realizada por Denice Barbara Catani, da Universidade de São Paulo. E-mail: dbcat@usp.br.

[2] Membro do Laboratorio Identidades, Culturas, Territórios (ICT) da Universidade de Paris 7 D. Diderot. E-mail: claude.carpentier3@wanadoo.fr.

[3] Depois da vitória eleitoral dos republicanos moderados em 1879.

debate sobre a escola única entre as duas guerras mundiais. Aliás, o desenvolvimento das tecnologias, num contexto de mundialização, permite, hoje, comparar os desempenhos dos sistemas educativos e propor um quadro que permite a cada um situar-se com relação aos outros mediante uma classificação que serve de base para uma reflexão sobre os remédios a serem aplicados às carências observadas.

A publicação regular dos resultados do PISA sob a égide da OCDE é esperada pelos diversos países com alguma apreensão. Após os resultados obtidos nas provas anteriores e amplamente confirmados pelos que foram publicados em dezembro de 2013, a França não tem por que se alegrar. Os responsáveis políticos não podem se furtar à necessidade de concretizar medidas capazes de melhorar a situação. É desse modo que devem ser compreendidos os projetos de reforma relativos a este ou aquele aspecto do dispositivo escolar (currículo, formação de professores, ritmos escolares). Difícil mostrar-se otimista.

Pela primeira vez na França, os pesquisadores em educação concordam sobre a constatação de uma queda do nível ou, mais precisamente, sobre o crescimento da distância que separa os melhores, que mantêm seu nível e os mais fracos cujos desempenhos estão em queda. Tudo já foi mesmo experimentado?

Com a chegada da esquerda ao poder, em maio de 2012, uma das prioridades estabelecidas pelo presidente da república e seu governo foram as medidas em favor da educação e da formação da juventude. O ministro da educação Vincent Peillon propõe hoje que se "refunde a escola", concentrando seus esforços sobre os diversos domínios acima evocados. Avançam-se medidas a tomar no quadro de um debate social particularmente agitado, colocando, com frequência, em oposição, protagonistas divididos em torno de uma linha política direita-esquerda. Examinando, ao mesmo tempo, os diferentes domínios em que se exprimem os conflitos, daremos uma atenção especial à questão dos ritmos escolares, que mobiliza uma parte considerável da energia dos partidários e dos adversários da reforma proposta pelo ministro e considerada como essencial para a refundação da escola.

Algumas referências históricas para compreender as reformas escolares: da escola única ao êxito

Segundo A. Prost[4] podem-se caracterizar as reformas escolares a partir de diversos ângulos e segundo os critérios que sejam adotados para compreender as reformas escolares: da escola única ao *êxiton le type de critères retenus*.

- Nem todas as mudanças na instituição escolar são necessariamente reformas. A reforma, para A. Prost, define-se como uma mudança importante e desejada pelas autoridades responsáveis.

- Algumas mudanças importantes se fazem de maneira silenciosa, sem debate e sem que sejam notadas como a adoção da escola mista. No caso do primário, basta uma circular. Essas mudanças se concretizam por uma espécie de consenso. Outras exprimem uma vontade política explícita. Podem ser bem-sucedidas, mas, por vezes, fracassam quando se chocam com obstáculos advindos da impossibilidade de serem colocadas em prática em razão de dificuldades financeiras como, por exemplo, em período de crise ou de resistências por parte de uma ou de outra categoria de atores (sindicatos ou organizações profissionais afetados pelas medidas, associações de famílias, etc.).

- Para que uma medida seja bem-sucedida, é preciso que haja uma continuidade política e administrativa. Assim, a política escolar do começo da Terceira República, impulsionada por Jules Ferry, desenvolveu-se durante dezoito anos sob a égide de Ferdinand Buisson que, durante todo esse período, foi diretor da instrução primária. Do mesmo modo que, sob a Quinta república, Christian Fouchet foi ministro de 1962 a 1967 para impulsionar uma reforma dos colégios que foi perseguida durante uns doze anos. Hoje, os debates sobre educação tornaram-se debates que seguem as alternâncias políticas

[4] Prost, Antoine (2013), *Du changement dans l'école*, Paris, Seuil.

entre esquerda e direita que frequentemente se neutralizam de forma recíproca por curtos períodos. Geralmente, a direita é mais favorável ao ensino privado e conduz seu interesse para a adaptação da escola às necessidades da economia capitalista, já a esquerda privilegia a democratização. Todavia, essa oposição não é sistemática porque pode ocorrer que uma política de direita comporte efeitos de democratização e que uma política conduzida pela esquerda não se distinga nitidamente do que faria a direita se estivesse no poder, principalmente por razões financeiras. Acusa-se a esquerda de fazer uma política de direita, como no caso do ensino superior na França hoje, que sofre as imposições das políticas neoliberais de austeridade orçamentária.

- Segundo A. Prost, as reformas distribuem-se em três níveis: o nível mecânico, o nível orgânico e o nível estrutural ou paradigmático. O primeiro é superficial porque não concerne nem à arquitetura de conjunto nem aos princípios de governo. As reformas orgânicas, tal como a instituição do colégio único, modificam a arquitetura e a organização do conjunto, já as reformas estruturais tocam nos próprios princípios e fundamentos da instituição como o fez, por exemplo, a descentralização ou a LOLF (Lei Orgânica relativa às Leis de Finanças).

Da multiplicidade de reformas tentadas desde o começo da Terceira República nos anos 1880, algumas levaram a resultados diferentes. Dois períodos são particularmente importantes pelo fato de serem etapas decisivas na história das instituições escolares na França:

- as leis republicanas do final do século XIX que, com a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade e um grande número de outras medidas constituem ainda os fundamentos da escola atual.

- as reformas do início da Quinta república, no período em que estava no poder o General De Gaulle, além de marcarem a realização do projeto da "escola única" em gestação no período entre guerras, marcam

a articulação do ensino privado sob contrato com o ensino público mediante a Lei Debré. O colégio único foi instaurado em 1975. A explosão social de 1968 também traz uma profunda reorganização do ensino superior (Lei E. Faure de 1968 ; Lei A. Savary de 1984).

Depois da chegada da esquerda ao poder, em 1981, a criação das ZEP (Zonas de Educação Prioritária) não se inscreve no quadro de uma grande lei. Com efeito, é uma simples circular que estabelece um novo dispositivo destinado a lutar contra o fracasso escolar, por meio da introdução no funcionamento da instituição de uma mudança estrutural que afeta o próprio princípio desta operação, pela adoção da "discriminação positiva" que desafia a estrita igualdade na repartição dos recursos. E mais proximamente de nós[5], sublinhemos ainda:

1989 – Lei de orientação do ministro socialista L. Jospin que coloca o aluno no centro do sistema educativo

2005/2006 – Lei Fillon e seu decreto sobre a base comum[6]

2013 – Refundação da escola[7]

Refundar a escola

Em fevereiro de 2013, o ministro da educação nacional publica seu projeto de refundação da escola. Esse projeto é aprovado pelo parlamento enquanto lei, sendo, um mês mais tarde, operacionalizado, na volta às aulas, em setembro de 2013. Aos olhos do ministro, a situação difícil na qual se encontra a escola francesa exige uma refundação, visando a dar a cada um os meios de aprender melhor. Os principais elementos são:

---

[5] Ressaltamos aqui apenas as principais etapas das reformas. Para mais informações, ver A. Prost, *op. cit*.
[6] A direita está no poder
[7] No contexto do retorno ao poder depois das eleições de maio de 2012.

- a prioridade dada à escola primária
- os novos ritmos escolares na escola primária
- escolas superiores para o professorado e para a educação, visando a formar melhor os professores
- recrutamento de 6000 futuros empregos de professores suplementares
- disponibilização de inovações para os alunos em situação de deficiência
- a informática a serviço da escola
- um esforço sem precedentes a favor da substituição
- a primeira etapa da refundação do segundo grau
- a renovação da educação prioritária
- a concretização do percurso da educação artística e cultural

Trata-se, igualmente, de "recolocar os valores da república no coração da escola" no que tange aos seguintes aspectos:

- uma escola que defenda e priorize os valores da república
- ações para prevenir as violências e melhorar o clima escolar
- uma escola que promova a igualdade entre meninas e meninos
- em direção ao segundo momento da vida do liceu

Um terceiro pilar da reforma é o de "a continuação dos projetos já em andamento" mediante:

- uma luta mais eficaz contra evasão escolar
- vínculos reforçados entre escola e pais
- desenvolvimento de práticas de compra responsável para mobiliários escolares
- êxito educativo: uma abordagem global
- inovação: um fator chave para construir a escola de amanhã
- melhoria da escolarização das crianças que falam outras línguas
- nova organização para os Greta[8]

[8] N.T. Estabelecimentos locais de ensino que integram meios para propor formações contínuas para adultos ou estruturas de educação que organizam formações para adultos.

Dentre essa profusão de medidas a serem concretizadas, algumas revestem-se de uma importância particular ou são objeto de debates, como é o caso do restabelecimento de postos suprimidos pelo governo de direita precedente. Assim, a questão da formação de professores para a qual se busca caminhos desde o desaparecimento das escolas normais e de sua substituição pelos IUFMs depois de 1990 constitui a última etapa do processo de unificação das duas ordens de ensino ainda em vigência na segunda metade do século XX de acordo com premissas do período entre as duas guerras. Uma segunda questão mobiliza as energias há várias décadas, ela diz respeito aos ritmos escolares e atingiu uma enorme intensidade com a reforma introduzida em 2013.

Os ritmos escolares

A questão dos ritmos não é nova, hoje ela faz parte do conjunto de disposições inscritas no projeto de "refundação" da escola do ministro Vincent Peillon. Antes de passar à análise precisa do debate que se desenvolve sobre os ritmos escolares desde o retorno da esquerda socialista ao poder depois das eleições presidenciais de maio de 2012, convém proceder a uma retomada histórica.

Retomada histórica

A questão dos ritmos escolares se põe em três níveis na organização do trabalho escolar dos alunos. Esses três níveis são o da organização do ano escolar, o da organização da semana e o da jornada ou o do dia de aula e esses níveis são interdependentes. Essa questão não concerne exclusivamente aos aspectos biológicos ou fisiológicos da temporalidade, mas igualmente aos aspectos sociais e sociológicos na medida em que envolvem as populações que ocupam posições sociais diversas e têm, assim, modalidades de vida social diferentes.

Aqui, nós nos interessamos, de início, pelo ensino secundário que, antes da unificação dos dois tipos de ensino num sistema educativo

unificado, por muito tempo foi objeto de um maior interesse da parte dos responsáveis do que aquele que dedicavam ao ensino primário. Isso em razão do papel do ensino secundário na formação das elites. Frequentados por crianças das camadas favorecidas, os estabelecimentos tinham um ritmo anual de férias pontuado pelo estilo de vida desses últimos, bem diferente do dos pequenos camponeses que, com maior ou menor assiduidade, frequentavam a escola primária até os anos 1920. Em 1942, as férias iam de 14 de julho a 1º de outubro, em 1925 são acrescentadas duas semanas no Natal e duas semanas na Páscoa. Durante a Frente Popular de 1936, o ministro Jean Zay acrescenta 4 dias em fevereiro e quatro dias por ocasião de Pentecostes. Em 1959, André Boulloche, ministro socialista de De Gaulle desloca o início das férias de verão de 14 para 1º de julho para que terminem na metade de setembro. O prolongamento do primeiro semestre permitiu liberar quatro dias em torno do dia de Finados e de Todos os Santos (1º e 2 de novembro). Em 1972, depois dos Jogos Olímpicos de Inverno na França, os esportes de inverno se desenvolvem e desencadeiam a criação das férias de inverno. São criadas três zonas com calendários diferentes (com defasagem de uma semana entre cada zona) para as férias de inverno e as da primavera de modo a favorecer o desenvolvimento do turismo e os meios de transporte.

Ainda hoje, o calendário escolar continua fortemente influenciado pelos hábitos culturais dos favorecidos (que contam com residências secundárias na proporção de 42,3% dos membros das profissões liberais, 28,5% dos executivos e 33% dos que trabalham independentemente e aposentados). Mais de um quarto dos executivos e das profissões intelectuais superiores passam suas férias numa residência secundária e somente 9% das famílias partem para os esportes de inverno. Em 1983, as férias de verão são reduzidas em proveito de "pequenas férias". Em 1986, o ritmo de 7 semanas de aula/ 2 semanas de férias é experimentado para ser abandonado no ano seguinte em razão da dificuldade de fazê-lo coexistir com o sistema de três zonas, indispensável à indústria do turismo.

O ritmo anual das crianças das camadas populares que frequentam a escola primária foi, de início, independente do que se mostrou acima em razão da separação estanque entre as duas redes de escolarização. Antes das reformas escolares da Terceira República nos anos 1880 e até os

anos 1920, a frequência era aleatória e, apesar da obrigatoriedade escolar introduzida pelas reformas, o absenteísmo continuava importante porque as crianças dos camponeses e dos operários iam à escola quando não tinham outra coisa a fazer. A situação começa a mudar com a aparição das férias remuneradas sob a Frente Popular em 1936 que tem como consequência fazer coincidir as férias das crianças das camadas populares que frequentam a escola do povo com as de seus pais operários ou empregados. Outro fator de mudança tem sido a progressiva implantação de um sistema educativo visando à "escola única" nos anos 1950, oficialmente realizada em 1975 com a reforma Haby. O desaparecimento das redes escolares diferentes não justificava mais a manutenção de dois calendários escolares. Com as reformas da Quinta República, a justaposição das duas ordens de ensino (primário e secundário) dá lugar a uma organização que faz do ensino secundário, com o qual se fundiu o ensino primário superior, a sequência do ensino elementar que não é mais somente primário com a supressão do elementar do secundário (pequenos liceus). Em termos de ritmo anual, a repartição das férias entre elementar e secundário torna-se idêntica, sem que o número de dias de aula (140 dias no elementar e 178 dias no secundário em 2013) ou os volumes semanais em horas de aulas sejam os mesmos. No secundário, esse volume pode variar segundo o nível considerado (da sexta série à série terminal) e segundo o tipo de orientação que seja predominante durante o decorrer da escolaridade, notadamente após a fase da escolaridade obrigatória (16 anos) que se completa, em princípio, ao final do primeiro ciclo secundário (classe da terceira).

O volume horário anual concernente ao ensino elementar, fixado pelo ministério no plano nacional, tem diminuído muito ao longo das reformas:

- 1894: 1338 horas em 223 dias de aula, ou seja, 30 horas semanais sobre 5 dias.[9]
- 1922: 1260 horas em 210 dias (as grandes férias são prolongadas em 2 semanas)

[9] São excluídos o domingo e a quinta, essa última reservada para a educação religiosa para aqueles que a praticam.

- 1939: 1128 horas;
- 1968: 1088 horas;
- 1969: 975 horas;
- 1981: 42 horas
- 1998: 888 horas;
- 2008: 840 horas

Voltaremos, mais adiante, à reforma em curso de 2013 porque é essencialmente o ensino elementar que hoje está no centro do debate. Expressa em semanas e em dias de aula a evolução, assinalada por A. Prost no jornal *Le Monde* de 30 de maio de 2012, foi a seguinte:

> De início passamos, entre a guerra e os anos 1960, de 40 semanas de aula para 36[10] porque a extensão das férias de Todos os Santos e de inverno não foi compensada por uma redução das grandes férias. Em 1968, as semanas de aulas contavam com cinco dias plenos, ou seja, com 30 horas por semana. Passamos de 30 para 27 em 1969, pela liberação do sábado após o almoço e depois em 2008 a 24. Com o 11 de novembro, 1º e 8 de maio, a quinta da Ascensão e a segunda de Pentecostes, sem contar as emendas de feriados, nós temos 140 dias de aulas por ano, contra 175 em 1968. É um quinto a menos. Os alunos, hoje, não passam mais tempo em aula em cinco anos do que passavam em quatro há uma geração. É como se se tivesse obrigado os alunos a pular uma série.

A redução do volume horário do ensino leva mais em conta a defesa dos interesses profissionais dos professores e a satisfação de suas reivindicações do que o interesse dos alunos.

A questão dos ritmos escolares não se reduz apenas ao aspecto quantitativo de constatação da diminuição do volume anual ou semanal do ensino; ela comporta igualmente aspectos mais qualitativos ligados à distribuição do trabalho escolar ao longo do ano, da semana e da jornada. A articulação e o encaixe dessas três dimensões condicionam

[10] O que equivale a uma redução de 10%.

a organização do calendário escolar. Nós abordaremos cada uma delas em sua vez. A história dos ritmos escolares na França, vista do exterior, dá a impressão de uma grande desordem, avanços seguidos de recuos e de questionamentos como se fosse impossível traçar uma via clara e racional. Para compreender essa cacofonia durante o último meio século, é preciso levar em consideração os interesses contraditórios que se exprimem na arena política: de um lado, os interesses do mundo econômico e particularmente os do setor do turismo e de outro lado, os dos defensores da criança e do aluno[11]. A esse respeito, os resultados das pesquisas, nos últimos trinta anos, no domínio das aprendizagens e da cronobiologia, têm dado sua contribuição ao debate. Logo, seriam as necessidades da criança que deveriam ser levadas em consideração de modo prioritário para determinar as escolhas a fazer em detrimento de interesses corporativos profissionais como os dos professores e de seus sindicatos, do *lobby* turístico e dos transportes que fazem valer seus interesses econômicos.

No que concerne à primeira das três dimensões assinaladas acima, nos anos 1960 e 1970, são as preocupações econômicas que condicionam a organização do calendário escolar anual. A partir de 1960, uma portaria ministerial indica que as datas de férias de inverno e de primavera devem ser escolhidas "de acordo com o Ministério dos Trabalhos Públicos e dos Transportes de modo que a SNCF[12] possa organizar os retornos nas melhores condições". Em 1968, procedeu-se à ampliação das férias de inverno para nove dias repartidos em duas zonas com defasagem de uma semana[13] de maneira a facilitar o turismo de inverno das camadas sociais médias e superiores nas estações de esportes de inverno. Em 1972, passa-se a três zonas, o que facilita a

---

[11] O aluno foi colocado no centro do sistema educativo com a Lei de orientação de 1989 promulgada pelo ministro socialista Lionel Jospin.

[12] Sociedade Nacional Francesa dos Caminhos de Ferro.

[13] Concretamente, a França é dividida em dois grupos de academias que ficam em férias com uma semana de intervalo, o que permite ampliar as locações e as reservas de hotéis em duas semanas. O que evita igualmente uma superpopulação nas estações e nas pistas de esqui.

distribuição, mas desequilibra ainda mais a periodização do tempo escolar entre o começo de janeiro e as férias de primavera.

Em 1977, é instaurado um zoneamento das férias de primavera em dois períodos de duas semanas com defasagem de uma semana entre cada zona. Enfim, o ministério decide em 1979 que as grandes férias de verão serão submetidas ao zoneamento: 5 zonas escalonam em 1980 as partidas entre os dias 27 de junho e 11 de julho. Nos anos 1980, os cronobiologistas e os pediatras formulam proposições para a organização do calendário escolar que privilegiam os interesses das crianças. Essa influência se traduziu em 1986-1987 numa consulta organizada pelo ministério que propôs a escolha entre uma fórmula A tradicional e uma fórmula B, levando em conta as recomendações dos cientistas a favor de uma alternância de 7 semanas de aulas seguidas de 2 semanas de férias. É essa última fórmula que recebe o assentimento das federações de pais e alunos, das associações familiares e da maioria dos sindicatos de professores. Em 20 de janeiro de 1986, o ministro de esquerda J-P. Chevènement fixa um calendário que respeita a alternância preconizada pelos pediatras. Essa medida não teve futuro, pois, no ano seguinte o novo ministro R. Monory de direita, saído dos meios econômicos e pouco sensível às medidas preconizadas pelos pediatras, dá satisfação ao *lobby* turístico. Isso reintroduz as três zonas de férias e o desequilíbrio da duração dos períodos de trabalho (entre 6 e 10 semanas segundo o período).

Em 1989, a lei de orientação do ministro socialista L. Jospin coloca o aluno no centro do sistema educativo e volta ao calendário de J-P. Chevènement. Mas, novamente, a potência dos *lobbies* coloca em questão a alternância 7/2. Na sequência do difícil retorno das férias de fevereiro de 1991 (intempéries e engarrafamentos nas estradas), o primeiro ministro M. Rocard propõe e obtém um retorno às três zonas para as férias de inverno e de primavera enquanto outros preconizavam, igualmente, o retorno à extensão das férias de verão. Trata-se de uma situação de compromisso entre o interesse de grupos socioeconômicos e o das crianças que será acompanhada pelos ministérios seguintes.

Paralelamente à organização do calendário anual, põe-se a questão da organização semanal e cotidiana das atividades escolares. As pesquisas em cronobiologia oferecem, igualmente, perspectivas relativas à organização da semana e à distribuição das atividades no dia, colocando à disposição dos responsáveis e das famílias os conhecimentos adquiridos relativos à capacidade de atenção dos alunos em função de sua idade, do tipo de atividade e do momento da jornada diária. Foi no começo dos anos 1980 que essas duas dimensões se tornaram objeto de debate e de controvérsias políticas de acordo com as alternâncias políticas direita/esquerda e as coabitações entre presidência de direita ou de esquerda e Assembleia Nacional com maioria de direita ou de esquerda. Na verdade, os ritmos escolares não são nem de direita nem de esquerda, no entanto sofrem, ainda que não de modo sistemático, os acasos das mudanças de orientação política sobre as questões consideradas como prioritárias (economia e problemas sociais). A isso é preciso acrescentar maior ou menor envolvimento pessoal dos presidentes, de seus primeiros ministros e de seus ministros da educação sobre essa questão.

O primeiro texto relativo à segunda dimensão dos ritmos escolares, circular Calmat-Chevènement de dezembro de 1984, é intitulado "Organização do tempo escolar no primeiro grau; desenvolvimento das relações da escola com os parceiros educativos locais".[14] Uma experimentação foi feita durante o ano de 1985 e, no balanço de fevereiro de 1986, o ministério exprimiu sua satisfação diante do sucesso (6.800 aulas; 220.000 alunos). Essa operação visa a desenvolver ainda atividades físicas e esportivas, científicas e tecnológicas para uma melhor organização do tempo escolar e por uma melhor relação entre a escola e seu meio ambiente. Entre março de 1986 e abril de 1988, o retorno da direita ao poder interrompe o impulso dado a esse processo. A esquerda volta ao poder em maio de 1988; a política anterior é reconfigurada e rebatizada como "Organização

[14] Essa localização se tornou possível pela lei da descentralização adotada pelo governo de esquerda sob a primeira presidência socialista de F. Mitterrand.

dos ritmos de vida das crianças". O Ministério da Educação e o da Juventude e dos Esportes associam-se nos projetos educativos globais relativos aos tempos escolares, periescolares e extraescolares. No que diz respeito à organização da semana, a portaria de 6 de janeiro de 1990 deixa uma grande liberdade local, permitindo, por exemplo, reduzir a jornada de aula de 6 para 5 horas de trabalho para o caso de 10 meias jornadas. Os acordos se desenvolvem entre as escolas e as comunidades. As famílias são mais favoráveis à supressão dos sábados pela manhã para liberar os fins de semana e as autoridades religiosas procuram preservar as quartas pela manhã para a educação religiosa das crianças que a praticam. Esses desejos exercem, então, uma forte pressão sobre a possibilidade de encurtar a jornada escolar. O ministro L. Jospin se recusa a decidir e o decreto de 22 de abril de 1991 assim como a circular de 24 de abril limitam-se a definir um quadro de limites a respeitar de modo a preservar o caráter nacional do enquadramento escolar (com relação à alternância de trabalho/férias, 27 horas máximas de aulas semanais, proibição de aumentar ou diminuir o número de horas de ensino anual). Em outubro de 1991, o episcopado se pronuncia por uma semana de quatro dias, o que satisfaz igualmente os partidários dos fins de semanas livres. O retorno da direita ao poder em março de 1993, depois das eleições legislativas, não marca a ruptura com a situação precedente. O ministro F. Bayrou propôs a escolha entre cinco combinações que obteve os seguintes escores:

1. manutenção da situação vigente: sábado pela manhã com trabalho: 15%

2. simples adiamento do sábado para a quarta: 4%

3. sábado pela manhã livre e férias encurtadas: 39 %

4. quatro dias de aula de 6h30min: 20%

5. outros/vários: 22%

As fórmulas mais populares (3 e 4) são também aquelas mais distanciadas das que se conformam às prescrições dos pediatras e dos cronobiologistas que não cessam de denunciar a nocividade da semana de quatro dias, sobretudo para os mais desfavorecidos.

Eleito presidente da república na primavera de 1995, J. Chirac coloca sua marca sobre a questão dos ritmos escolares, sublinhando a necessidade de desenvolver as atividades artísticas e culturais (disciplinas da sensibilidade) à tarde, reservando as manhãs para as aprendizagens fundamentais. Foi nessa via que seu ministro de esportes, Guy Drut se engajou, restabelecendo, de início, a título experimental, a semana de cinco dias, o que provocou a hostilidade dos professores. Os efeitos positivos dessa reforma conduzem ao projeto de sua generalização antes do final de 1997. O fracasso da direita nas legislativas antes da adoção da lei enterra o projeto.

Com o retorno da esquerda ao poder, Claude Allègre torna-se ministro da educação. Os diversos dispositivos vigentes relativos aos ritmos são reagrupados no quadro do "contrato educativo local" e a própria questão dos ritmos é retomada no dispositivo da "Carta" para construir a escola do século XXI, apresentada em agosto de 1998, que operou uma reviravolta com relação às proposições de G. Drut defendidas por J. Chirac. Não é mais a questão de uma manhã com mochila e uma tarde sem mochila confiada a interventores externos: "para nós, o ato educativo deve estar presente ao longo de toda a jornada escolar, mesmo nos exercícios aparentemente mais lúdicos. [...] A atividade da tarde deve, então, ser concebida e executada sob o comando dos professores do primário". O fracasso da "Carta" é rápido, especialmente, em razão da oposição do corpo docente que consegue a queda de C. Allègre e multiplica as provocações contra ele.

O balanço sobre a reforma dos ritmos escolares apresentado por um relatório da Inspeção Geral, em março de 2000, causa perplexidade sobre as realizações de todos esses anos.

> Em torno de 70% das escolas não concretizaram nenhuma reorganização particular ; 4% das escolas praticam a semana de 5 dias com a reorganização dos ritmos escolares, enquanto 26% das escolas praticam a semana de 4 dias (...) A semana de 4 dias (escolhida por 26% das escolas) favorece a vida familiar no final de semana; mas ela deixa algumas crianças desocupadas durante três dias por semana e quando não há nenhuma forma de acompanhamento dessa medida, frequentemente ela ocasiona uma redução do tempo efetivo de ensino (sobretudo nos setores em que os dias de compensação das férias conhecem já um certo absenteísmo); favorece um número menor de encontros entre pais e professores ; por vezes é fonte de fadiga suplementar (efeitos cronobiológicos máximos no ciclo II atenuam-se no ciclo III). A semana de 5 dias (escolhida por 4 % das escolas) é considerada como mais favorável para a continuidade educativa, com distribuição equilibrada de cargas de trabalho e com relação aos ritmos biológicos; ela é considerada como a melhor fórmula quando há uma real ordenação do tempo (horários cotidianos) e dos ritmos (variedade das modalidades de trabalho, alternância de atividades).

Em 2002, a direita volta ao poder com J. Chirac e um mandato presidencial reduzido de 7 para 5 anos, o que contribui para acelerar ainda mais as tomadas de decisões uma vez que as reformas tomam tempo.

Durante o quinquênio, a atenção dos ministros da educação dirige-se essencialmente para a reforma dos programas e a questão da base comum. Um certo número de ajustes sobre várias questões foram propostos pelos diversos ministros que se sucederam, mas nenhuma ampla reforma depois do fracasso retumbante da "Carta". É, assim, que se forja a ideia de que a escola francesa está doente e que é quase impossível reformá-la.

O quinquênio de N. Sarkozy relança bruscamente o debate sobre os ritmos escolares depois da eleição presidencial de 2007. O jornal "La Croix" de 12 de novembro de 2013 analisa a situação: "A semana de quatro dias, uma decisão que surpreende todo mundo".

Pouco depois de sua eleição à presidência da república, em 2007, Nicolas Sarkozy decide suprimir as aulas aos sábados e concentrar as aprendizagens em quatro jornadas. Para os alunos, o volume de aulas semanais é reduzido de 26 para 24 horas com a condição de se fazer duas horas de acompanhamento personalizado, que assume formas muito diferentes de uma turma para outra (apoio para alunos com dificuldades, trabalhos em pequenos grupos, sucessivamente para o conjunto dos alunos, atividades culturais com o conjunto da classe etc.). Essa decisão do chefe do Estado – visando a satisfazer certo número de pais, especialmente, entre os casais divorciados – surpreende todo mundo, inclusive, segundo algumas fontes, seu próprio ministro da educação Xavier Darcos. Esse que, recentemente, tem defendido o retorno à semana de quatro dias e meio.

Um quase-consenso

Diante dos protestos dos sindicatos de professores, os quais dizem observar uma fadiga crescente entre os alunos, em particular entre os mais fracos dentre eles, o governo decidiu lançar em 2010 uma Conferência Nacional sobre os ritmos escolares. Um ano mais tarde, em linha direta com uma preconização da Academia de Medicina e do documento l'Appel de Bobigny "Por um grande projeto nacional para a infância e a juventude", assinado pelos principais atores do mundo educativo, seu relatório final apela em favor de uma volta atrás, com uma semana de aulas distribuídas em nove meias jornadas. Ele evoca "uma jornada menos pesada, mas não necessariamente menos longa". A despeito de um quase-consenso, o ministro da educação de N. Sarkosy ora no posto, Luc Chatel, protela, anunciando um acordo com os sindicatos para a implantação na entrada das aulas em 2013, em outras palavras, depois da eleição presidencial (perdida por Nicolas Sarcozy). O jornal *Le Monde*, de 6 de setembro de 2011, publica as proposições originais na Conferência, elas prefiguram o projeto do ministro socialista V. Peillon que sucedeu a L. Chatel depois da derrota de N. Sarcozy.

> No sistema escolar francês, as horas de aulas são numerosas e divididas num número limitado de dias no ano, de modo que as jornadas são longas e fatigantes. A partir dessa constatação, a comissão responsável pela Conferência nacional sobre os ritmos escolares, que enviou seu relatório ao ministro em 4 de julho de 2011, propôs uma dezena de medidas visando a melhorar o equilíbrio dos ritmos escolares não somente no que diz respeito ao ano, mas também à semana e à jornada.

Preconiza-se que o ano escolar, com duração de 38 semanas, seja organizado em cinco períodos de até oito semanas intercaladas, como já é o caso atualmente, com férias intermediárias de duas semanas (Todos os Santos, fim de ano, inverno e primavera). Quanto às ferias de verão, sua duração ficará reduzida a seis semanas.

A semana se estenderia por dez meias jornadas na escola primária e por, pelo menos, nove no colégio, sendo a sua duração limitada a 23 horas na escola primária assim como para os dois primeiros anos do colégio. Portanto, desapareceria a semana de quatro dias.

A jornada seria abreviada, mas sem ser encurtada: uma pausa meridiana de uma hora e meia deveria ser respeitada, os horários seriam fixos, mas sem uma hora imposta para o começo e a amplitude – sete ou oito horas e meia segundo os alunos voltem ou não para almoçar em casa –, isso seria idêntico para a escola primária e o colégio. Além disso, a duração das aulas seria limitada a cinco horas para a escola primária e também para os dois primeiros anos do colégio e seis horas para os dois últimos anos do colégio. "Um *'acompanhamento educativo'* com duração de duas horas para os mais jovens e de uma hora para os alunos dos dois últimos anos do colégio está previsto".

Essas proposições levam a interrogar sobre a prática de nossos vizinhos europeus: Alemanha, Espanha, Itália, Países Baixos assim como Inglaterra e País de Galles. Para cada país, o estudo apresenta os ritmos escolares anuais, semanais e cotidianos e, se for o caso, as questões em discussão atualmente. Foram levados em conta, apenas, o ensino primário e o ensino secundário geral.

A comparação dos ritmos escolares em cinco países é um exercício delicado porque os estabelecimentos e as coletividades locais gozam de grande autonomia para organizar o tempo escolar. Com exceção da Itália, os ritmos escolares constituem objeto de preocupação comum a todos os países estudados e as reformas tentam adaptar melhor esses ritmos ao trabalho das mães e à democratização do ensino. Aliás, a comparação faz sobressair muitos pontos de convergência, em particular:

- a generalização da semana de cinco dias
- a crítica à jornada contínua, considerada inadaptada ao trabalho das mulheres e fonte de desigualdades
- o desenvolvimento de atividades escolares paralelas, fora das horas de aula

Em todos os países, a semana de cinco dias se impôs em detrimento da semana de cinco dias e meio. Além disso, contrariamente à França, nenhum país fez a escolha da semana de quatro dias. Quanto à jornada contínua, tradicionalmente considerada uma característica do modelo escolar na Alemanha, ela está em recuo. E, até mesmo, é objeto de críticas crescentes na Espanha onde, no entanto, ela se desenvolveu ao longo dos últimos anos, especialmente, no ensino secundário. Diversas atividades paralelas, em geral pagas, são oferecidas pelos estabelecimentos escolares fora do horário das aulas. Isso é notadamente o caso da Alemanha; na Itália assim como na Inglaterra e no país de Galles, certos estabelecimentos funcionam das 8 às 18 horas e 48 semanas por ano.

A análise comparativa faz igualmente aparecer divergências sobre a duração das grandes férias: doze semanas na Espanha e na Itália, mas somente seis ou sete na Alemanha, nos países baixos e no Reino Unido. Adotando as proposições do comitê responsável pela Conferência nacional sobre os ritmos escolares, a França abandonaria o modelo mediterrâneo das longas férias de verão.

Enfim, o estudo destaca uma especificidade francesa: a importância das férias intermediárias.

Durante a campanha eleitoral de 2012, precisamente, François Hollande prometeu rever os ritmos escolares. Depois da vitória, na própria manhã de sua posse, o novo ministro da educação anunciou o retorno à semana de quatro dias e meio a partir de setembro de 2013.

O estado da questão em 2013

Esse projeto se inscreveu num contexto de crise econômica e tinha em vista colocar um fim na cacofonia das medidas adotadas pelos governos anteriores ao sabor das alternâncias políticas ou de sua continuidade. A constatação de A. Prost relativamente a isso é a de que se trata de um desperdício fundado sobre o reconhecimento dos desempenhos muito modestos do sistema francês quando comparado a outros.

O projeto de refundação da escola, impulsionado no começo de 2013 pelo ministro, deve ser compreendido, inclusive no domínio dos ritmos escolares, como a vontade de enfrentar novamente o fracasso escolar após diferentes tentativas malsucedidas de seus predecessores. Assim, as zonas de educação prioritária, criadas em 1981, depois da chegada da esquerda ao poder, bem como os diferentes dispositivos que se sucederam, a partir de então não tiveram grande sucesso. A proporção de alunos que saem da escola elementar sem dominar as aprendizagens fundamentais necessita de medidas apropriadas, notadamente no que concerne aos ritmos escolares. De fato, a redução histórica do número de horas consagradas à escola associada ao aumento do número de disciplinas a ensinar como, por exemplo, a informática fragiliza as aprendizagens e permite compreender a queda do nível dos alunos, evidenciada pelas pesquisas educacionais, em especial, mediante os resultados do PISA, publicados no começo de dezembro de 2013 e que confirmam e acentuam as tendências já observadas na versão de 2006. O retrocesso dos alunos franceses na classificação internacional é principalmente devido ao crescimento

das defasagens entre os melhores e os piores que são também aqueles que pertencem aos meios mais desfavorecidos. Esses resultados confirmam a necessidade de encontrar remédios para o mal que atinge a instituição escolar francesa. Inúmeros fatores devem ser tomados em consideração, especialmente, os ritmos escolares. Entre as novidades anunciadas no *site* do ministério para o recomeço das aulas em setembro de 2013.[15]

> **1,3 milhão de alunos do primário, ou seja, quase um escolar sobre quatro, se beneficiarão dos novos ritmos escolares na volta às aulas de 2013**. A semana de quatro dias e meio permitirá distribuir melhor as horas de aula, conter a duração das aulas em 45 minutos e programar as sequências de ensino para os momentos nos quais a capacidade de concentração dos alunos seja maior. **Graças a esta reforma, o número de dias de aula passará de 144 dias por ano para 180 dias e se aproximará assim da média da OCDE que é de 187 dias**.

Os novos ritmos escolares na escola primária

A implantação da semana de 4 dias e meio – **ou seja 9 meias-jornadas de ensino – permitirá distribuir melhor as horas de aula durante a semana**, conter em 45 minutos, em média, a duração da aula e **programar as aprendizagens fundamentais para as horas em que as crianças estão mais concentradas**. Graças a essa reforma, **o número de dias de aula passará de 144 para 180 dias por ano**, o que aproximará a França de seus vizinhos europeus.

Desde a implantação da semana de 4 dias em 2008, os escolares franceses, de fato, tinham o menor número de dias de aulas em relação aos 34 países da OCDE: 144 dias contra 187 dias em média. Com isso, eles se submetem **às jornadas mais longas e mais carregadas que a maioria dos outros alunos no mundo, o que é fonte de fadiga e de dificuldades escolares**.

---

[15] Os elementos das frases em negrito são a versão do ministério.

Na volta às aulas de 2013, aproximadamente um escolar em cada quatro se beneficiará dos novos ritmos escolares, ou seja, 1,3 milhões de alunos.

Os novos ritmos escolares permitirão igualmente uma melhor articulação dos tempos escolares e paralelos à escola e oferecerão aos alunos **a possibilidade de acesso a atividades esportivas, culturais e artísticas** que contribuirão para desenvolverem sua curiosidade intelectual e **para reforçarem o prazer de aprender e de estarem na escola**.

O governo decidiu a criação de um fundo de apoio destinado a **ajudar as comunas a efetivar uma oferta de atividades paralelas diversificada e de qualidade**. Todas as comunas, ao adotarem os novos ritmos escolares na volta às aulas de 2013, terão, assim, destinadas a elas uma dotação fixa de 50 € ou de 90 € se elas forem alvos elegíveis para a dotação de solidariedade urbana (DSU) ou alvos para a dotação de solidariedade rural (DSR).

E mais, as comunas, que decidiram organizar atividades paralelas no quadro de uma organização planejada dos tempos livres (que implicam o respeito a regras específicas) e construíram um projeto educativo territorial, **beneficiaram-se de uma ajuda das caixas de salários-família de 53 euros por ano e por criança**.

As atividades paralelas poderão ser organizadas no quadro de um projeto educativo territorial (PEDT) que associe à comuna o conjunto dos atores que intervém no domínio da educação (administrações do Estado relacionadas, associações, instituições culturais e esportivas etc.) para propor a cada criança um percurso coerente e de qualidade.

As reações à reforma

A implantação da reforma suscita um vivo debate e podemos nos espantar com o fato de que uma reforma, que chegou próximo de um consenso e colheu o apoio de dois dos predecessores de direita de V. Peillon, suscite hoje tanta paixão. O historiador da educação A. Prost favorável à reforma indigna-se contra aqueles

que se arriscam a fazer fracassar uma reforma boa em seu princípio. O jornal *La Cro*ix de 14 de novembro de 2013 publica um artigo com o título "Por que tanto descontentamento?" que esclarece a natureza das dificuldades encontradas em uma reforma levada com precipitação e cujo anúncio foi feito, pelo novo ministro, no próprio dia de sua nomeação. Este último, chamado à ordem pelo primeiro ministro, teve que diminuir a velocidade e entabular um acordo. Aliás, a implantação de uma tal reforma necessita de consideráveis recursos financeiros num contexto de crise. O jornal mostrou aos seus leitores a seguinte análise:

> *La Croix I. Por que professores e empregados municipais contestam a reforma?*
>
> Efetiva em 4000 comunas, a passagem à semana de quatro dias e meio fez-se rapidamente com ou sem verdadeiro acordo local. Muitos opositores da reforma falam assim de "precipitação". É verdade que, em alguns estabelecimentos, notadamente em Paris, a articulação entre atividades escolares e periescolares pode parecer aleatória nos dias que se seguiram a volta às aulas. "Os alunos erravam pelos corredores do maternal, um pouco como estudantes do primeiro ano procuram seu auditório no labirinto da faculdade" conta uma animadora parisiense. "Rapidamente, no entanto, a organização foi revista e as coisas entraram em ordem", assegura ela. Quando muito, ocorre que a programação das atividades periescolares durante a pausa do almoço ou após as aulas, a partir de 15 horas ou 15h30min, nem sempre seja adaptada aos alunos do maternal, dos quais muitos ainda fazem a sesta. O próprio ministro o reconhece. Vincent Peillon redigiu esta semana uma carta de orientações exortando os estabelecimentos a respeitar melhor os "tempos calmos e de descanso", adaptando as atividades à idade das crianças, a ajudar as crianças a se orientar na escola e a identificar as diferentes intervenientes.

As aulas aos sábados pela manhã

Essa não é a única razão de descontentamento dos professores. Muitos estimam que a reforma dos ritmos os prive da vantagem social que indiretamente lhes tinha sido concedida pela maioria precedente com o fim das aulas aos sábados pela manhã. Ainda que o seu tempo de trabalho, redistribuído pela semana, fique intocado (27 horas), eles devem vir à escola daqui por diante, numa meia jornada a mais, às quartas-feiras pela manhã.

Nesse contexto, alguns não veem com bons olhos que sua sala de aula seja utilizada para atividades paralelas. Deplorando que seu ofício tenha perdido muito de seu prestígio ao longo das últimas décadas, eles temem uma confusão suplementar, no espírito dos alunos, entre tempo de ensino e tempo de lazer. Diante da determinação dos professores recusando-se a deixar sua sala aberta depois das aulas, o prefeito socialista de Aubervilliers (Seine-Saint-Denis), Jacques Salvator, chegou até a evocar uma "requisição oficial" desses locais.

Concorrência dos animadores

O principal sindicato de professores do primário, o SNUipp (*Syndicat National Unitaire des Instituteurs et des Professeurs des Écoles*), reclama hoje por uma "flexibilização" do decreto sobre os ritmos escolares para permitir outros modos de organização que consistem, por exemplo, em reagrupar as três horas semanais de atividades extracurriculares numa mesma tarde. Outras organizações, minoritárias, CGT (*Confédération Generale du Travail*), FO (*Force Ouvrière*) e Faen (*Fedération Autonome de L'Education Nationale*), exigem a anulação desse texto.

Por sua vez, os empregados municipais adiantam diferentes motivos de descontentamento. Alguns deploram a reviravolta dos horários e a concorrência entre os animadores empregados pelas prefeituras e aqueles que intervêm em nome das associações. Outros deploram que os Atsem (agentes territoriais especialistas das escolas

maternais), agentes que apoiam os professores do maternal, também sejam solicitados para missões de animação. Outros ainda denunciam a precariedade imposta a numerosos intervenientes. A maior parte dos sindicatos de agentes territoriais reclama por mais meios.

O que querem os pais dos alunos?

A principal federação, a FCPE (Federação dos Conselhos de Pais de Alunos) permanece convencida dos benefícios da reforma. Seu presidente Paul Raoult evoca *"jornadas de aulas mais curtas e um tempo escolar melhor repartido pela semana". "Desde os anos 1980, nos estudos dos cronobiologistas, os ritmos da criança e os da escola francesa não estão em harmonia,* defende ele. *A Academia de medicina não diz outra coisa. Então essa reforma é uma espécie de prescrição médica!"*

Entretanto, nessas últimas semanas, representantes do conjunto de pais solicitaram o abandono da reforma conforme se observou, especialmente, pelo Facebook. Eles invocam notadamente "o grande cansaço" das crianças e o pouco interesse por algumas atividades propostas, isto é, uma redução das atividades extra-escolares depois das aulas. Com todas as desigualdades que isso supõe de um território ao outro. Um estudo recente realizado com os participantes da Peep (*Fédération des Parents d'Eleves de l'Enseignement Public*), federação de pais de alunos, mostra também que, para dois terços dos pesquisados, a reforma dos ritmos não ajudará as crianças a se saírem melhor na escola.

Os prefeitos podem fazer um enfrentamento?

As comunas que ainda não o fizeram têm até setembro para implantar a nova organização. Mas, em março, ocorrem as eleições municipais. Retomando uma ideia evocada há algum tempo por Jean-François Copé, presidente da UMP (*L'Union pour un mouvement populaire*), 55 prefeitos, a maioria de direita (os de Elancourt, Levallois, Macôn, Cannes etc.), comunicaram que não aplicariam a reforma "de

pronto". Acentuando a tensão, o deputado-prefeito de Saint-Quentin, Xavier Bertrand, registrou uma proposta de lei para dar aos prefeitos "*a livre decisão sobre a organização do tempo escolar*". Seu exame está previsto para o começo de dezembro na assembleia, mas sem chance real de adoção. De sua parte, o prefeito de Marseille, Jean-Claude Gaudin, fez o mesmo no Senado.

Caminha-se a partir daí para um vasto boicote à reforma, desprezando-se a legislação? É pouco provável. Para isso, os prefeitos dispõem, no papel, de alguma margem de manobra: se todas as escolas públicas devem se submeter à semana de quatro dias e meio em setembro próximo, nada obriga os prefeitos a implantarem atividades extraescolares nem mesmo um serviço de vigilância, quer sejam ou não gratuitos. Todavia, não é certo que um prefeito ganhe popularidade ao não propor nada às crianças na saída das jornadas abreviadas de aulas.

Diz-se que muitos seriam tentados a fazer da reforma dos ritmos um objeto da campanha, colocando a questão dos custos da reforma para as finanças locais. Recentemente perenizado, o "fundo provisório", desbloqueado pelo Estado (50€ por criança por ano, 90€ nas zonas desfavorecidas), ao qual se juntam as ajudas da CAF[16] (53€ por criança por ano) nem sempre bastam para cobrir as despesas suplementares de animação, de cantina e nem mesmo de transporte (a associação de prefeitos da França estima o valor de 150€ por criança). A situação revela-se, às vezes, crítica para as comunas rurais em especial que, além do aspecto financeiro, experimentam muitas dificuldades para recrutar pessoas competentes para as animações. Dois prefeitos, o de Boves (Somme) e o de Crillon (Oise), decidiram com urgência passar para a semana de quatro dias.

O governo pode renunciar à sua reforma?

Depois da volta atrás sobre a taxação das empresas e sobre a ecotaxa, um recuo sobre a reforma dos ritmos? Alguns, no quadro de

[16] Caixa de alocações familiares.

descontentamento, vigente por todos os lados, se põem a sonhar diante de tal cenário. Sua esperança se nutre do recente anúncio da candidatura de Vincente Peillon às próximas eleições europeias, encabeçando a lista do PS na grande circunscrição Sudeste. O interessado assegura que continuará ministro após o escrutínio, e disporá de uma base da qual partir caso François Hollande o repudie por causa desse dossiê. *"Se tal for o caso, acabam-se as reformas do ministério da educação e o aparelho retoma as vantagens por um bom período", previne* Bernard Toulemonde, inspetor geral honorário.

O que é certo é que Vincent Peillon se acha enfraquecido apesar de ter aberto ou estar prestes a abrir vários dossiês muito importantes: reescrita dos programas do primário, evolução do estatuto dos professores, reforma da educação prioritária.

Conclusão

O exemplo da reforma dos ritmos escolares na França mostra até que ponto é difícil introduzir mudanças no funcionamento da instituição. Circula uma opinião, segundo a qual, seria impossível introduzir reformas no sistema educativo francês. Referida, em longo prazo, essa opinião não justifica por que algumas reformas fracassaram e outras foram bem-sucedidas. Foram bem-sucedidas, enfrentando, mais ou menos, dificuldades aquelas que se inscrevem numa longa duração histórica e que, no fundo, encontraram o consenso das forças políticas presentes no plano formal. A realização da "escola única" é provavelmente a ilustração mais manifesta porque ninguém pode mais defender hoje, abertamente, a existência de uma escola com duas velocidades que repousam sobre critérios sociais. Do ponto de vista dos fatos, se vai a outra direção de escolarização, na medida em que as estratégias familiares de escolarização não têm realmente feito desaparecer as divisões invisíveis que organizam os percursos de escolarização cumpridos pelos diferentes grupos sociais. Outras reformas se inscrevem mais

no curto prazo dos períodos políticos. A lei de orientação de 2013 visa a trazer um avanço decisivo na luta contra o fracasso escolar encetada há mais de 30 anos com a instauração das ZEP. Ela o faz mediante as diferentes iniciativas enumeradas acima e das quais os ritmos escolares são um importante elemento associado a outros (formação de professores, programas etc.).

Parte integrante de uma reforma ambiciosa que a envolve de todas as maneiras, a questão dos "ritmos escolares", no entanto, não constitui um episódio suplementar de uma longa série de avanços e recuos. Se ela comporta bem aspectos puramente técnicos, ela apresenta hoje uma dupla originalidade: a de se inscrever num contexto de austeridade orçamentária ligada à crise e a de ultrapassar o quadro escolar associando aos atores escolares habituais as municipalidades e o pessoal externo à educação nacional como havia tentado fazer G. Drut sob a presidência de J. Chirac. O desafio, então, é importante. Terá êxito? É cedo demais para dizê-lo, no momento em que estas linhas são escritas. Nós nos contentaremos em dar a palavra a dois especialistas na matéria: o historiador Antoine Prost, escandalizado pela redução da semana de aula a quatro dias feita pelo governo de N. Sarkozy, deseja o êxito do ministro Peillon, manifestando sua preferência por uma semana de cinco dias com cinco horas de aulas por dia, pelas grandes férias mais curtas e pelos trimestres mais bem equilibrados.

Consciente dos conflitos de interesses, ele deseja que a voz de pediatras e cronobiologistas possa se fazer ouvir em proveito dos alunos. Quanto a Claude Thélot, que presidiu o debate nacional sobre o futuro da escola em 2003-2004, esse declarou numa entrevista publicada no *Nouvel Observateur* (28 de novembro-4 de dezembro de 2013):

> O futuro da escola concerne a todos nós. Não é absolutamente caso de especialistas. Mas, diante dos interesses divergentes que se exprimem, o papel do ministro é o de se decidir pelo interesse dos alunos. Ele é

> o advogado de todos os alunos. Ele precisa da longevidade – ora, os ministros da educação geralmente não ficam muito tempo no posto – da competência, da coragem política e de uma certa habilidade para decidir sem criar embates.

Retrospectivamente, observa-se que as reformas importantes que foram bem-sucedidas no passado, como nós assinalamos, levaram décadas para dar resultados. O sentimento atual, amplamente partilhado de que a escola está doente e que é impossível reformá-la, mantém-se, em grande medida, pela falta de recuo e pela gravidade da situação que exige soluções urgentes que não são tomadas em razão dos entraves à mudança. À questão de saber quais são esses entraves, C. Thelot responde que são os egoísmos e os conservantismos. A cacofonia, a qual se assiste a propósito dos ritmos escolares e também a propósito da questão da "base comum" ou da formação de professores desde o início dos anos 1990, deve-se, por vezes, à precipitação dos responsáveis políticos que trabalham muito em curto prazo e à sua incapacidade de fazer triunfar a vontade geral sobre a vontade de todos que é apenas a soma contraditória dos interesses particulares, como Rousseau nos mostrou no *Contrato social*.

ANEXO
Comparação internacional

Seguem-se algumas referências para compreender como se organizam as aulas, pequeno giro pelos modelos europeus.

A França (antes da reforma proposta em 2013 por V. Peillon): um ritmo bem sustentado

Número de dias de aulas por ano: entre 175 e 180

No maternal e no primário, a jornada escolar, com duração de 6 horas, é a mais longa da Europa. Um ritmo frequentemente denunciado pela OCDE.[17] As aulas acontecem às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, mas também podem ser modificadas pela proposição do conselho de escola, acrescendo-se horas aos sábados, por exemplo. Essa semana de quatro dias é uma exceção francesa. Na escola primária, a duração da semana está fixada em 24 horas de ensino, entre 25 e 28 horas de aulas semanais para os colegiais. No liceu, segundo a série e as opções escolhidas, o ensino varia entre 30 e 40 horas por semana.

Férias – Caso se leve em conta o número de horas anuais, a França chega ao segundo lugar, depois da Itália, com 958 horas anuais de ensino (dados Eurostat[18]). Os alunos franceses beneficiam-se do maior número de horas de aulas na Europa, num lapso de tempo mais curto.

Esporte – Atualmente, o esporte é uma matéria obrigatória desde o primário. Esse tem aumentado: mais 10% em 5 anos: 800.000 escolares,

---

[17] Disponível em: http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2008/09/10/01016-20080910ARTFIG00046-l-ocde-critique-les-rythmes-scolaires-francais-.php (Acesso em 10 mar. 2015).

[18] Disponível em: http://www1.rfi.fr/actufr/articles/093/article_56627.asp (Acesso em 10 mar. 2015).

mais de um milhão de colegiais e de alunos dos liceus são membros de associações escolares (UNSS, USEP). Luc Chatel, em 3 anos, quer dobrar o número de colegiais que aderem a uma associação esportiva escolar.

Classificação Pisa – Décimo quarto em habilidade de leitura (2000), décimo quinto em matemática (2003), décimo nono em ciências (2006).

O fim do " modelo alemão"

Ritmo das jornadas – Fonte de inspiração do governo francês, o sistema escolar do "além Reno" (*outre Rh*in, no original) caracteriza-se por um ritmo mais flexível. As aulas começam entre 7h30min e 8 horas, seguindo os "Länder" e terminam entre 13 e 13:30 horas. As aulas duram 45 minutos. Seus períodos após o almoço são deixados livres para as lições (deveres) ou as atividades extraescolares.
Férias: 11 ou 12 semanas – No verão, elas duram, em geral, seis semanas e são deslocadas em função dos diferentes Länder. Duas semanas são liberadas no outono (Herbstferien), duas ou três semanas no Natal (Weihnachtsferien), uma semana na Páscoa (Osterferien), e os dias com feriados.

Esporte – Duas a quatro horas obrigatórias de esporte por semana. Mas muitos aproveitam o tempo livre à tarde para se inscreverem em clubes.

Classificação Pisa – Vigésimo primeiro em habilidades de leitura (2000), décimo sexto em matemática (2003), oitavo em ciências (2006)

Esse sistema alemão invocado como "modelo" está longe de se considerar como tal. Essas tardes esportivas têm sido consideradas responsáveis pela má classificação da Alemanha na avaliação internacional Pisa (que mede, em trinta países, as competências de alunos há 15 anos). Desde 2004, mais de 4 milhões de euros foram investidos para permitir a um terço das escolas primárias e a um quarto dos colégios uma jornada completa de aulas.

O êxito finlandês

Número de dias de aulas por ano – 190
As crianças finlandesas detêm o recorde do mínimo de horas de aulas na OCDE, o que não as impede de serem consideradas como as mais performativas da Europa.

Ritmo das jornadas – De segunda a sexta, sua jornada se inicia às 8h e se finda às 13h, 14h, ou 15h excepcionalmente em caso de opção. As aulas duram 45 minutos e os recreios 15 minutos. Quanto à pausa para o almoço, ela é de 30 minutos.

Férias – As férias de verão começam no fim de maio e terminam no meio de agosto (entre 10 e 11 semanas). E, durante o ano, os alunos descansam, fora das festas legais, alguns dias no fim de outubro, duas semanas no Natal, uma semana no fim de fevereiro e quatro dias na Páscoa.

Esporte – O sistema escolar finlandês atribui muita importância à música, à arte, ao esporte e às línguas vivas que se aprendem muito cedo desde as menores classes.

Classificação Pisa – Primeiro lugar em habilidades de leitura (2000), primeiro em matemática (2003), primeiro em ciências (2006).

A Noruega iguala as matérias

Ritmo das jornadas – Os alunos noruegueses têm quase as mesmas jornadas que os finlandeses em aulas das 8 às 15 horas de segunda a sexta. Cada aula dura uma hora e meia e o almoço, 45 minutos.

Férias – As pequenas férias se intercalam a cada 8-10 semanas. As grandes férias duram do meio de junho ao meio de agosto.

Esporte – Cada aluno faz, pelo menos, uma aula de esporte por semana e, se quiser, também outra aula de jogos de bola. Todas as matérias são consideradas do mesmo nível, quer sejam matérias obrigatórias, optativas ou esportivas. O esporte também é intensamente praticado pelos jovens noruegueses fora das aulas.

Classificação Pisa – Décimo terceiro em habilidades de leitura (2000), décimo nono em matemática (2003) e vigésimo quarto e ciências. (2006)

A Suécia escolhe o "menu à la carte"

Ritmo das jornadas – As semanas são de cinco dias e as aulas terminam às 15 ou 16 horas. Mas os usos do tempo são muito variáveis, uma vez que dependem inteiramente das matérias escolhidas. De fato, se até os 16 anos, os alunos seguem um tronco comum que reúne as matérias fundamentais, eles podem se especializar desde o secundário num dos vinte e três ramos propostos.

Férias – As férias de verão duram entre 9 e 10 semanas.

Esporte – A importância atribuída às disciplinas físicas não é fundamental.

Classificação Pisa – Nona em habilidades de leitura (2000), décima quarta em matemática (2003), décima sexta em ciências (2006).

No conjunto, os países escandinavos têm um dos ritmos escolares mais fracos da Europa. As condições de aprendizagem são muito particulares: até os dezesseis anos, os alunos fazem o mesmo percurso, no interior da escola única, a folkeskole *e conservam o mesmo professor principal e a mesma turma. A reprovação é quase inexistente.*

O "mix" belga

Ritmo das jornadas – As crianças vão à escola de segunda a sexta das 8h30min às 15h, com exceção da quarta-feira quando terminam ao meio dia.

Férias – As férias de verão duram dois meses como na França. No que concerne às outras folgas (Todos os Santos, Natal, Fevereiro, Páscoa), o calendário é bastante similar ao da França.

Classificação Pisa – Décima primeira em habilidades de leitura (2000), sexta em matemática (2003), décima terceira em ciências (2006).

Reino Unido

Número de dias de aulas por ano – 190

Ritmo das jornadas – As jornadas começam geralmente às 9 horas e acabam às 15h ou 16h.

Férias – Férias de verão reduzidas**.** A duração e a data das férias variam bastante conforme as regiões. De modo geral, as pequenas férias (Natal e Páscoa) são semelhantes ao sistema francês, mas as férias de verão começam mais tarde (em torno do fim de julho) e duram menos tempo (em torno de seis semanas).

Esporte – Após as aulas, em diversos clubes (esporte, música, atividades artísticas) as práticas esportivas são feitas no próprio estabelecimento.

Classificação Pisa – Sétima em habilidades de leitura (2000), nona em ciências (2006).

A Espanha aposta na extensão

Número de dias de aulas – 175

Ritmo das jornadas – No primário, como no colégio e no liceu, as crianças trabalham toda a jornada, isto é, desde em torno de 8h até as 17 horas de segunda a sexta com cerca de 1 hora e meia de almoço.

Férias – Em geral, os jovens espanhóis dispõem de onze semanas de férias de verão se estão no primário, doze se estão no secundário; duas semanas no Natal, três dias para o carnaval e duas semanas na primavera.

Esporte – Os alunos ficando livres às 17 horas, não dispõem de um grande tempo livre para praticar esporte.

Classificação Pisa – Décima oitava em habilidades de leitura (2000), vigésima terceira em matemática (2003) e vigésima terceira em ciências (2006).

A Itália modula

Número de dias de aulas por ano – em torno de 200

Ritmo das jornadas – Na escola primária, os alunos têm a escolha entre dois modelos: "o módulo" com aulas todas as manhãs de segunda a sábado e, por vezes à tarde, com um total de 30 horas semanais (as aulas duram entre 50 e 60 minutos) ou um tempo integral, semelhante ao sistema francês, com aulas de segunda a sexta das 8h30min às 12h30min e das 14h30min às 16h30min.

Férias – Cada região tem o seu próprio calendário e sua própria organização. Com relação à França, as crianças italianas têm menos férias durante o ano e mais durante o verão. As grandes férias duram doze ou treze semanas e estão entre as três mais longas da Europa.

Esporte – O esporte é deixado a cargo da autonomia das escolas, não há regra, mas o projeto é instaurar 2 horas de esporte para todos. Experimentações estão em curso.

Classificação Pisa – Vigésima em habilidades de leitura (2000), vigésima quinta em matemática (2003), vigésima sexta em ciências (2006).

A Grécia em ritmo escandinavo

Ritmo das jornadas – Em termos de organização, o sistema grego é bastante próximo do modelo escandinavo com um ritmo relativamente pouco elevado. Os horários variam de acordo com o período do ano. Em algumas semanas, as aulas são unicamente pela manhã (das 8 às 14 horas) e noutras semanas são à tarde (das 14 às 18 horas). A maior parte das aulas tem duração de duas horas.

Férias – O ano escolar começa em setembro e acaba no fim de junho. No dimotiko (ciclo primário), os alunos trabalham 160 dias no ano, com 5 horas de aulas por dia. No ginásio, (ciclo secundário), o ano conta com 165 dias e as jornadas duram 6 horas. Os jovens gregos têm as férias de verão mais curtas do continente com seis semanas por ano somente.

Classificação Pisa – Vigésima quarta em habilidades de leitura (2000), vigésima sétima em Matemática (2003), vigésima oitava em Ciências (2006).

O que a escola faz com o currículo de História: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino

Dislane Zerbinatti Moraes[1]

Nem tudo nessa vida é modelar, mas tudo é exemplar. (Walter Benjamim, *A imagem de Proust*, p.26)

acredito que faz parte do saber o querer mostrar-se, e o não se contentar com a mera existência oculta. Parece-me perigoso o conhecimento mudo, pois ele se torna cada vez mais mudo e acaba sendo secreto (Elias Canetti, *A língua absolvida*, p.237)

Em função de uma pergunta tão instigante como a que organiza esse livro – *O que a escola faz?*, neste texto, pretendemos efetuar uma aproximação às questões sobre o ensino e a aprendizagem no contexto da disciplina de História durante as séries iniciais, ensinos fundamental e médio.[2]

---

[1] Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio de pós-doutorado realizado na Universidade de Lisboa. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa LIHED: Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre formação e profissão docente. *E-mail*: dzmoraes@usp.br

[2] Como professora de Metodologia do Ensino de História, venho desenvolvendo desde 2006, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, um trabalho com os licenciandos dos Cursos de História e de Pedagogia que se baseia na escrita de memórias sobre a aprendizagem de História. O *corpus* de relatos autobiográficos compreende narrativas de dezesseis turmas entre os anos de 2006 e 2013. Uma versão resumida desse relato de experiência

Nas pesquisas educacionais, em cursos de formação, nos discursos sociais sobre a escola, as práticas, o "saber fazer" de professores e os conhecimentos produzidos em interação dos alunos e com os professores no cotidiano da sala de aula ou, em outras palavras, os "fazeres ordinários" da classe, como sublinha Anne-Marie Chartier, são um "suposto conhecido", sobre os quais todos se referem, sem nunca serem descritos de maneira precisa.

Mesmo nos situando como interlocutores privilegiados – professores e especialistas, governo e associações profissionais, ou pela via da sociedade em geral, as famílias e a grande imprensa; referimo-nos a realidades da sala de aula, sem dúvida, a partir de saberes empíricos, advindos de nossa vivência pessoal como antigos alunos e de estruturas simbólicas enraizadas que foram se constituindo em um cenário de expansão da escolarização. Ainda, segundo Anne Marie Chartier, "o que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar" (p.158).

Talvez possamos dizer que os obstáculos em se conhecer e constituir uma visão sobre as práticas ordinárias da sala de aula tenham relação com a própria natureza dessas práticas, constituídas como ações emergentes de uma racionalidade imediata, contextualizada, na qual as determinações ou variáveis não são explicitadas nem controladas por voluntarismo pessoal. Chamo atenção aqui à ideia de contextualização como algo fundamental, na medida em que a ação de professores e de

---

foi apresentada no VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História realizado em Natal em outubro de 2007, sob o título "Descobrir a História e se descobrir como professor de História: o exame das relações dos licenciandos de História com a consciência histórica". Agradeço o envolvimento, a colaboração e a contribuição dos estudantes de pós-graduação, Silmara de Fátima Cardoso, Fernando Henrique Tisque dos Santos e Patrícia Aparecida do Amparo, meus orientandos, nas atividades de leitura das memórias e encaminhamentos didáticos durante o PAE (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-Feusp). Nossas conversas sempre foram fundamentais para a confecção desse e de outros trabalhos sobre escritos de alunos e professores e certamente têm se constituindo em espaços profícuos em suas próprias formações como docentes e pesquisadores em Educação.

estudantes em sala de aula se constitui no interior de saberes diversos, de reflexões sobre as práticas pelas experiências que estão em jogo no dia a dia da sala de aula, portanto em situações específicas.

É na urgência de se realizar um trabalho (o de ensinar e o de aprender, esse último que também se constitui em trabalho) e nas múltiplas temporalidades, vivenciadas por professores e alunos, que os sentidos vão sendo construídos. Assim a análise das memórias de aprendizagens da História aqui realizadas não tem como objetivo constituir uma teoria sobre a prática, mas propor uma espécie de experimento de tessitura de uma relação possível entre professores e estudantes com as práticas de ensino. Aqui nos baseamos nas reflexões de Bourdieu sobre o senso prático, quando esse autor assinala o erro teórico de se buscar uma visão teórica da prática e lembra a diferença entre o tempo da ciência (intemporal) e o tempo da ação (com ritmos e durações).

> A prática se desenvolve no tempo e tem todas as características correlativas, como a irreversibilidade, que destrói a sincronização; sua estrutura temporal, ou seja, seu ritmo, seu andamento e principalmente sua orientação, é constitutiva de seu sentido: como no caso da música, qualquer manipulação dessa estrutura, nem que se trate de uma simples mudança de andamento, aceleração ou desaceleração, impõem-lhe uma desestruturação irredutível por causa de uma simples mudança de eixo de referência. Em resumo, devido a sua total imanência na duração, a prática está ligada ao tempo, não somente porque se realiza no tempo, mas também porque ela joga estrategicamente com o tempo e particularmente com o andamento. (Bourdieu, 2013, p.134-135)

É assim que podemos entender a singularidade da racionalidade das práticas pedagógicas, as quais fazem com que professores tomem decisões como reações a situações concretas ora retomando saberes ora criando, inovando, dentro de certos limites dados pelo *habitus*, e de acordo com os desafios e possibilidades do momento do ato de ensinar.

> Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais ou coletivas, portanto, da história, conforme os esquemas engendrados pela história, ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e a sua constância ao longo do tempo. (Bourdieu, 2013, p.90)

A ação docente está fundamentada na história coletiva da escola e na experiência individual de escolarização e de profissão, em sentido prático. Bourdieu adverte que, no estudo das práticas, devemos abandonar as dicotomias filosóficas tais como: "determinismo e liberdade, condicionamento e criatividade, consciência e inconsciente ou indivíduo e sociedade". (2013, p.91). Compreender as práticas significa compreender as condições de produção dessas, que são sempre histórica e socialmente situadas, não por meio de regras explícitas, mas a partir do senso prático do jogo, de jogar o jogo da aula.[3]

Professores em seus escritos dão notícia desse senso prático, difícil de nomear, porque no fundo não está explícito na consciência ou no discurso, mas presente nos infinitos modos de conduzir a aula. Em romances escritos por professores nas primeiras décadas do século XX, encontramos a problematização da distância entre o ato prático de ensinar e os elementos externos, como as relações de poder, as prescrições de leituras pedagógicas e as características socioculturais da classe – todos elementos que concorrem para a objetivação da

[3] A discussão sobre os sentidos e distinções em relação à palavra "regra" e sobre a "lógica das práticas" pode ser encontrada nos comentários de Pierre Bourdieu, publicados sob o título *Da regra às estratégias*. Segundo o autor, "é preciso inscrever na teoria o princípio real das estratégias, ou seja, o senso prático, ou, se preferimos, o que os esportistas chamam de 'sentido do jogo', como domínio prático da lógica ou da necessidade imanente de um jogo, que se adquire com a experiência de jogo e que funciona aquém da consciência e do discurso (à semelhança, por exemplo, das técnicas corporais)". (Bourdieu, 2004, p.79)

aula, moldando, constrangendo, informando esse ato.[4] Dora Lice, em seu romance, *O calvário de uma professora*, por exemplo, suspende o discurso sobre a natureza do trabalho docente.

> Abrindo as portas das escolas para que os vossos olhos vejam o seu interior, sem o aparato da ESPERA, outro fim não temos senão pedir um pouco de atenção à modesta educadora paulista. [...] Tendo um systema de ensino todo seu, organizava Hermengarda planos de aula que davam optimos resultados. Lia autores estrangeiros (na possuíamos em vernáculo, sobre pedagogia e psychologia) e aprendia nelles o que os dirigentes ignoravam. Esforçada como era, sabia pôr em pratica, com muito proveito para as alumnas o que a theoria lhe ensinava. A leitura, no primeiro anno, era o que mais cuidado lhe dava. Dividira em turmas as alumnas e experimentava os melhores methodos apontados pela pedagogia de então. Sem adoptar nenhum deles, tirava de cada um o que havia de mais racional e mais conviesse á criança brasileira. (Dora Lice. *O Calvário de uma Professora*. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, 1928).

Particularmente, em memórias de estudantes, é possível perceber a correlação entre passado, presente e futuro que se realiza na reconstrução das experiências escolares, indicando os estilos profissionais de professores experientes e, ao mesmo tempo, os limites e possibilidades que estão sendo construídos na formação inicial. São memórias que expressam projetos de vida e de profissão, com os seus desafios, esperanças e temores. Os escritos expressam, também, a capacidade de percepção dos estudantes sobre as questões educacionais. Nesse sentido, essas fontes são essenciais para a ampliação do conhecimento sobre a escola e não deveriam ser

---

[4] Efetuamos uma análise da produção literária de professores, entendendo-a como romances de formação profissional na dissertação de mestrado, sob a orientação da Prof.ª. Dr.ª. Denice Barbara Catani: MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura Memória e Ação Política: uma análise de romances escritos por professores paulistas (1920-1935)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de são Paulo, 1996.

subestimadas pela pesquisa em História da Educação e em modalidades de formação de professores. Documentações dessa natureza são agentes comunicadores, lugares de expressão de pensamentos, convicções, representações, interesses e expectativas de professores e estudantes. Trazem as tensões, consonância e dissonâncias entre diversos pontos de vistas porque os escritos são meios, suportes, sensíveis à dinâmica social dos acontecimentos (N*óvoa*, 1993, Vasallo, 2013). Constituem-se em um arquivo aberto, vivo, da classe e do cotidiano da sala de aula, do trabalho realizado e das leituras, das apropriações e produção de conhecimentos (Mignot, 2008; Bastos, 2013). Temos algumas incursões realizadas por meio da produção de documenta*ção de história oral e análises de* memórias, escritos de estudantes, imprensa estudantil e cadernos escolares. Trata-se, com certeza, de um campo promissor de investigação.[5]

Assim, os objetivos desse texto consistem em analisar as memórias de experiências bem-sucedidas de ensino de história e buscar indícios de uma estrutura das práticas como relações mais ou menos duráveis incorporadas como gestos didáticos ou estilos de ensinar. Analisamos os relatos dos licenciandos de História e Pedagogia em conjunto porque nos pareceu uma postura fértil, que permitiria lançar luz sobre as práticas de ensino de História no sistema educacional fundamental e médio, justamente em diferentes perspectivas. Embora haja especificidades de ponto de vista, quando as narrativas são escritas por licenciandos em História e em Pedagogia, o relato memorialístico dos dois segmentos é muito rico em considerações sobre a realidade da sala de aula.[6]

---

[5] Indico alguns relevantes estudos dedicados ao ponto de vista de estudantes sobre o universo escolar: MIGNOT, Ana Chrystina (org.), *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*, na Revista *História da Educação*, Porto Alegre, v.17, n.40 (Dossiê – Escritas estudantis em periódicos escolares organizado por Maria Helena Camara Bastos) e em *Prensa Pedagógica y Patrimônio Histórico Educativo*, organizado por Jose María Hernández Días, Edicionaes Universidad de Salamanca em 2013.

[6] Os escritos dos estudantes estão sendo citados sem referência a autores de modo a preservar as suas identidades. Foram respeitados os princípios éticos de pesquisa, com a disponibilização de todas as informações aos estudantes

Figurações de um objeto de pesquisa

Os escritos dos alunos foram elaborados a partir da leitura do texto de Philippe Ariès, "Uma criança descobre a História" (1991). Nesse ensaio, Ariès relata sua trajetória de formação intelectual, desde a infância, passando pelo Liceu, pela universidade e pelas primeiras experiências como professor do ensino fundamental *(quatriéme e troisiéme classes)*, tratando particularmente de suas várias descobertas em relação à História, ocorridas através do tempo, no contexto familiar, na disciplina escolar, no ingresso naquilo que ele denomina de história pública e em situações mais amplas vividas durante a Primeira Guerra Mundial. Em sua escrita, vai configurar um amplo cenário subjetivo do processo de construção de sua perspectiva historiográfica, ou melhor, do engendramento pessoal da vertente da história das mentalidades e da história da vida privada.

O texto de Philippe Ariès foi utilizado como um elemento motivador da escrita, com vista a provocar a reflexão entre os estudantes acerca de suas próprias experiências intelectuais de formação, suas percepções sobre os processos de aprendizagem em História nos vários níveis de ensino, seus sentimentos e expectativas em torno da carreira para a qual estavam se habilitando. Serviram como fio condutor das discussões desenvolvidas sobre a figura do professor de História e do professor para as séries iniciais, currículo, materiais didáticos, metodologias de ensino, processos de aprendizagem em História, ou seja, abarcando três dimensões do trabalho docente: o professor, o currículo e o aluno.

Como se pode perceber, o material coletado constitui-se em um acervo de narrativas autobiográficas e memórias sobre as práticas escolares relativas ao ensino da disciplina, efetivadas durante o arco temporal das décadas de 1990 e 2000, no Estado de São Paulo, em

---

sobre a atividade de formação e com a obtenção de autorização para que os escritos se constituam em um acervo didático da Disciplina de Metodologia de Ensino de História.

sua grande maioria. Ainda, pelo posicionamento dos estudantes-escritores, cursando etapa final de sua formação na Faculdade de Educação, esse acervo configura um ponto de vista privilegiado para o estudo da história recente da disciplina e dos professores. Principalmente, o material pode ensejar a identificação de questões a respeito das relações dos professores em início de carreira com o conhecimento histórico, do papel da escola básica e da universidade na construção desses conhecimentos, além de propiciar reflexões sobre as representações relativas à profissão em circulação. Procuramos explorar a especificidade mesma da fonte, das memórias, que dão a ver, de modo denso, múltiplas temporalidades, lugares de aprendizagens e processos de elaboração de saberes compostos como práticas.

Baseamo-nos também em estudos sobre formação de professores, no interior da perspectiva (auto)biográfica. Conforme Dominicé,

> o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (Dominicé, apud Nóvoa, 2000, p.24)

Portanto, as memórias têm aqui dupla função: como fonte histórica – para possíveis entendimentos sobre como circulam na sociedade mais ampla as ideias históricas; e, ao mesmo tempo, objetivos formativos, criando-se situações de ensino significativas para a iniciação dos alunos no ofício de professor. Nessa medida, seguimos as orientações conhecidas de práticas de formação de professores, aquelas que mobilizam relatos autobiográficos assistidos, voltados para a iniciação profissional. As (auto)biografias assistidas são atividades controladas, com as quais se busca propiciar um espaço de reflexão

sobre as escolhas e questões relativas à profissão docente (Catani, 1990; Nóvoa, 2000). A experiência de vida é um aspecto que molda a formação, que se soma ao conhecimento teórico e técnico (Tardif, Lessard, Lahaye; 1991).

Assim, propomos aos alunos uma reflexão interessada, objetiva, de sua experiência cotidiana com os saberes dos campos historiográfico, pedagógico, cultural e prático. Pensar a própria vida, em perspectiva temporal, significa dar sentido a experiências fragmentadas, as quais, no ato de escrita, propiciam processos identitários e reflexivos sobre si e sobre os outros. Em outras palavras, a autobiografia aqui é entendida em sua dimensão individual e social como duas janelas que se abrem aos processos singulares de interação entre a história pessoal e modos de ser, sentir e pensar próprios de grupos (Miguel, 1996). No processo de escrita do registro, na forma de narrativas, os escritores efetuam vários níveis de reflexão tais como: ângulos de distanciamento, explicitação, racionalização, os quais, por sua vez, permitem a elaboração e revisão de concepções pelo ato de leitura da própria (auto) análise. A escrita autobiográfica é uma espécie de caminho para a construção de uma autonomia de pensamento.

Propusemos, então, aos alunos que buscassem referências sobre a vida escolar, relação com professores, experiências de aprendizado de modo que a atividade abrisse caminho para a leitura de outros textos, para o enfrentamento de dilemas educativos e fosse um instrumento de construção e reconstrução de identidades ou de descobrir-se professor. Sempre pensando na ideia de Walter Benjamim.

> Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. Porém esse comentário ainda é difuso, e demasiado grosseiro. Pois o importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? (Benjamin, 1993, p.37).

No próprio processo de escrita de um relato sobre passado, as questões que mobilizam o escritor são dadas no presente em função de sua inscrição social. A atitude de rememoração não compreende apenas os atos de lembrar, mas de esquecer e silenciar aspectos. Assim os lugares aclarados ordenam o relato segundo sentidos atribuídos, os silenciados são indícios de tensões, muitas vezes. Pollak, no ensaio *Memória, Esquecimento, Silêncio,* aponta para a importância dos estudos que analisem os "processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e formalização de memórias" (Pollak, 1989, p.4). Dessa forma, aparece como relevante não somente a descrição dos conteúdos das memórias coletivas e individuais, mas também o entendimento de seu processo de elaboração e institucionalização. Não importa em relação a essa documentação discutir se, de fato, as coisas aconteceram nessa ordem e forma comparativamente ao que supomos como realidade concreta. Efetivamente, o que é necessário para a compreensão do objeto de estudo é observar que o autor do que chamamos relato pôde reconstruir sua história e, de alguma forma, dar sentido a suas experiências segundo as preocupações e os contextos vivenciados no presente. Os estudantes acabaram por explicitar as operações de pensamento ensaiadas no ato de escrita e, por meio delas, foram tecendo uma trama de descobertas auto referenciadas, que aproximavam as questões metodológicas da História (continuidades e rupturas temporais, subjetividade e interpretação histórica) com facetas do ensino de História.

A análise efetuada beneficiou-se da noção de consciência histórica sobre a qual nos debruçamos de maneira bem aberta, procurando aproveitar reflexões pessoais, usos comuns do termo e a apropriação realizada no campo da teoria da história, especialmente nos textos de Ariès (1992), Jörn Rüsen. (2001) e nos ensaios biográficos de historiadores presentes no livro idealizado por Pierre Nora, *Ensaios de Ego-História* (Chaunu, *et. al.*, 1989). Nesse sentido, os textos produzidos pelos alunos se constituem em uma elaboração racionalizada em que a dimensão subjetiva assume posição estratégica,

revelando múltiplas consciências históricas nos diversos aspectos e dados de realidade mencionados. A escrita mostrou-se bastante densa e produtiva nesse aspecto.

Afinando o entendimento de "consciência histórica" – nas dimensões aqui referidas e, portanto, sem recobrir todas as questões teóricas envolvidas na própria noção –, aceitamos a definição de uso corrente, proposta no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: "sentimento ou conhecimento que permite ao ser humano vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade de seu interior". Estendendo a definição para o nosso interesse, propomos que a consciência histórica seria a capacidade de vivenciar a história como aspecto de sua vida interior. E completamos esse entendimento com duas reflexões de Rüsen. A primeira diz respeito à afirmação de que a consciência histórica "se constitui também como constituição do sentido da experiência do tempo" (2001, p.59). E a segunda diz respeito à função da narrativa histórica, como elemento constitutivo da consciência histórica e do fazer do historiador, na medida em que a orientação prática tomada em função da interpretação do passado advém de um discurso sobre esse passado. Em outras palavras, a História é uma narrativa elaborada no processo de justificação do conhecimento produzido no caso da pesquisa em História, ou da atitude tomada, no caso da vida prática. São de Rüsen as palavras,

> Seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas a consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro. A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experiencial da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo presente e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente. (2001, p.65)

Jörn Rüsen, ao discutir as operações cognitivas de aprendizagem histórica, relaciona o modo de se conceber a experiência ou conhecimento histórico com a "descoberta de si mesmo" nos movimentos mentais de construção da consciência histórica e com a compreensão de que o conhecimento histórico tem uma "função de orientação cultural" voltada para a vida prática (Rüsen, 2001, p.89-90).

Ou como diz Philippe Ariès, de maneira mais plural, indeterminada, a respeito da consciência da experiência histórica

> Por que havia um oásis, eu vivia fora da História. Mas ao mesmo tempo, por causa do oásis, a História não me era estranha. Não tive que a descobrir, como uma vocação da adolescência. Acompanhava-se desde o tempo das minhas primeiras recordações de criança, como a forma particular que a preocupação com a política adoptada na minha família e entre as pessoas que me estavam próximas. Mas seria deveras a História? Não era a História nua e hostil que invade e arrasta, a História onde *estamos* e *somos*, fora do frágil recinto vedado das tradições familiares. Não era a história, tenho de reconhecer, mas uma transposição poética da História, um mito da História. Tratava-se, em todo caso, de uma intimidade continuada com a presença do passado. (1992, p.11).

Pierre Nora explica o gênero narrativo da "Ego-História", considerando-o um instrumento poderoso para a compreensão da História.

> Toda uma tradição científica levou os historiadores, desde há um século, a apagarem-se perante o seu trabalho, a dissimularem a personalidade por detrás do conhecimento, a barricarem-se por detrás das suas fichas, a evadirem-se para uma outra época, [...] o historiador dos dias de hoje está pronto, ao contrário de seus antecessores, a confessar a ligação estreita, íntima, pessoal que mantém com o seu trabalho. Ninguém ignora que um interesse confessado e elucidado oferece um abrigo mais seguro do que vagos projectos de objetividade.

> O obstáculo transforma-se em vantagem. A explicação e a análise do investimento existencial, em vez de afastarem uma investigação serena, tornam-se o instrumento e a alavanca da compreensão. (Chaunu, *et. al.*, 1989, p.9-10)

Práticas de formação e produção escrita dos estudantes ou de como os estudantes elaboram as experiências escolares

A atividade foi proposta como opção para eles, anunciando-se, no entanto, que ela estaria plenamente relacionada com os textos e conteúdos discutidos posteriormente. Consideramos que não poderia propor a escrita autobiográfica como tarefa obrigatória, porque ela envolve um desafio subjetivo sobre o qual não temos controle. Assim, respeitamos as decisões dos alunos. Eles, por sua vez, acolheram com entusiasmo a tarefa. Dessa experiência, podemos observar que o texto de Ariès mostrou-se estímulo bastante para o trabalho de reflexão dos alunos. Uma parte pequena dos ensaios tratou do texto em si, sem uma perspectiva (auto)biográfica, direcionando a escrita para as questões de pesquisa e de ensino de História. A grande maioria efetuou comparações entre suas histórias de vida e a de Ariès.

As preocupações predominantes dos alunos de História se expressaram em dois desafios: o da transposição ou tradução didática da pesquisa em história e o da especificidade do conhecimento histórico, fundado na elaboração de narrativas e na análise de documentos, portanto marcado pela subjetividade e pela fluidez dos resultados.

> Optei no vestibular, numa dessas reviravoltas da vida, fazer faculdade de História e, há seis anos passei a lecionar a matéria. Obviamente, as metodologias de pesquisa e de ensino mudaram das minhas professoras para os dias de hoje e a forma como se constrói o raciocínio, portanto, também. Percebo, hoje, que cada um, assim como eu, vai construindo de forma pouco lógica o caminho da história, entre idas e vindas de revisitação do passado. Tento, porém, mostrar que história é seleção, é

> viés, é manejo de contar. Temos nossas pequenas armadilhas e refúgios e lá reconstruímos o passado que nos faz sermos quem somos em todas as dimensões. Ter até essa percepção demanda reflexão, que só o tempo é capaz de nos proporcionar. (Licenciando em História)

Os estudantes em Pedagogia parecem conviver mais tranquilamente com os desafios de ensinar História, talvez pelo distanciamento em relação ao ofício de historiador e pela formação mais ampla que recebem acerca de questões educacionais e pedagógicas. Acabam por subsumir em suas narrativas a intenção educativa de ensejar a formação da consciência histórica, próximo do que Rüsen propõe: como atitude interiorizada de orientação para a vida prática.

> Acredito que "descobrir" a História tem um significado diferente para cada indivíduo. Ainda tenho muitos momentos pela frente para despertar outros aspectos dela que ainda não tenho conhecimento. Pela minha experiência na escola, acredito que essa instituição tenha um grande papel nessa missão. (Licenciando em Pedagogia)

Quanto à investigação sobre os momentos de descoberta da história, os estudantes de História e Pedagogia localizaram coincidências entre suas histórias de vida e a de Ariès. Na infância, há uma aproximação com a História por meio das memórias de família, principalmente de avós, ou pela influência de familiares que se posicionavam politicamente.

> O meu interesse pelo passado começou com a nebulosa história da família da minha avó. Pois bem, esclareceremos, a minha avó não é brasileira – assim como milhares de outras avós de fulanos e sicranos – e sim polonesa. A imagem da minha vó vindo para o Brasil aos oito anos com os pais – sendo o meu bisavô kosako – e a irmã mais nova, todos fugidos da guerra e do comunismo já é algo inebriante. Segundo ela a família de seus pais tinham posses, fazendas de trigo e

> cavalos. Tudo era ameaçado após a Rússia revolucionária conquistar territórios na Polônia/Ucrânia após a primeira guerra mundial. (Licenciando em História)

A escola trouxe o saber histórico escolar, modelo de narrativa linear e progressiva, sobre a qual eles manifestam um descontentamento definitivo. Percebem que sua consciência em relação à história foi se alterando, conforme a sua experiência, amadurecimento e contato com grupos e indivíduos. Professores marcantes, considerados melhores ou piores, fornecem situações exemplares, as quais são aproveitadas na reflexão pessoal sobre as relações com o conhecimento histórico e com a profissão.

> Desse modo a história está intrinsecamente relacionada a uma compreensão do passado na consciência que tomamos do presente. E esta consciência minhas professoras foram capazes de tecer de maneira consistente e cuidadosa. Assim, algum dia serei eu quem estará dentro de uma sala de aula lecionando História e, possivelmente despertando alguém para a descoberta da História. (Licenciando em Pedagogia)

Para os estudantes de História, a entrada no curso é narrada com destaque, fazendo-os pensar sobre as novas maneiras de ver a disciplina e sobre os obstáculos concretos para entender a pesquisa historiográfica como uma especialização. A narrativa caminha da decepção inicial ao entusiasmo posterior. Quanto à carreira, manifestam-se sentimentos contraditórios: 1. O desejo de modificar a realidade, de fazer uso da História na compreensão do presente, próprio dos estudiosos da História, segundo concepção dos alunos. 2. Certa dificuldade em pensar sobre a profissão, possivelmente marcada ainda pela breve reflexão, em um curso de graduação, sobre o ofício de ser professor de História. 3. Considerações sobre as dificuldades da carreira quanto às condições de trabalho e de remuneração. Seguem alguns trechos de reflexões dos alunos.

> Sim, as condições que nos definem colocam Philippe Ariès e eu em margens opostos da experiência histórica. Contudo, ainda assim, realizamos ambos a mesma busca transcendente voltada a desvendar a sagrada relação entre o homem e o tempo e, sobretudo, para a transmissão desse conhecimento; seja este pelos infindáveis esquemas aplicados por Ariès a um grupo de alunos desorientados, seja por outros métodos pedagógicos não aprendidos ou pensados por quem ainda não enfrentou um quadro negro. (Licenciando em História)

> Em um mundo tão marcado pelo utilitarismo, encontrar "utilidade" para a História me parecia uma necessidade urgente. Encontrar uma *função social* para ela, algo que fizesse com que o historiador descesse da "torre de marfim" era, eu percebo agora, uma preocupação constante para mim, desde que decidi que esta seria a minha profissão. (Licenciando em História).

> Foi um momento de virada em minha vida [uma aula de História em um cursinho pré-vestibular], um futuro delineava-se à minha frente e pela primeira vez eu tinha certeza de estar no rumo certo, mesmo que isto tenha provocado um certo mal estar entre amigos e familiares. Frases como "Você vai mesmo fazer História"? Para quê? Para dar aulas?" eram frequentes. A desvalorização do professor em nossa sociedade é um problema sério, tanto que eu nunca havia admitido, até aquele momento, que esta era a carreira que eu queria seguir. Mas, me recordo agora, desde a terceira série do ensino primário (como se chamava então) eu às vezes me pegava pensando nas aulas, "Como eu faria se estivesse ali na frente, dando esta aula? O que deu diria?" (Licenciando em História)

Outras passagens, recorrentes nas memórias, tratam da forma como os estudantes foram amadurecendo a ideia de ingressarem na profissão de professor e concebendo as funções e implicações de ensinar História. Há uma referência, muito clara, no ensaio de Ariès, sobre a passagem de um sentimento de intimidade – que não é compreendido

racionalmente, mas apreendido pela História, baseado em memórias e experiências privadas familiares e na consciência da existência de vida pública e da História total, a qual representaria uma modalidade diferente de experiência histórica.

> Os atentados ao World Trade Center em 2001 me fizeram sentir, na época com 12 anos, como parte da História, como se estivesse vivenciando um momento que para sempre seria lembrado como crucial [...]Talvez esse fator tenha influenciado inclusive a necessidade de aprofundar conhecimentos que antes eram embutidos em mim de forma passiva" (Licenciando em História).

Assim a percepção da existência de eventos da História Política do Brasil é fundamental para a aquisição da capacidade de vivenciar a história como aspecto da vida interior ou, em outras palavras, desenvolver a consciência histórica.

> A história me alcançou aos poucos e em fragmentos. Nos textos de literatura ou nas discussões que ouvia no rádio sobre a vida pública. Parecia-me importante ter opinião sobre diversos assuntos, mas não tinha repertório. Buscava numa explicação simplista da história os argumentos para meu pensamento. (Licenciando em História)

> Uma imagem que ficou muito forte em minha mente foi a dos jovens de rostos pintados nas ruas exigindo a cassação do mandato do presidente Fernando Collor de Mello. Foi uma mobilização muito grande da população, como talvez eu não mais visse. Perguntava a minha mãe o que significa tudo aquilo e acompanhava tudo, dentro do meu entendimento infantil, ansiosa pelo desfecho. (Licenciando em Pedagogia)

No que diz respeito à sedução pela História e às primeiras sensibilidades sobre o passado, os relatos rememoram os filmes com

temas históricos, documentários e videogames sobre paleontologia e arqueologia (os filmes da série Indiana Jones, por exemplo) e estudos sobre períodos históricos distantes no tempo (Antiguidade e Período Medieval).

> Parte de minha fascinação pelo passado começou quando eu era criança. Muitos filmes, livros e desenhos animados colaboraram neste sentido. Lembro-me de um livro interativo de que eu gostava muito (destes que a criança tenta desvendar um mistério através das pistas que são dadas) que cuja história era uma grande aventura em torno de um artefato antigo. As histórias de Tintin e Indiana Jones também foram importantes para mim, misturando egípcios, piratas, incas, cruzados e sabe-se mais lá o que. (Licenciando em História).

Livros escritos por historiadores, didáticos ou não, e enciclopédias são objetos de lembranças das primeiras aprendizagens sobre o passado.

> Os livros me davam muito gosto. Eles me convidavam para uma aventura, uma viagem a outro lugar, uma saída à monotonia da sala de aula. Para mim, eles eram a liberdade, eram a fuga do corre-corre-da-sala-de-aula. O tempo passou e finalmente conclui o colégio. Porque eu gostava de ler, um amigo me disse para prestar história na faculdade. "Afinal de contas, você gosta de Hobsbawm", ressaltara ele para me encorajar. (Licenciando em História).

A literatura, com os romances históricos e de aventura, tem um papel fundamental na descoberta da História.

> Se posso dizer que meu interesse em história teve um motivo, esse com certeza foi provavelmente com jogos e livros. As ficções que se passavam na Idade Média, com suas aventuras, suas espadas, exércitos, o romance e a coragem dos guerreiros com certeza são atrativos de

> grande impacto para a imaginação infantil. Jogos, quando a indústria de aplicativos lúdicos estava no inicio e se podia comandar os primeiros exércitos virtuais guerreiros, cavaleiros e máquinas de guerra, como catapultas para destruir castelos inimigos, saquear suas cidades e construir impérios. (Licenciando em História).

Apresentamos agora dois trechos dos ensaios dos alunos que dizem respeito aos processos formativos e de iniciação à docência, ensejados pela escrita biográfica. Exemplificam a elaboração da escrita, que faz o narrador dar sentido ao conhecimento obtido e às tomadas de decisão.

> Durante a adolescência, a história passou a ser algo mais claro, deixava de ser o mundo de fantasia das telas de cinema e dos jogos. Descobri que eu tinha uma história familiar e que outras pessoas também, por mais óbvio que isso pareça, a história tomava forma para mim. (Licenciando em História)

> Depois de dois fracassos na tentativa de ingressar em engenharia, parei de me enganar com as ciências exatas e parti para meu sonho de ser artista plástica, também frustrado [...] Como segunda opção então, escolhi a história, por ter ligação com a arte, por ter a opção de não sair muito da abrangência do meu sonho. (Licenciando em História)

Característica do gênero autobiográfico, o narrador, de forma explícita ou não, individualiza o sujeito que rememora, pois na rememoração importa dar a ver o ato de reflexão, muito mais do que os assuntos refletidos. Na citação abaixo, temos um exemplo de texto em que a estudante acionou o recurso do distanciamento por meio do uso de um narrador onisciente externo, criando uma personagem (uma menina) para exemplificar os seus sentimentos e ideias.

> "Mãe..." chama a menina, "....quem foi Hitler?" A mãe, desconcertada com a pergunta para a qual não tinha resposta pronta e completa o

> bastante para saciar a curiosidade da filha, se limita a responder dando um ponto final no assunto: "....Foi um louco..." O que poderia ter sido uma conversa que abriria um mundo novo para a menina se tornou uma situação que levou a menina pensar que tinha sido um tanto inconveniente. Descobriu que certas perguntas tinham o mesmo efeito sobre os professores, mas o que esta menina iria querer com Hitler, se estava estudando Egito, não? (Licencianda em História)

Em um dos ensaios mais teóricos sobre o texto de Ariès, a estudante deixa transparecer, na escrita, uma decisão pessoal em relação ao desafio do ensino de História.

> Minha experiência pessoal me leva a crer que é possível, sim, trabalhar e estimular as crianças neste sentido, para que a História lhes pareça cada vez menos uma porção de fatos distantes e inúteis e cada vez mais com uma coisa viva, móvel e cujos desdobramentos de determinadas concepções adotadas lhes digam respeito diretamente. (Licenciando em História)

No próximo fragmento, mostramos um exemplo de reflexão misturada, que arranja a experiência pessoal para dar conta de aprendizagens de noções históricas. A percepção, a distância, dos próprios processos de aquisição de conhecimento, condições e fatores envolvidos neles é naturalmente formadora e favorece a abertura de caminhos autônomos para a criação de práticas de ensino.

> Minha visão da História era algo parecido com uma rede de mundos paralelos e estanques. Talvez até o próprio fato de mudar sempre de lugar (eu mesmo mudei várias vezes de casa junto com meus pais) fazia com que eu separasse as épocas em terrenos distintos, sem que eles se articulassem, sem que fosse possível notar a passagem do tempo num mesmo lugar. Acho que a primeira vez que tive consciência, ao mesmo tempo, de que o presente se alterava diante

> dos meus olhos e de que se interpenetravam as esferas macro e micro desse presente foi quando vi minha mãe chorando o dia todo quando Tancredo Neves morreu. Até então eu sequer tinha refletido sobre o que significava a troca de um militar por um civil na presidência da república. (Licenciando em História)

A validade da escrita autobiográfica ou memorialística é problematizada em vários textos produzidos pelos estudantes de História. Nesse sentido, percebe-se que esse momento de tomada de consciência da profissão é também um tempo de retomar os conhecimentos aprendidos, de aproximar o conhecimento teórico da própria construção de si, como um ser histórico. Como parte de um processo de reflexão, o exercício de memória aparece como um problema insolúvel, porque incompleto.

> Existe uma questão que me ocorre sempre que penso em meu próprio passado: não estaria eu construindo um discurso sobre minha história pessoal que diz muito sobre o presente e quase nada sobre o passado? É um drama parecido com o do historiador, que se vê angustiado ao pensar sobre a possibilidade de construir algum conhecimento sobre o passado. De qualquer modo, pelo menos alguns indícios do passado devem estar presentes nas minhas lembranças. O problema é que a tentativa de reunir esses fragmentos do passado sob um discurso que dê conta de explicar, mais do que recordar, parece uma obra incompleta – como o trabalho do historiador -, sempre aberta a novas possibilidades interpretativas. (Licenciando em História)

Retomando um pouco da história do ensino de História e dos professores de História

Relacionamos aqui alguns estudos sobre a história da disciplina de História e dos professores dessa disciplina. Nosso objetivo é constituir um cenário de conhecimentos produzidos nessa área de

pesquisa, que se estende entre pesquisadores de ensino de História, do campo da História e da História da Educação. Não se trata de um levantamento exaustivo, mas de poucas referências históricas e de perspectivas de análise historiográfica que nos permitam encaminhar possíveis questões acerca do estudo das práticas de ensino de História.

Como narrar a história, elaborar o passado, inventar o futuro com os ensinamentos e aprendizagens da História? Essas são dimensões fundamentais das discussões no âmbito dos cursos de Licenciatura em História. Os esforços têm sido grandes para se compreender os desafios contemporâneos postos em relação ao seu ensino. Cresce o número de pesquisas sobre o processo de construção de ideias históricas entre alunos da escola básica e busca-se conhecer e relacionar os saberes prévios dos alunos e as possibilidades de construção de novos saberes históricos nas salas de aula (Barca, 2009; Lee, 2006; Schmitd, 2009).

Nesse sentido, o campo de pesquisa tem se apoiado em reflexões de historiadores, como Eric Hobsbawm, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck e, principalmente, entre os pesquisadores voltados para a área da Didática da História na obra de Jörn Rüsen, aproveitando seus estudos sobre as alterações nas percepções sociais relacionadas às noções de tempo, de memória e de história, e sobre a teoria da História como âncora para os estudos sobre a consciência histórica. Alude-se aos fenômenos mais amplos como a mundialização econômica e política, desestabilização do modelo político do Estado-nação, homogeneização cultural, como fatores determinantes dessas mudanças. Hobsbawm, por exemplo, analisa os fenômenos da "destruição do passado" e da consequente sensação de se viver um eterno presente. Segundo o historiador: "quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem" (Hobsbawm, 1995, p.13). A partir dessa constatação, o autor afirma a relevância do ofício de historiador, não como "cronista, memorialista e compilador", mas como alguém capacitado para selecionar e trazer informações sobre o passado que

possam esclarecer o presente e indicar as questões e problemas que serão enfrentados no futuro próximo.

Pierre Nora, por sua vez, inicia o seu clássico texto sobre a problemática dos lugares da memória com a ideia de que vivemos um momento de "aceleração da história", provocando uma sensação de descontinuidade entre passado e presente. Como resultado dessa situação e de forma a compensar essa perda da percepção de duração no tempo, teríamos o crescimento do interesse pelas comemorações, rituais, museus, arquivos e sacralização de lugares como monumentos da história. Outra transformação relevante diz respeito à alteração no modo de conceber a história nacional. No caso da sociedade francesa, durante a vigência do modelo político do Estado-nação tanto os processos de construção da memória coletiva como a História, trabalho crítico do historiador, configuravam um quadro unitário de valores comuns que representariam a identidade nacional. A partir dos anos de l930, na França, teríamos uma nova maneira de conceber o Estado, nas palavras do autor, como Estado-Sociedade. A historiografia francesa por sua vez, especializando-se e distanciando-se da função de criadora da memória nacional, desenvolveu conhecimentos variados sobre sociedade, mentalidades e continua realizando a análise crítica dos processos de construção de memórias particulares de grupos sociais (Nora, 1993).

Para compreender a lógica das práticas de ensino da disciplina no Brasil, dois momentos nos parecem decisivos, especialmente para o estudo dos modos para compreender as relações entre História, memória e a construção de identidades: a) o período de criação e consolidação da escola de massas durante o século XIX e início do século XX, no qual a área de conhecimento se define como uma disciplina escolar sob a inspiração do projeto político do Estado-nação e de uma historiografia comprometida com a elaboração de uma identidade nacional homogênea baseada no modelo cristão europeu de civilização; e b) o período contemporâneo em que novas finalidades políticas são atribuídas à disciplina, principalmente a

partir da promulgação da LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). No presente, predominam, como resultado de alterações diversas efetuadas no sistema escolar e de pressões de movimentos sociais, sugestões de conteúdos de história local e regional e do ensino da história e da cultura dos grupos indígenas e afrodescendentes. Novas tarefas estão sendo atribuídas à escola e à disciplina de História, ensejando mudanças e reações por parte de professores e estudantes. (Bittencourt, 2007)

No que diz respeito ao processo de construção da profissão docente, no caso dos professores de História, tomamos aqui a pesquisa de Emery Marques Gusmão, *Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente* (2004), para realizarmos uma breve incursão sobre essa múltipla história. Podemos construir um percurso da história da profissão, assinalando alguns momentos ou marcos temporais que ensejaram mudanças nos modos de ser professor de história. Na fase chamada de "de ouro da escola", localizada no final dos anos de 1950 e 1960, sobressaem perfis de professores condensados nas imagens de seriedade, domínio do conteúdo e rigor nas avaliações. Os professores de História, em pequeno número, ainda cursavam instituições renomadas de ensino universitário, como a USP, PUC e Mackenzie em São Paulo, e retiravam dessa experiência os modelos de orientação para o exercício da profissão (Nadai, 1991).

Os professores formados nesse período recontam suas práticas com descrições ricas de detalhes sobre os fatos históricos, uso de bibliografia da historiografia tradicional, ênfase nas biografias de personagens importantes da história nacional. O sucesso das aulas era alcançado pela empatia com os estudantes e pela sedução pelas narrativas dos eventos históricos. O modelo da aula expositiva parece ser o predominante, mas que dependia de uma assistência interessada dos alunos capazes de acompanhar e anotar as aulas. Entendem-se como intelectuais e a profissão como uma missão, com espírito de grupo e relação emocional forte com a cultura e com os livros. No trato social, se caracterizam pela elegância nas palavras e gestos.

Compartilham da ideologia das aptidões naturais, trazendo para a sala de aula o espírito da pesquisa acadêmica e desvalorização da formação pedagógica (Gusmão, 2004).

A segunda geração, formada na década de 1970, assume postura contestatória, tende às ideologias esquerdistas e é receptiva à inovação em termos educacionais. Será bastante atuante no final dos anos de 1970 e 1980. Apresentam um visual descuidado, simbolizando, possivelmente a atitude engajada. Valem-se do interesse dos alunos sobre a ditadura militar para desenvolverem os conhecimentos históricos em sala de aula. Os professores mais jovens, formados na década de 1980, da terceira geração, vão perdendo a identificação com o *status quo* da carreira, a qual, por sua vez, passa por uma queda de remuneração e desprestígio profissional. Apresentam uma maior empatia com as camadas populares e os excluídos. No tocante aos gestos didáticos, os métodos ativos são mais mobilizados por essa terceira geração. A década de 1980 também é o momento de discussão intensa sobre o currículo de História. Posições de professores universitários, como Marcos Silva e Dea Fenelon, assessores especialistas na elaboração da proposta de Reforma Curricular da CENP de 1988, marco de uma ruptura na história do ensino de História paulista, advogavam que o ensino da disciplina deveria se transformar em um campo de debate e de luta sociocultural e que a escola deveria assumir-se como um lugar de criação cultural. Essas linhas de força do pensamento de professores sobre a disciplina se mantêm atuantes até os dias atuais nos discursos de professores sobre o seu trabalho. (Gusmão, 2004; Cordeiro, 2000)

As considerações da autora em relação às fontes apontam para os traços gerais de uma imagem do professor de História. E as rememorações dos estudantes revelam uma variação muito grande de práticas de ensino e de estilos de professores em contextos específicos. A realidade é muito mais variada do que as explicações que acentuam a dicotomia entre ensino tradicional e ensino crítico de História. Observa ainda uma tendência de mudança na cultura profissional a

respeito da noção de verdade em História e de substituição da História sequencial pela História temática.

Essa breve incursão pela história da disciplina e dos professores em uma escala mais geral permite identificar as instâncias políticas e sociais que interferem na vida cotidiana da sala de aula. Quais relações podemos efetuar entre essa narrativa histórica de longa duração e a história das práticas escolares? Existem peculiaridades na experiência escolares, que criam dissonâncias em relação ao relato de longa duração? Quais são os móveis que fazem um campo social se transformar no tempo?

A propósito da relação entre a História e o estudo da realidade social, Bourdieu assinala, embora valorizando a importância da História para a análise sociológica, que não podemos nos contentar com "vagas generalizações fundamentadas em alguns documentos extraídos de modo errático" e em compilações documentárias ou estatísticas que normalmente deixam algo em branco. Muitas vezes, a História a qual o sociólogo necessita para analisar temas específicos ainda não está feita. Explica que esse tipo de história, estrutural, deve localizar cada "estado da estrutura" como produto de lutas anteriores para transformar ou preservar a estrutura e o princípio que constitui as próprias lutas (Bourdieu, 2004, p. 58).

Muitas questões que dependem de um olhar móvel, de uma escuta e de uma leitura cuidadosa de escritos de professores e alunos, de um intenso esforço de identificação e de coleta de fontes que propiciem esse tipo de investigação. Trata-se de entender essa história precisa, que é a história das estruturas das práticas, isto é, dos princípios e das lutas que definem a dinâmica do próprio campo.

O que a escola faz com o currículo de História: aproximações às práticas de ensino e aprendizagens dos estudantes

A impressão que se tem, quando se olha a documentação produzida pelos estudantes nos estágios de observação e em

muitos discursos da grande imprensa, é a de que a escola somente reproduz o saber histórico tradicional, modelo de narrativa linear e progressiva sobre a qual se tecem muitas críticas. Mesmo nos textos memorialísticos, a primeira abordagem da História aprendida na escola não é lembrada como uma experiência muito gratificante. Nas concepções dos estudantes, quando a perspectiva é fazer uma avaliação da experiência escolar, aprendia-se uma história factual, cronológica, evolutiva, fragmentada, desconexa, maçante, apenas como algo do passado, desligada do presente, e ainda havia a obrigação de se decorar os grandes eventos, datas, pessoas consideradas importantes, fatos históricos.

> Estudante de escola pública que era, infelizmente, não tive a chance de ter aulas envolventes de História. A dinâmica era, basicamente, cópia de textos da lousa e responder exercícios dos livros. Nesse sentido, nessa época, não consegui envolver-me. Esta disciplina já estava pronta com seus dados e datas e tudo que nós, alunos, deveríamos fazer era nos desdobrar em um esforço de memorização e compreensão. (Pedagogia)

No entanto, algo de positivo ficou na memória de muitos. Havia professores de História que conseguiram conquistar os alunos com suas aulas dinâmicas, descontraídas, fascinantes. Certos professores foram muito atenciosos e incentivavam sempre a busca e o gosto pela investigação, o que foi motivo para que alguns alunos se decidissem pelo curso de História.

> Papel importante nesse processo foi o dos meus professores de História, sempre muito acessíveis e atenciosos incentivaram minhas buscas. (Licenciando em História).

> Durante o ensino fundamental a história não era uma das minhas matérias preferidas. No fim do fundamental minha professora foi substituída por outro professor, um senhor advogado aposentado,

> superdivertido, que de cara encantou a sala. Esse foi o ponto de viragem, onde as aulas de história se tornaram as favoritas de grande parte da sala [...] Nesse momento passei a me dedicar mais, estudar o conteúdo das aulas e buscar mais por fora, com leituras, filmes, etc. (Licenciando em História).

> Foi no decorrer do meu ensino fundamental, que o meu interesse pela história foi despertado. Também pela atuação de excelentes professores, com os quais eu ficava para conversar após as aulas. Achava o conteúdo bastante interessante, gostava de elaborar tabelas e esquemas que me ajudassem a colocar as ideias em ordem. (Licenciando em História).

A partir das experiências com esses professores, surge uma descrição completamente diferente de práticas de ensino e de aprendizagem da história, para as quais são mobilizados diversos materiais didáticos, linguagens e ensino contextualizado. São muitas as narrativas de situações de criatividade e de trabalho bem-sucedido. É um cenário distinto de quando os estudantes se referem ao ensino em geral.

> Na escola, nos anos iniciais, me recordo de ter tido uma boa experiência em relação ao entendimento do meu pertencimento a uma família, do local onde eu morava e da minha própria história de vida. Essa foi uma boa experiência, pois ao recolher diversas informações sobre a minha história de vida, pelas entrevistas que fiz aos meus parentes, pelos documentos que recolhi (certidão de nascimento, escolha do meu nome, endereço da minha residência, mapa do local que eu morava), comecei a entender sobre e ter curiosidade de saber o que existia antes da minha vinda ao mundo, o motivo de minha vinda, o porquê do meu nome, quem era minha família, onde eu morava, por que eu morava ali. Claro, com algumas lacunas e dúvidas fui construindo mentalmente a minha história. (Licenciando em Pedagogia)

Além da utilização de recursos e materiais didáticos para além dos livros didáticos, há relatos de vários tipos de encaminhamentos pedagógicos, como a audição de músicas.

> Tenho muitas lembranças dessa fase [8ª. série)]. Lembro-me de quando o professor Paulo levou a música "Índios", do "Legião Urbana" para a turma, eu sempre ouvi o grupo, mas nunca tinha me dado conta do significado das letras das músicas. Outro episódio foi um documentário que assistimos e debatemos, sobre as mudanças atuais, como a tecnologia, foi surpreendente descobrir esse formato de filme, feito para informar, criticar, alertar. (Licenciando em Pedagogia)

E dramatizações

> Não lembro exatamente em qual série do Ensino Fundamental, mas recordo como se fosse hoje, de uma sobre o feudalismo e a relação de vassalagem entre camponês e suserano. A aula tinha um fator de atenção a mais, pelo menos para mim e alguns de meus colegas, que era a jovem e bela professora Glaucimara, com seus lindos olhos verdes. Lembro claramente dessa aula, pois a professora ao explicar essa relação de vassalagem usou uma estratégia de dramatização que contou com a ajuda dos alunos. Para simular um das cerimônias que legitimava essa relação, o *osculum*, que consistia no beijo entre suserano e vassalo, ela chamou dois colegas. Tudo foi muito bem conduzido pela professora, que não forçou ninguém a fazer a representação, mas soube conversar e convencer os alunos, ao mesmo tempo que explicava o ritual no seu contexto dentro da história do mundo feudal. A estratégia pode parecer simples, mas o fato é que lembro até hoje dessa dramatização e do conteúdo vinculado a ela." (Licenciando em Pedagogia)

Ainda, é possível encontrar manifestações de que essa História, como narrativa cronológica e linear que, muitas vezes, parece emergir

dos livros didáticos e da programação curricular, é percebida como tendo uma capacidade de produzir aprendizagens.

> Mesmo com uma formação tradicional, baseada na aula expositiva e no uso quase que exclusivo do livro didático como suporte pedagógico, acredito que a História como disciplina escolar me ajudou, ao lado da Geografia, a entender melhor a história das nossas relações sociais e estimulou, talvez mais que a própria disciplina de Língua Portuguesa, a interpretação e a visão crítica sobre os textos produzidos pela humanidade. (Licenciando em Pedagogia)

Podemos observar a relevância da narração produzida pelo professor e a utilização eficaz de documentos, como entrevistas, memórias, fotografias, objetos da cultura material. A inserção de linguagens da literatura, cinema, música, teatro, dança, como modalidades de prática de ensino, *são recorrentes* nas memórias dos estudantes.

> Tenho um apreço grande pela história. Ainda criança, a buscava nos diálogos dos mais velhos, nos meios de comunicação, nos livros e na religião. Meus ouvidos se atentavam a cada diálogo em busca de algum elemento que parecesse histórico. Os meus olhos procuravam imagens e leituras que remetessem ao desconhecido, em forma de revelação da experiência humana, mesmo que de forma parcial ou fragmentada como qualifica Ariès. (Licenciando em Pedagogia)

> Muitas vezes elaboramos várias metodologias, mas talvez estejamos esquecendo a nossa maior ferramenta: a arte da narração. Narrar é o cerne da profissão de professor e do ensino de História. (Licenciando em História)

No ensaio de Philippe Ariès, encontramos proposição semelhante, sublinhando o benefício da leitura de romances, de atenção às memórias e de conversas com os mais velhos. Emerge em

sua escritura uma reflexão sobre modos mais férteis de aproximar a História das crianças e dos jovens por meio de fragmentos da História contidos nessas narrativas.

> As memórias, a leitura favorita dos meus pais, tentavam-se e repugnavam-me ao mesmo tempo. Tentavam-me porque encontrava nelas o encanto do Antigo Regime, a nostalgia que excitava o meu desejo de saber. Repugnava-me porque o conhecimento que nelas bebia me tornava mais sensível às zonas de sombra periféricas: sublinhavam a minha ignorância daquilo que ficava de fora das minhas leituras. E creio que foi esse sentimento a levar a melhor. Lamento-o hoje, e se tivesse dirigir crianças apaixonadas pela História penso que as orientaria, pelo contrário, para esses testemunhos vivos. Sei que tais fragmentos contêm mais história, e mais História total, do que todos os manuais, mesmo os mais eruditos. Mas ninguém por então me guiava, porque, junto a mim, não havia a ideia de que a História pudesse ser coisa diferente daquilo que se vivia [os acontecimentos]. De resto, eu não desejava conselhos. E talvez seja a autonomia desta evolução o que constitui o seu interesse." (Ariès, p.17)

Um dos objetivos dessa atividade de formação, composta de leitura e escrita pessoal, é justamente dar notícia aos estudantes sobre o caráter formativo que se encontra em todo o processo pedagógico. Assinalar que os processos de aprendizagem têm relação com as interações dos estudantes com o conhecimento proposto em sala de aula e que os professores possuem espaços de ação estrategicamente construídos de acordo com avaliações pessoais de margens de autonomia adquiridas, possíveis e delimitadas por regras de funcionamento do campo em que estão inseridos; por exemplo, de acordo com o ambiente escolar específico e com o conhecimento que possuem da história da escola e da cultura escolar. (Julia, 2001).

Os estudantes percebem os diferentes modos de ensinar, o grau de interesse e o investimento de professores. A aula aparece como um

fenômeno complexo em que acontecem aprendizagens em vários níveis e dimensões da vida prática. Nesse processo, os professores atuam como mediadores entre diferentes conhecimentos, armados com seus estilos e gestos didáticos. Percebemos dois grandes estilos de profissionais dentro do grupo de memórias de situações de ensino bem-sucedidas: os entusiasmados e com talento narrativo, características compreendidas como intrinsecamente ligadas à matéria; os inovadores, desafiadores, questionadores, que inserem atividades práticas no cotidiano da sala de aula. Assim, os professores figurados nas representações dos estudantes têm um elemento comum: a paixão pelo trabalho.

O desafio para todos os professores, segundo os escritos, é captar a experiência histórica contemporânea vivenciada pelos estudantes. Quando as relações entre passado e presente *são plenamente estabelecidas, os conteúdos são* ressignificados e se transformam em aprendizagem histórica interiorizada. Um exemplo dessa percepção manifestada por estudantes, ao rememorar a experiência escolar, pode ser apreciada na reflexão de Canetti, em *A Língua Absolvida*, quando o romancista trata das aulas de história do professor Eugen Müller. O conhecimento do mundo grego e dos suíços narrado com muitos detalhes pelo professor permitia a elaboração pessoal da ideia de liberdade, especialmente para alguém como o menino Canetti, em constante trânsito na Europa em conflito dos anos de 1910 e 1920.

> Porque o que havia de verdadeiramente novo, o que em realidade me arrebatou naquela escola, foi a história da Grécia. Estudávamos os livros de *Öchsli*, um de história geral e o outro de história da Suíça. Me lancei sobre ambos e os li até o fim, passando de um para outro com tanta rapidez, que se converteram em um só livro para mim. A liberdade dos suíços coincidiu com a dos gregos. Ao relê-los, eu tomava ora um ora outro. Pelo sacrifício nas Termópilas, fui recompensado com a vitória de Morgarten. Percebi a libertação dos suíços como um fato atual e a senti em mim mesmo: como eles tinham autodeterminação e como não viviam sob as ordens de um imperador, tinham conseguido não

> se envolver na guerra mundial. [...] Muito antes dos suíços, muito tempo antes, os gregos haviam conseguido levantar-se contra forças superiores, para assegurar a liberdade que haviam conquistado. [...] Dito hoje, isto soa apagado, mas naquele tempo eu estava embriagado por estas teorias. (Canetti, 1987, p.170-171)

O ritmo da narrativa de Müller lembrava as "ondas do mar".

> As aulas de história de Eugen Müller invariavelmente produziam em mim esse efeito. Quando nos falava dos gregos, seus olhos, abertos descomensuradamente, pareciam-me os de um vidente extasiado; ele nem sequer olhava para nós, mas para aquilo de que falava; sua fala não era rápida, mas ininterrupta, ao ritmo das ondas do mar; quer a luta fosse em terra, que fosse na água, eu sempre me sentia em meio ao oceano. (Canetti, 1987, p.172)

Semelhante às de Canetti, as descrições contidas nas memórias indicam a existência de relações sociais e escolares, principalmente em torno de professores, capazes de despertar interesses e de desenvolver capacidades que extrapolam os limites dos conteúdos, constituindo uma mudança interior nos estudantes, abrindo novos horizontes e sentidos para a experiência histórica. A disciplina de História aparece como uma forma de adentrar no mundo das possibilidades, de reconhecimento da vida comum, dando sentido a ela, em perspectiva temporal. Isso acontece em um terreno em que *são estabelecidas* afinidades e identificações entre professores e estudantes. Aquilo que é gravado na memória está associado à imagem do professor. Lembramos o conteúdo e quem ensejou, ensinou esse conteúdo. (Canetti, 1987, p.172).

Ademais, no trabalho de escrita das memórias é possível redimensionar o papel das metodologias, não mais como técnicas de ensino, mas instâncias do trabalho pedagógico ou do ofício do professor, que aponta para algo que vai muito além, que depende de investimentos pessoais, emocionais e intelectuais, sempre levando em

conta o grau de autonomia e autorização que os professores conseguem atribuir ao seu trabalho.

Considerações finais

Como estamos nos baseando no discurso de estudantes sobre as experiências bem-sucedidas, pode haver, talvez, uma compreensão por parte do leitor de que estamos propondo modos inovadores de ensinar ou mesmo fazendo prescrições didáticas aos professores. Esperamos estar deixando claro que nosso objetivo é analisar o que emerge da análise das memórias: o que é estruturante nessas práticas de ensino e nas aprendizagens mais bem-sucedidas. Ou, em outras palavras, buscando configurar um objeto de pesquisa sobre a estrutura das práticas escolares em busca de indícios sobre as variáveis, presentes, mas, certamente, invisíveis, porque estão no plano da ação imediata e do não dito.

A oposição entre uma visão geral de um ensino tradicional de História, que caracterizaria a disciplina, e o ensino moderno, inovador, proposto no momento da formação e na pesquisa, não permite compreender as ações profissionais dos professores, nem toda a complexidade que envolve os cursos de formação de professores. Para além dos constrangimentos institucionalizados (propostas curriculares, hierarquias funcionais, sistemas de avaliação, projetos que os professores formulam para si mesmos), pressões implícitas (ambiente sociocultural, condições materiais) e do ambiente escolar (relações entre professores, alunos, direção e familiares), os professores podem vir a efetuar negociações ou autorizarem-se a adotar práticas e gestos didáticos diferenciados. (Chartier, Anne Marie, 2000, p.165).

As memórias aqui analisadas dão a ver parte desse fenômeno. Ainda, a análise do conteúdo das memórias disposta em confronto a ações institucionalmente definidas e talvez a algumas imagens enrijecidas, iluminam dinâmicas pessoais de professores em seu terreno de atuação privilegiado que é a sala de aula. No que concerne aos estudos sobre práticas escolares, percebe-se que as escolhas pedagógicas

e os processos de aprendizagem relembrados pelos estudantes derivam, dentre outras condições, de uma avaliação empírica do que seria razoável, racionalmente realizável, no contexto da sala de aula.

Outro aspecto relevante a destacar, para os objetivos desse trabalho, é o fato de que a aprendizagem da História ou as "descobertas da história" está intimamente ligada a um ensino que busca o envolvimento pessoal dos estudantes por meio da mobilização de narrativa, da aproximação às fontes, das atividades de empatia histórica e das situações didáticas que favoreçam a articulação dos conteúdos à experiência histórica específica de cada estudante.

Referências

ARIÈS, Philippe. Uma criança descobre a História. In: *O Tempo da História*. Lisboa: Relógio d`Água, 1992.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno e favorecer a mudança. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender história*: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação: Escritos estudantis em periódicos escolares. *História da Educação*, Porto Alegre, v.17, n.40, 2013, p.7-10.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: *Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de história no Brasil. In. CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Pontos de referência. Da regra às estratégias. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CANETTI, Elias. *A Língua absolvida*: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, Denice Barbara. Pedagogia e Museificação. *Revista USP*. São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social da USP, n. 8. Dez./Fev. 1990, p.23-26.

CHAUNU, Pierre (*et. al.*). *Ensaios de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 26, n. 2, Jul./Dez. 2000, p.157-168.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. *A História no centro do debate*: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

DORA LICE. *O Calvário de uma Professora*. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmão Ferraz, 1928.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos*. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio, VILLAR Mauro de Salles (dir.). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina História*. Cultura e identidade docente. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da educação*. Campinas: Autores Associados; Sociedade Brasileira de História da Educação, Jan. Jun. n.1, 2001, p.9-43.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.esp. 2006, p.131-150.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista*. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janero: Ed. UERJ, 2008.

MIGUEL, Jesús M. de *Cuadernos Metodológicos. Auto/biografias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

MORAES, Dislane Zerbinatti Moraes. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas (1920-1935).* (Dissertação de Mestrado) São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

NADAI, Elza. *Educação como apostolado*: História e reminiscência (1930-70). Tese de Livre-Docência. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n.10, dez. 1993, p.7-28.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. "A Imprensa como Fonte da História da Educação". In. A *Imprensa de Educação e Ensino*: repertório analítico (século XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

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

RÜSEN, Jörn, *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.* Brasília. Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel (org.). *Aprender história*: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed.Unijuí, 2009.

TARDIF, N.; LASSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n.4, 1991, p.215-233.

VASALLO, Alexia Cachazo Vasallo. El Eco Escolar: alma, consciência y vida de los universitários de Salamanca de princípios del XX. IN. DIAZ, José María Hernández (ed.). *Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico Educativo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.

A escola e a vida na cidade em dois tempos: o Ginásio Mineiro de Uberlândia entre as décadas de 1930 e de 2000

Giseli Cristina do Vale Gatti[1]
Geraldo Inácio Filho[2]
Décio Gatti Júnior[3]

Neste capítulo, o foco recai sobre o Ginásio Mineiro de Uberlândia, criado como instituição particular, em 1912, e incorporado ao setor público estadual em 1929, situação em que se mantém até os dias de hoje. A ideia é evidenciar as mudanças que ocorreram no papel da escola na cidade, com alterações de monta nas funções exercidas pela escola ao longo do tempo, as mudanças em seu público, em sua agenda de formação humana e, sobretudo, em relação à centralidade

[1] Doutora em Educação, com estágio de pós-doutorado concluído no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Professora colaborada do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU. Docente na Faculdade Pitágoras de Uberlândia. Beneficiária do Edital Universal da Fapemig. *E-mail*: giseli.vale.gatti@gmail.com

[2] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade de Lisboa. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail*: gifilho@faced.ufu.br

[3] Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 1C). Beneficiário do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. *E-mail*: degatti@ufu.br

que a escola ocupava na vida da cidade desde a década de 1930 até, ao menos, meados do século XX. Isso em contraste com o papel menos central que passaria a ocupar desde o fenômeno conhecido como massificação do ensino a partir da segunda metade do Século XX até a atualidade, não se tratando apenas de uma alteração de público, mas também do papel ocupado pelas instituições escolares em uma cidade que cresceu e que se tornou mais complexa em sua dinâmica de formação social, política e cultural com repercussão no papel da escola na vida da cidade.

Tempos de modernização, de urbanização e de escolarização

No final do século XIX, o processo de urbanização se intensifica no Brasil, impulsionado, sobretudo, pelo advento da instauração de um novo regime político em 1889: a República. Nesse novo contexto, se fazia necessário impulsionar o país rumo ao progresso. Assim surge uma nova concepção de cidade urbanizada, limpa, higienizada e civilizada. Essa nova perspectiva deveria buscar o apagamento dos vestígios da ruralidade vivida até então.

Veiga (1997, p.104) afirma que foi notório para a mentalidade da época combinar o progresso material com o progresso das mentes. É perceptível nessa afirmação que, além do processo de modernização da sociedade em sua materialidade, era necessário moldar o novo homem nos princípios da educação e da civilidade, pois esse deveria representar o novo sujeito social no interior da perspectiva republicana.

Desse modo, não só a cidade republicana surge com uma nova proposta, mas também a escola, pois caberia a ela a construção desse novo sujeito social. Percebe-se que os processos de urbanização e de escolarização estavam atrelados ao referencial republicano de ordem e progresso, sendo a escola, nessa perspectiva, o elemento propagador desses ideais.

A escola assume, então, um importante papel no desenvolvimento das cidades republicanas, pois seria ela a responsável pela disseminação

do *habitus* civilizado, não só no que diz respeito aos conhecimentos, mas também às normas de conduta e valores essenciais que deveriam estar presentes na vida do homem social.

A necessidade de suprir o atraso em relação às grandes metrópoles, também fez com que o Brasil pensasse em projetos arquitetônicos e de urbanização que pudessem substituir as características rurais daquela época. Nessa perspectiva, a construção de edifícios monumentais, a pavimentação de ruas e os projetos de higienização tornaram-se muito importantes.

Figura 1 – Avenida João Pinheiro (1914).

Fonte – Acervo João Quituba do CDHIS/UFU (JQ0044).

Figura 2 – Avenida João Pinheiro (1940).

Fonte – Acervo João Quituba do CDHIS/UFU (JQ0013).

Nesse novo projeto em prol da modernização, cabia à escola o lugar central da cidade e deveria ser construída como um espaço apropriado para a disseminação do saber e dos valores importantes ao homem civilizado. Naquele momento, pensava-se a educação como um marco central na busca pelo desenvolvimento da sociedade brasileira, acabando com os espaços improvisados e buscando profissionais mais bem preparados que dessem conta dos objetivos republicanos pautados na razão e no conhecimento científico.

A materialidade, representada pelas monumentais construções para atender a demanda educacional e dar características de modernidade as cidades, também tinha outra importante função – a de dar visibilidade a grupos políticos daquela época. Nesse sentido, Bencosta (2005, p.97) afirma que os edifícios específicos para os grupos escolares

> tornaram-se preocupação das administrações dos estados que tinham no urbano o espaço privilegiado para sua edificação, em especial nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível.

Na perspectiva da República, a escola seria o instrumento para despertar a razão e afastar o homem das trevas e da ignorância. A escola deveria animar os lampejos de liberdade e da busca da nova ordem e do progresso social. Por isso, a necessidade de acabar com os espaços improvisados e buscar a democratização do ensino. Souza (1998, p.171) esclarece que "[...] a escola representa as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia e, consequentemente, um instrumento de consolidação do regime republicano".

Assim, o processo de urbanização e de escolarização previa a construção de prédios próprios para a instalação das escolas de primeiras letras. Esse novo ambiente arejado e limpo deveria reunir os alunos em um só espaço, respeitando as faixas etárias. Para tanto,

a edificação escolar deveria estar em local nobre, demonstrando a sua importância no cenário urbano. Os chamados grupos escolares, responsáveis pela educação elementar, dividiam espaço com prédios públicos no centro da cidade, garantindo que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola (Buffa; Pinto, 2002, p.43).

Esse entusiasmo republicano também esteve presente na antiga cidade de Uberabinha, atual Uberlândia, que está localizada na parte norte da região do Triângulo Mineiro. A cidade, antigamente denominada São Pedro de Uberabinha, foi criada pela Lei nº 602 de 21 de maio de 1852. Em 7 de junho de 1888, pelo Decreto Lei nº 51, São Pedro de Uberabinha foi elevada à categoria de vila. Nesse mesmo ano, em 31 de agosto, o arraial passou à categoria de município. Ao tornar-se município autônomo, a cidade sofreu uma série de melhorias e sua urbanização correu em ritmo acelerado. Dentre essas melhorias ocorridas no município, cabe citar a criação da estrada de ferro, o cinematógrafo no Teatro São Pedro, o telégrafo e o sistema de água potável. Nessa época, a área da cidade girava em torno de 1.100 quilômetros quadrados e a sua população estava calculada em torno de 5.000 pessoas (Gatti, 2001, p. 49).

Figura 3 – Vista Parcial da Estação de Uberabinha da Mogyana (s/d).

Fonte – Estação de Uberabinha/MG, s/d (Acervo do Museu da Companhia Paulista, em Jundiaí/SP). Disponível em: http://www.cmef.com.br/ft_es_ula_v.htm (Acesso em 23 mar. 2014).

Figura 4 – Fachada do Theatro São Pedro (21 nov. 1909).

Fonte – Acervo do CDHIS/UFU (JQ-0469).

Figura 5 – Fachada da sede do Telégrafo Nacional (1912).

Fonte – Acervo João Quituba do CDHIS/UFU (JQ386).

A classe dirigente da cidade ansiava pelo progresso e pela modernidade, fruto desse novo momento político que clamava pela ordem. O trecho do jornal "O Progresso" de Uberabinha (1907, p.1) nos apresenta esse idealismo.

> Lancemos um olhar despretencioso sobre a vida activa e laboriosa desta ordeira e pacata cidade: O que vimos? O progresso em todas as ramificações da actividade humana manifestar-se em toda à sua

> iniciativa, sempre com tendencias, com intuitos com perspectiva as mais risonhas e esperançosas para esta rica e florescente zona... Façamos um retrospecto, do movimento economico, financeiro e commercial desta cidade mineira, equiparando a monotomia, de ha 3 anos atraz com a vida activa, como progresso da sua lavoura das suas industrias e do seu commercio, verdadeiro orgulho desta zona; pela honestidade de seus habitantes, do criterio, seriedade desta classe commercial, que faz jus ao conceito e consideração do publico. Uberabinhenses! Nós, como filho intruso desta terra, não obstante, alimentamos e nutrimos amor por ella...! Desejamos o seu progresso. Trabalhemos cada um, para o engrandecimento desta cidade, tão ingratamente esquecida pelos poderes publicos! Chamemos para o nosso meio, tudo quanto possa ser util e proveitoso e, vamos com a nossa palavra, com a nossa colaboração digna e desenteressada, trabalhar com afinco para o progresso desta terra cumprindo assim um dever cívico social e patriótico que redundará em nosso proveitoso e bem estar commum de todos os seus habitantes.

Esse discurso ordeiro evidencia a preocupação em superar os resquícios do passado, era preciso transformar a cidade, trazendo-a ao moderno, para isso, era necessário o trabalho de todos, um trabalho com afinco para que as metas republicanas fossem atingidas e a cidade despontasse nesse novo cenário.

A sociedade da época também demonstrava a necessidade de implantação de escolas como forma de propagar o conhecimento, a cultura e as normas de conduta, necessários para o crescimento e expansão da cidade rumo à modernização. Para que tal objetivo fosse atingido, seria a educação a mola propulsora e o instrumento de transformação moral e intelectual do homem, conforme demonstra o trecho destacado a seguir do jornal "Triângulo Mineiro", em 1926.

> A escola é o templo em cujo altar Fulgura a deusa da sciência em miniatura, mas coroada por tremeluzente diadema, cujos signos relembram o amor, a paz, a religião e o progresso. A sciência, em sua primeira escala, emana-se qual preciosa lympha, das letras ao alfhabeto. Depois, vae-se avolumando, avolumando e recebendo sempre novas fontes, augmenta-se em caudal até preciptar-se pelos despenhadeiros das mathemáticas, para em seguida deslisar suave no grande estuário do saber humano. Nesse grande estuário já as letras do alfhabeto não passam de meras gotas de orvalho cahindo sobre o manacial tranqüilo de onde evolam-se os vapores dos grandes ideaes, dos pensamentos, havia um trecho de uma linha e das grandes descobertas como sempre acontece, um grande incêndio, que apavora as almas tímidas, tem por origem uma Scentelha ínfima; assim também, esse saber que perscruta os astros nos céus, as maravilhas da terra e as profundezas do solo teve por guia as letras do alfhabeto. São ornamentos do saber, o amor, mandamento que deve reger a felicidade na terra.

A elite não só de Uberabinha como também de tantas outras cidades do interior que buscavam livrar-se do modelo rural enfatizavam a importância das escolas no processo de formação do novo cidadão. Um fragmento de notícia de jornal exposto a seguir, demonstra essa preocupação.

> Levanta se no nosso meio a grande idéia do agrupamento das escolas locaes. Os grupos escolares consoantes com o regulamento da instrucção, organisado pelo illustre secretario do interior Dr. Carvalho Britto, estão destinados a produzir resultados compensadores de todos os sacrificios que se possam fazer com a sua installação. O estado de São Paulo, que em materia de ensino leva a palma a todos os outros da união, há muito adoptou os grupos escolares em substituição as escolas isoladas e diariamente novos edificios se levantam destinados á creação de novos grupos,o que prova o bom resultado que se tem colhido neste

> estabelecimentos de ensino. Em Uberabinha onde existem para mais de quatrocentas creanças em idade escolar, é justo que se procure dar ao ensino a maior latitude possível, empregando o meio mais proveitoso, menos despendioso e que mais probabilidades de exito offereça. (O PROGRESSO, Uberabinha, MG, Ano II, no. 57, 19 out. 1908, p.1)

Figura 6 – Fachada do Grupo Escolar Bueno Brandão, inaugurado em 1915.

Fonte – Dantas, 2009, p.139.

A propósito desse discurso a respeito da escola, destaca-se a seguir imagens do que era a escola em espaço improvisado e o prédio construído para abrigar o ensino em nível secundário, que, no caso da cidade de Uberlândia, contou com apoio e financiamento da sociedade local, conhecida à época como Sociedade para o Progresso de Uberabinha (Mendes, 2000, p.38) que reunia personalidades da cidade, graças à qual foi possível a construção do edifício que ainda hoje funciona como escola de nível médio.

O espaço dedicado à educação e à cultura escolar disseminada nesse *lócus* teve a função de deixar patente a superioridade do progresso e da ação humana sobre a natureza, sendo possível perceber que a cultura a ser disseminada no espaço escolar estava intimamente ligada às concepções republicanas para a formação do homem civilizado.

Figura 7 – Gymnásio de Uberabinha, em 1919. Praça da República, hoje Tubal Vilela. Reitor Antônio Silveira.

Fonte – Acervo João Quituba do CDHIS/UFU (JQ807).

Figura 8 - Prédio do Ginásio Mineiro de Uberlândia (s/data).

Fonte – Acervo Jerônimo Arantes do Arquivo Público de Uberlândia (JA 374).

Todas essas nuances do modelo republicano em consonância com o papel importante que a escola assume nesse novo contexto político fazem com que esse espaço adquira maior centralidade no contexto social. Mas, não apenas isso, como veremos a seguir, a escola, nesse período, atrai toda a sociedade para o seu interior e para esse espaço, dedicado ao conhecimento, passa a agregar, também, os eventos dedicados à cultura, aos esportes e ao convívio social.

A escola na cidade republicana: civismo, esportes e atividades socioculturais

As festas escolares estiveram muito presentes no âmbito das escolas republicanas e, em Uberlândia, isso não foi diferente. As comemorações cívicas realizadas nas escolas tinham ampla participação dos alunos com uma extensa programação de atividades, discursos, apresentações artísticas e esportivas. Esses eventos eram muito importantes, pois não eram apenas uma forma de externar o trabalho desenvolvido na escola, os ideais de ordem, progresso e civilidade, mas também era um momento de congraçamento e, em certo sentido, de formação de toda a sociedade local.

Percebe-se, a partir de imagens antigas dos desfiles de Sete de Setembro, pessoas vestidas da melhor maneira, homens e mulheres que se aglomeravam atrás dos cordões de isolamento, pessoas no alto de pequenos edifícios para contemplar o desfile escolar. Era um momento de muita pompa, com as alunas enfileiradas com seus uniformes que davam um tom de formalidade à festividade.

O Gymnásio Mineiro de Uberlândia possuía muita visibilidade na sociedade local e em toda a região. As festas cívicas eram mais um motivo para reforçarem o prestígio dessa escola de nível secundário, bem como reafirmarem, perante a sociedade, suas ideias e valores na constituição da cultura da cidade. Assim, na perspectiva de Silva (2009, p.3),

> As festas entre outras coisas, acabaram constituindo um modo de construir e difundir referências e símbolos nacionais não só entre os estudantes e professores como também a sociedade de modo geral, integrando, assim, a memória coletiva. Hinos, hasteamento da bandeira e pavilhão escolar constituíam atividades decisivas na constituição da memória coletiva oficial.

Figura 9 – Desfile Cívico do Sete de Setembro pelo Colégio Estadual de Uberlândia (s/data).

Fonte – Acervo da Escola Estadual de Uberlândia.

As atividades cívicas eram tão importantes que mereciam ampla cobertura da imprensa local, tendo em primeiro plano o Gymnásio Mineiro, conforme é possível verificar no artigo do jornal o "Repórter".

> Cabe ao Gymnásio Mineiro, sem duvida, destacada referencia quanto ao relevo da parte de seu programa nas comemorações da Semana da Pátria. Com efeito, aquele reputado educandário oficial, com a orientação didática que lhe imprimiu seu atual Reitor, o infatigável educador professor Oswaldo Vieira Gonçalves, iniciou desde o dia primeiro as suas expansões de patriotismo no período destinado a evocação do nosso passado e das nossas glórias, na fundação da nacionalidade livre com a resolução de Pedro I as margens históricas do Ipiranga. [...] Foi este itinerário percorrido pelos condutores da Tocha, símbolo de fé e de devotamento do coração da mocidade a grande pátria: - partida do Gymnásio, pela Avenida Cipriano Del Fávero até a esquina da Rua Getúlio Vargas, por esta à Avenida João Pinheiro, desta à Avenida João Pessoa, Avenida Floriano Peixoto, praça Cel. Carneiro, Rua Tiradentes, Vigário Dantas e novamente o Gymnásio. [...] Os números executados pelas alunas, que foram treinadas e receberam instrução física da competente e dedicada

> professora Dona Luiza Ribeiro Miranda, causaram ótima impressão na assistência, pela segurança e magnífica execução, recebendo fortes aplausos. (O Repórter, 05 set. 1942)

Figura 10 – Fanfarra do Colégio Estadual de Uberlândia na década de 1940.

Fonte – Acervo da Escola Estadual de Uberlândia.

As festas cívicas eram um espetáculo à parte e movimentavam toda a cidade, era um momento muito importante, pois traziam visibilidade a todas as escolas que participavam desses eventos, além de perpetuar os projetos de civilidade pautado no lema da ordem e do progresso destacados pelo movimento republicano. Nessa direção, o Dr. Francisco Humberto Azevedo, ex-aluno da escola, relembra que, nessa época,

> as escolas todas participavam dos desfiles, era muito bonito, era muito interessante as comemorações que se faziam. E a gente tinha interesse de entrar, eu tocava na banda ou na fanfarra que tinha a escola, eu me lembro muito bem, eu toquei caixa que era um instrumento, era um tambor e toquei tarol que era um mais fino, menorzinho do que a caixa. (Azevedo, 2000).

Nas festividades do "Dia da Juventude", o jornal "O Repórter" salientava que

> a letra da nossa magna canção cívica foi entoada por milhares de bocas, em conjunto orfeônico [...] e ainda desfilou o Colégio Estadual de Uberlândia com sua banda de tambores e clarins, de belíssimo efeito em seu conjunto (O Repórter, 06 set. 1943).

As práticas esportivas também movimentavam não só as escolas como também a sociedade. No caso do ginásio, várias modalidades esportivas eram desenvolvidas como: o futebol, o voleibol e o basquetebol. Em particular, o time de basquete do ginásio possuía uma representação forte na cidade e atraía a atenção nos eventos esportivos com a participação massiva não só de alunos como também da sociedade local.

Figura 11 - Time de basquete do Gymnásio Mineiro de Uberlândia, em 1940. Em pé: Osvaldo Garcia, Ivomir Magalhães (Lambari), Olavo de Castro Moura, Brayrson Bradamante Toledo, Mário Cupertino. Sentados: Rui de Ávila, Alfredo Rossi, Olavo Fonseca (Lambão) e Pedro Tânguri.

Fonte – Acervo particular Sra. Aparecida Portilho Salazar (Doca).

Por ser um espetáculo à parte, os eventos esportivos também tinham ampla cobertura da imprensa local, como se pode perceber a partir de um fragmento do artigo publicado no jornal A Tribuna, sob o título de "Pela Educação Physica da Mocidade",

> Ergamos o templo magnífico do esporte uberlandense, onde se rebosteça, cada vez mais, a nossa mocidade e onde, também, o nosso povo vibre de enthusiasmo. [...] O grande estádio que se construir servirá, também, para as solennidades cívicas, nas datas históricas da nacionalidade. (A Tribuna, 05 nov. 1938).

Eventos sociais como bailes também faziam parte dessas celebrações culturais da cidade, em especial, os bailes de formatura dos alunos do Ginásio. Esses eventos, além do momento de integração social, também deixavam sua marca por meio desse ritual, como forma de distinção social na cidade, marcando a presença da escola na cidade. A respeito das festas de formatura, o jornal "O Repórter", menciona que

> durante o ato fez-se ouvir o coro das alunas, notando-se na nave a presença das autoridades locais, professores e famílias, e representantes da imprensa [...] o auditório do Colégio Estadual esteve repleto do que há de mais destacado na família uberlandense (O Repórter, 16 dez. 1942).

Figura 12– Baile de formatura no Colégio Estadual de Uberlândia (década de 1950).

Fonte – Acervo da Escola Estadual de Uberlândia.

Além das atividades já apresentadas ao longo do texto, outras, de cunho cultural, eram desenvolvidas no âmbito escolar como a encenação de peças de teatro, "Maria Papo de Anjo", História da Carochinha, além de peças mais elaboradas, com autores como Shakeaspeare. Aconteciam também no espaço da escola apresentações musicais e sarais de poesia.

O Sr. Luiz Alberto Garcia, atualmente empresário e ex-aluno desse estabelecimento de ensino, lembra-se das festividades que aconteciam nesse espaço, dando destaque às festas juninas.

> Tinham as festas juninas que eram feitas num galpão. O Gymnásio Mineiro, naquela ocasião, tinha dois galpões, eu não sei se hoje ainda tem. Tinha um de basquete que faziam as festas juninas que era uma quadra semi-coberta que tinham festas ali, bailes muito bonitos. E tinha um salão no primeiro andar que era um salão que faziam as festas de formatura, os bailes eram feitos ali. Isso eu guardo comigo com muita lembrança, com muito amor. A sociedade toda participava. O Sete de Setembro, por exemplo, era interessante, não só o Gymnásio Mineiro, mas todas as escolas de Uberlândia começavam uns quinze dias úteis antes do Sete de Setembro, do Quinze de Novembro que tinha desfile na cidade, e começavam a preparar, em todas as ruas durante o dia saiam marchando em volta do quarteirão, treinando para o Sete de Setembro. Era uma festa que todas as escolas de Uberlândia faziam, inclusive até o Colégio das Freiras usavam a banda do Colégio Mineiro, o Estadual, para tocar no Colégio das Freiras, porque as meninas não tocavam. E os alunos saiam uniformizados. Era um uniforme caqui. Tinha um uniforme caqui, uniforme amarelo, era todo mundo uniformizado (Garcia, 2000).

Depreende-se dos fatos relatados a importância do Ginásio no contexto da cidade urbanizada. Embora Uberlândia já tivesse espaços dedicados ao lazer, era na escola que acontecia o congraçamento maior entre as pessoas. O que é perceptível, ao longo da trajetória da cidade,

no Ginásio, o interesse em promover eventos estava vinculado ao fato de não existirem na cidade opções variadas de acesso à cultura, bem como ao lazer. Em depoimento, o Sr. Paulo Ferolla, aluno do Ginásio nos anos quarenta do século XX, relata o envolvimento dele e de seus colegas nas atividades culturais e esportivas.

> Havia uma convocação muito grande. E inclusive era um período em que as oportunidades de lazer eram poucas, muito restritas, nem tinha área de lazer, o colégio tinha quadra de basquete, voleibol, então nós jovens, em toda convocação que nós tínhamos para participar de qualquer tipo de festividade ou de prática esportiva, havia uma adesão muito grande por parte dos estudantes. E éramos até estimulados, nós tínhamos um professor de educação física que era muito bom, naquela época nós tínhamos educação física permanentemente. Então é como eu falei as oportunidades não eram muitas então nós nos apegávamos àquelas que tinham no colégio. E havia inclusive disputas entre os colégios, nós tínhamos disputas esportivas entre os colégios não apenas aqui de Uberlândia como saíamos, nós íamos em Araguari, íamos a Uberaba, disputar atividades esportivas (Ferolla, 2000).

Nesse contexto, percebe-se uma proximidade da cultura escolar disseminada no referido Ginásio com a cidade, formatando, assim, a cultura geral da cidade em função da participação em eventos esportivos, culturais e sociais. Essa proximidade se dá justamente pelo fato de a escola abrir suas portas para a sociedade para que ela pudesse compartilhar e conhecer o trabalho desenvolvido naquele espaço, demarcando uma característica relevante da escola em relação não só à educação formal, mas também ao intuito de agregar, socializar e interagir por meio dessas manifestações, que acabaram por tornar-se um elemento cultural de destaque na cidade.

O Sr. Rondon Pacheco, também ex-aluno do ginásio e figura importante na cidade e no cenário nacional, tendo sido governador do Estado de Minas Gerais na primeira metade da década de 1970,

por meio de depoimento concedido ao Museu da Pessoa, ressaltou o papel desempenhado pelo fundador do Ginásio em relação a essa centralidade. Segundo ele,

> E o Mário Porto, com muito amor à educação, fez, então, do Ginásio, *o centro social da cidade*. O teatro se realizava lá dentro. Por exemplo, houve a Revolução de 32, e ele escreveu uma peça, Itararé. Itararé seria a grande batalha da Revolução, mas a batalha que não se realizou, porque as forças paulistas estavam todas concentradas em Itararé. (Pacheco, 2004, *grifo nosso*)

Ainda na perspectiva dos depoimentos de ex-alunos, Maria Oranides Crosara, membro de família tradicional da cidade e que passou pelo Ginásio nos anos de 1937 a 1942, destacou que essas atividades sempre contavam com grande participação tanto de alunos como de professores (Crosara, 2000) e, na medida do possível, essas apresentações eram sempre estendidas à comunidade, pois o teatro do ginásio não era muito grande.

Percebe-se que o antigo Ginásio animava as atividades cívicas, culturais, esportivas e sociais, o que se pode depreender dos depoimentos destacados ao longo do texto que essas atividades eram esperadas por muitos, pois essas eram momentos de congraçamento e de integração não só dos alunos como também da sociedade local. Com certeza, o período compreendido entre os anos de 1929 e 1950 foi muito rico, uma vez que essas atividades estavam centralizadas nesse espaço e movimentavam toda uma cidade.

Uma nova função para a escola: preparar jovens para ingresso no trabalho

Ao refletir sobre a centralidade que ocupava na cidade a atual Escola Estadual de Uberlândia, principalmente entre as décadas de 1930 e 1950, sobretudo, em relação às atividades sociais, culturais,

cívicas e esportivas, vem à memória uma análise sofisticada promovida pelo prof. Rogério Fernandes sobre as alterações na função docente, pois, para ele, houve o

> desaparecimento de uma das funções tradicionais do professor, aquela que o configurava como agente espiritual, enquanto docente, e como orientador social, enquanto personalidade modelar no interior da comunidade [...] De facto, no momento actual, para novas gerações de docentes, o ingresso e permanência na profissão deixam de confundir-se necessariamente com a adesão ou produção de uma quadro axiológico em função do qual se assume uma posição perante a escola, perante as políticas de educação e, antes de mais, perante a sociedade em que nos é dado a viver. O exercício profissional transforma-se deste modo numa vivência burocrática, neutra, impessoal, erradamente confundida com a independência em relação à instituição educativa. [...] Nenhuma lição de pensamento e vida se desprende de um ensino indiferente. [...] Neste quadro o professor abandona referências culturais susceptíveis de promover um diálogo sustentado, renuncia à conviviabilidade possível porque o ensino se processa num meio inteiramente neutro. Todo o sentido da aventura educativa, do gosto e da pesquisa desaparece no dia-a-dia. (Fernandes, 1998, p.2-15).

Se à semelhança da experiência docente pudéssemos verificar que a própria experiência escolar poderia ter se tornado uma vivência burocratizada, disciplinarizada e tendente à neutralidade, cujo foco tenha passado a ser o de preparar os jovens para que conseguissem um trabalho remunerado ou mesmo o ingresso no ensino superior, afastando-se, porém, de ideais educativos e formativos vinculados a uma agenda antropológica formativa ou mesmo à reflexão sobre essa própria agenda.

Se a escola anteriormente agregava, dentre suas atividades, a música, o teatro, as festas de formatura, as atividades esportivas, enfim, uma série de atividades para além do ensino das disciplinas escolares;

atualmente, a escola parece estar direcionada apenas para o sistema formal de ensino com atividades culturais, esportivas e de sociabilidade mais geral tendo migrado para outros espaços que não mais a escola.

Atualmente, o consumo cultural está sendo oportunizado em outros espaços, sobretudo, nos chamados *shopping centers* que, além de comércio variado, agregam cinema, parques, praças de alimentação, nos quais as pessoas se encontram com maior frequência e interagem.

Figura 13 – Praça de alimentação de *shopping center* na Uberlândia atual.

Fonte: http://hblog.com.br/2012/wp-content/uploads/2013/03/auber121.jpg. (Acesso em 23 mar. 2014).

Figura 14 – Corredor de *shopping center* em dia de forte movimento na cidade de Uberlândia atual.

Fonte: http://www.correiodeuberlandia.com.br/wp-uploads/2011/12/capa-shopping. jpg (Acesso em 23 mar. 2014).

No presente momento, as escolas não agregam mais atividades conjuntas que levam em conta os eventos sociais, culturais e esportivos. Antes, a escola propiciava uma experiência de convivência intensa, mas, hoje em dia, a formação relacionada, por exemplo, à dança, à música, à pintura ou mesmo ao teatro, dever-se-á procurar em uma outra escola. Nem mesmo as atividades esportivas que mobilizavam os alunos internamente, atualmente, figuram apenas como exercícios físicos, única e exclusivamente para cumprir uma exigência curricular.

Figura 15 – Escola de Balé.

Fonte: Disponível em http://www.petitedanse.com.br/ensino/modalidades-de-danca/ballet-classico/ (Acesso em 23 mar. 2014).

Figura 16 – Escola de Futebol.

Fonte: Disponível em http://cdn1.oitopassos.com//wp-content/uploads/2013/ 07/escola-de-futebol-104.jpg.

Percebe-se que, ao conjugar a análise do passado e do presente, elementos importantes relacionados à cultura escolar no que tange a eventos promovidos pela escola já não existem mais nesse espaço. As referências que se faziam a respeito do passado do antigo Ginásio, que congregava a comunidade em torno das atividades promovidas por ele, foram perdendo espaço para um novo contexto no qual são criados novos espaços para a realização de atividades específicas.

Em relação aos depoimentos a respeito das atividades cívicas, percebe-se que a escola era importante para disseminar os conteúdos políticos da época e assim formar o espírito cívico-patriótico. Os eventos culturais, esportivos e sociais que mobilizavam alunos, professores e corpo administrativo já são apenas residuais nas atividades da escola. Elementos, que ajudaram a constituir a identidade e a imagem do antigo ginásio e que perpetuaram o seu nome, hoje já não se fazem presentes no contexto dessa escola.

Todavia, além de mudanças que se operaram no entorno da escola, houve, também, uma alteração no público que buscava sua formação na, agora nomeada, Escola Estadual de Uberlândia (apelidada, há tempos, de "Museu", provavelmente, pela imponência arquitetônica de sua edificação). Em verdade, com a proliferação de escolas privadas relacionadas ao ensino médio, desde a segunda metade do Século XX, nas quais o enfoque passaria a ser quase que exclusivamente à preparação para os vestibulares de ingresso ao ensino superior, as famílias de classe média paulatinamente deixaram de matricular seus filhos na Escola Estadual de Uberlândia.

Como contraface desse mesmo processo de ampliação da oferta do ensino médio, com restrição da amplitude da formação nesse nível de ensino, passou a existir uma nova configuração de público para a escola, com jovens provenientes de estratos sociais mais baixos, sobretudo, de famílias que, mesmo não residindo no centro da cidade, esforçavam-se e ainda se esforçam para que seus filhos consigam se deslocar para a escola.

Ainda que essa mudança de público tenha ocorrido, de modo geral, no que se refere tanto à própria escola examinada quanto à grande maioria das demais escolas de ensino médio da cidade, públicas ou particulares, sem dúvida, a agenda de formação humana atual já não contempla os ideais do passado, com destaque para a ausência da disseminação de valores patrióticos e cívicos; estando, hoje, mais próximos dos objetivos dessas escolas a disseminação de um ideário e de uma lógica associada aos direitos do consumidor e ao sucesso da vida pública profissional dos alunos.

Considerações finais

Ao analisar o espaço do antigo Ginásio, percebe-se a importância dada aos eventos cívicos culturais, sociais e esportivos que aconteciam na cidade. É possível perceber a centralidade da escola no contexto da cidade, fato explicitado nos depoimentos e nos artigos veiculados pela imprensa da época. No discurso dos depoentes, por exemplo, percebe-se a nostalgia e a importância desses acontecimentos na mente dos ex-alunos e a vontade que tinham em participar dos eventos, como se eles pudessem levar consigo a identidade da escola. Os eventos cívico-patrióticos revelavam a importância do respeito e do amor à pátria, consistindo em uma forma de transmitir os ideais políticos republicanos.

Mas a centralidade do antigo Ginásio em seu tempo áureo, de 1929 a 1950, foi perdendo essa característica. Seu espaço foi sendo ocupado pelo ensino formal e as outras atividades, sejam elas de cunho cultural ou esportivo, foram ocupando novos espaços constituídos fora da escola, ainda que, em alguns casos, como complementares à própria escola. Assim, a escola propriamente não é mais um espaço para encontros sociais, eventos culturais ou esportivos. Sem dúvida, isso não ocupa mais a mente dos alunos atuais da escola, já que, de modo nostálgico, habita apenas a memória de ex-alunos e de pessoas que no passado fizeram parte da história da escola e da cidade.

Referências

BENCOSTA. Marcus Levy. *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Editora Cortez. 2005.

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. *Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas* (1893-1971). São Carlos: Edufscar; Brasília: INEP. 2002.

FERNANDES, Rogério. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: *Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente*. SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Org.). São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.1-20.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. História e Representações Sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950). *Dissertação de Mestrado.* Uberlândia/MG: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2001.

MENDES, Viviane Santana. História e Memória Educacional: a Escola Estadual de Uberlândia (1912-1929). *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2000.

SILVA, Vânia Cristina da. As Comemorações Cívicas como instituidoras da unidade nacional no Estado Novo. 1ª. Semana de Ensino de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2009. Disponível em http://www.isemanadeensinodehistoria.xpg.com.br/arquivos/trabalhos/12.htm (Acesso em 23 mar. 2014).

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização:* a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, São Paulo: Editora da Unesp. 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos Urbanos e Projetos Escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. *Educação em Revista.* Belo Horizonte. n.26. dez. 1997, p.103-14.

Periódicos

A Tribuna – 05 nov. 1938.

O Progresso – 19 out. 1908.

O Progresso – 1907.

O Repórter – 05 set. 1942.

O Repórter – 06 set. 1943.

O Repórter – 16 dez. 1942.

Triângulo Mineiro – 1926.

Depoimentos

AZEVEDO, Francisco Humberto (2000, por GATTI, G. C. V).

CROSARA, Maria Oranides (2000, por GATTI, G. C. V).

FEROLLA, Paulo Ferolla (2000, por GATTI, G. C. V).

GARCIA, Luiz Alberto (2000, por GATTI, G. C. V).

PACHECO, Rondon Pacheco (publicado em 2004, no Museu da Pessoa). Disponível em http://www.museudapessoa.net/index.php/historia/6427-historia-de-vida/texto (Acesso em 24 mar. 2014).

Aula, forma de comunicação na escola: avaliações inquietantes entre 1920 e 1930

José Carlos Souza Araújo[1]

O objeto deste capítulo é privilegiar a aula, dada a sua centralidade na escola de todos os níveis, da educação infantil à pós-graduação. Os alunos podem ter idades diferenciadas no decorrer de sua escolarização, posto que a vivenciam, via de regra, pela infância, pela adolescência e pela juventude e, quando na adultícia, frequentam a pós-graduação. Nessas fases da vida, os alunos participam rotineiramente das aulas que se sucedem durante a escolarização. Nessas diferentes fases da vida, a aula, enquanto representa uma forma de comunicação, é referência básica para a socialização de conteúdos constituintes do patrimônio cultural da humanidade em vista de uma perspectiva civilizatória.

Esclareçamos ainda que o título está explicitando a aula como fundamento da escola. Por fundamento, e em sentido figurado, pode-se entender como "conjunto de regras básicas de organização e funcionamento de uma instituição" (Houaiss, 2001). Nessa direção, e a defender a centralidade da aula, a escola, como organização e seu funcionamento, se desvela ao aluno pela rotineira atividade designada por aula. Nesse sentido, não seria exagero defender que a aula é inerente à escola, bem como a faz.

Não obstante, cabe desde já esclarecer que são primordiais à escola os sujeitos envolvidos pela aula: o professor e o aluno desenvolvem

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor dos programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade de Uberaba. *E-mail*: jcaraujo.ufu@gmail.com

uma interação, bem como uma específica intersubjetividade com foco na participação, na discussão, na colaboração. Professor e aluno também configuram uma particular sociabilidade.

No entanto, a mediação de tal intersubjetividade específica se faz pela aula, uma atividade de caráter sistemático e intencional. Persegue ela objetivos de ensino, contudo está ela subscrita às finalidades educativas desse ensino. Ela é fundante da dimensão intraescolar, no entanto não se rende apenas a ela uma vez que pertence à cultura e à civilização que a engendraram como expressão educativa.

Elucidações sobre a organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático

Uma locução que deixa o pesquisador intrigado é a *organização do trabalho didático*, a qual, à primeira vista, parece se identificar com a locução, *organização do trabalho pedagógico*. Haveria alguma diferença entre as duas? Se sim, de que se constitui cada uma delas?

No enfrentamento de tal questão, pesquisadores brasileiros contemporâneos, vinculados ao campo da Didática, trazem algumas pistas a respeito e, dentre outros, além de Gilberto Alves (2005), que se preocupa do ponto de vista histórico-educacional com ela, devem ser observados os debates que estão postos por Luiz Carlos de Freitas (1995), Ilma Passos Alencastro Veiga (1996), Jose Carlos Libâneo (2004), Oder J. dos Santos (1986), Lílian Wachowicz (1989). Ressalva-se que as discussões aí estabelecidas, presentes desde a segunda metade dos anos de 1980, estão referidas às organizações do trabalho pedagógico e do trabalho didático.

Evidentemente, trata-se de fazer uma ressalva, a de que não significa que a organização do trabalho pedagógico e a organização do trabalho didático não tenham se configurado anteriormente; ao contrário, é necessário compreendê-las como compartilhantes da constituição da escola moderna, se se inicia, por exemplo, pela *Ratio Studiorum*, cuja elaboração foi concluída no final do século XVI. No

entanto, parece plausível afirmar que as explicitações contemporâneas pelos referidos pesquisadores brasileiros possam auxiliar na elucidação da questão em apreço.

Ressalta-se, também, que é possível uma história da organização pedagógica e didática, o que lhe conferiria, de modo ímpar, sua historicidade. A favor de tal perspectiva, Sud Menucci, em a *Crise da Educação Brasileira*, uma obra publicada em 1930, traz uma orientação a esse debate, uma crítica aos rótulos sobre as escolas modernas assentados em teorias filosóficas e em postulados sociológicos.

> Todos os rótulos, portanto, com que as escolas modernas vêm sendo apresentadas, não poderão esconder nunca, ao observador perspicaz e arguto, os dois pernos sobre que assentam. E as teorias filosóficas e os vistosos postulados sociológicos com que nos enchem a cabeça, para explicar-lhes a origem, não passam de justificações posteriores, surgidas lentamente da análise dos fatos e fenômenos sociais na hora em que se estão desenrolando.

Justificando sua análise, apoiada na correlação entre o sistema educativo e a organização do trabalho da sociedade, ancora-se no final do século XIX e no início do XX para situar o que acontecera na Europa.

> A verdade, porém, fica sempre no fundo: o sistema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que serve. Quando este se modifica, a escola, isto é, aquele aparelhamento a que incumbe o preparo adaptativo da massa maior dos membros da comunhão, não pode fugir à fatalidade de transformar-se. E foi exatamente isso que aconteceu, no fim do século XIX e no começo do atual, naquela parte do globo que convencionou-se chamar-se a si mesmo "o mundo civilizado (Menucci, 2006, p.26-27).

Em relação às posições de pesquisadores brasileiros, aventada anteriormente, e em atenção ao objeto deste capítulo, pode-se afirmar

que, explícita ou implicitamente, o trabalho pedagógico e o trabalho didático são, por eles, reconhecidos como distintos. Evidentemente, suas diferenças se estruturam quanto aos vínculos mais ou menos radicais com a organização do trabalho no âmbito capitalista, cabendo ao trabalho pedagógico reproduzi-lo. Tal posição evidentemente apresenta variações quanto ao maior ou menor invólucro de que ele se reveste em vista da organização do trabalho em âmbito capitalista.

Quando se coloca no palco o trabalho didático, há certamente de compô-lo com o trabalho pedagógico, o qual certamente tem um contorno mais amplo do que o primeiro, seja internamente à própria instituição escolar ou mesmo externamente. Por outro lado, quando se coloca o trabalho pedagógico no palco, o trabalho didático se faz necessário em vista da própria efetivação da escola pela aula e pela sala de aula.

Em suma, pode-se afirmar com Ilma P. A. Veiga (1996), em resposta às questões em torno da organização do trabalho pedagógico, que a primeira ação

> para nortear a organização do trabalho na escola é a construção do projeto político-pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise a emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao ser constituído como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (p.157).

Por sua vez, Gilberto Alves (2005) afirma

> No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de

> recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (p.10-11).

Em síntese: estão aqui contemplados, além dos sujeitos (o professor e o aluno), o conteúdo, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas e o espaço físico. Entretanto, de acordo com Veiga (2008), haveria, além desses, outros elementos estruturantes da organização do trabalho didático: a avaliação, o tempo (da aula), os objetivos e as finalidades de ensino, bem como as diferentes idades dos alunos com as quais se envolve o trabalho didático.

Em relação a esse, explicitado pelo planejamento e pela sua efetivação por meio da aula, certamente os conteúdos guardam sintonia com as expectativas e com a sua inserção concreta em termos teórico-práticos – o que envolve a questão relativa aos objetivos e às finalidades; além disso, certamente há de se pensar na correspondência às necessidades e às intenções projetadas e se a contribuição adéqua-se aos resultados esperados: a isso damos o nome de avaliação.

Esses aspectos constituem o cerne do trabalho didático ou, propriamente, o arranjo estrutural da aula, o que propicia afirmar que o trabalho didático envolve *sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento* – certamente do conteúdo, da metodologia, da avaliação feita, bem como dos objetivos e das finalidades esperados e concretizados. Tais substantivos em itálico, que expressam uma rede sinonímica plural entre eles, revelam semanticamente, nada mais nada menos, que harmonia, conexão, vínculo, união e nexo entre os aspectos que envolvem o arranjo estrutural do trabalho didático.

Nesse sentido, o trabalho didático, em âmbito escolar, é uma ação intencional que implica mutualidade, construída no interior da cultura ocidental, particularmente moderna, e projetada para se manifestar

como uma mediação educativa. Em vista de sua própria constituição, espera-se que o trabalho didático também obedeça a tais critérios, ou seja: ela tem de dar a entender pelos seus sinais – objetivo, finalidade, conteúdo, método, técnica, tecnologia e avaliação, mediatizados pelo tempo e pelo espaço –, viabilizados pela sua operacionalização, que tenha uma direção, um sentido e um norteamento, que signifiquem alguma coisa para aqueles que dela compartilham como sujeitos – professores e alunos.

Não há aula sem professor e o contexto educacional do período

Nessa seção, reúnem-se alguns posicionamentos de intelectuais brasileiros do campo da Educação nos anos de 1920 a 1930, sem perder de vista as distinções apontadas entre o trabalho pedagógico e o trabalho didático. São muitos os posicionamentos, por vezes díspares, veiculados por obras de caráter educacional e pedagógico. Trata-se de, por meio deles, verificar a centralidade da aula, seja diante da organização do trabalho pedagógico, bem como do trabalho didático.

Certamente, o protagonismo do professor diante de sua tarefa, que é a aula, é inconteste. Em sentido etimológico, *protagonista* implica aquele que combate na primeira fila, termo derivado de *prôtos* ('primeiro') associado ao termo *agónistês* ('lutador, atleta'). Porém, o protagonismo do professor é colocado em questão, motivado pela aula que se assenta em métodos e técnicas de ensino, em conteúdos que envolvem ensino e aprendizagem, pela formação intelectual que o professor propicia etc.

As reflexões, que serão postas em circulação no decorrer dessa seção, servirão como ilustrações do inquietante debate pedagógico e didático entre 1920 e 1930. Tal período é significativo, posto que as políticas educacionais que institucionalizaram os grupos escolares já tinham acontecido, já no início da década de 1920, em todos os estados brasileiros (Araujo, 2012, p.107-108); as reformas escolanovistas,

de âmbito estadual, iniciadas em 1920 em São Paulo, já tinham atingido, em 1930, muitos estados (Miguel; Vidal; Araujo, 2011); em 1920 e em 1927, instalaram-se, respectivamente, as primeiras universidades brasileiras, a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais; em 1921, acontece a Primeira Conferência Interestadual sobre o ensino primário (Annaes, 1922), convocada por Epitácio Pessoa, então Presidente da República; em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), importante canal de discussão e de pressão pela organização da educação no Brasil; em 1926, acontece o Inquérito sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo e a pedido do jornal *O Estado de São Paulo*; em 1928, acontece o Inquérito sobre o Problema Universitário Brasileiro (O Problema Universitário Brasileiro, 1929), sob o patrocínio da ABE; os métodos intuitivo, ativo e tradicional estiveram, nesse período, na linha de frente da discussão pedagógica e didática. É nesse movimento histórico-educacional do período em apreço em que se devem situar as inquietantes avaliações pedagógicas e didáticas da escola brasileira em todos os níveis, como será averiguado logo adiante. Pode-se mesmo afirmar que estava em gestação uma avaliação do processo republicano brasileiro em torno da educação no período denominado por Primeira República.

Inauguralmente, o posicionamento de Sampaio Dória (1920) a favor do profissionalismo docente se revela fundado numa orientação religiosa, em que as dimensões do exercício profissional docente se expressa, particularmente aqui destacadas, propositalmente, em itálico (essas revelam o caráter sobrenatural da profissão docente por meio das aulas, na verdade, uma recorrência muito presente na história da cultural ocidental).

> DAR AO PROFESSOR O VALOR QUE MERECE. Os professores que trabalham, constituem, entre as classes sociaes, a mais beneficente e mais benemérita. Na sua nobre obscuridade, nenhuma outra a excede em *grandeza moral*, nenhuma outra com *tamanha responsabilidade*. Deus, tendo creado o homem, commette

> ao educador a *missão de lhe aperfeiçoar e aprimorar a creatura*. Das mãos de Deus sahe a argila mysteriosa com uma evolução de corpo e de espírito, submettida a leis fataes. E o educador intervem nesta evolução, para completar, dentro das leis naturaes, *a obra prima do Creador.* Sem nenhum exaggero, o professor, que se dedica com amor e competência, é um *mandatário de Deus no lavor divino da creação*. E, contudo, ninguem há, entre os homens, tão desprotegido dos bons fados... Gloria, pois, senhores ao professorado pela sua *missão sublime*, pela sua dedicada *bondade* e pelo seu espírito de *abnegação* e *sacrifício* (Sampaio Dória, 1920, p.20-21)

O posicionamento de Antonio Carneiro Leão (1920), também centrado no profissionalismo docente, traduz em seu conjunto uma apologia ao ensino desenvolvido em São Paulo: neste,

> a educação começou como devia. Foi a preparação de professores e o amor pela profissão de mestre, o que primeiro se procurou ao se desenvolver" (p.91). Em São Paulo, "[...] o ensino não é uma copia integral dos methodos americanos, como se poderia talvez suppor, porém uma adaptação mais ou menos feliz dos seus processos pedagógicos (p.93-94).

Tal como Sampaio Dória, comentado anteriormente, também Carneiro Leão enfatiza o múnus sacerdotal de que se reveste a profissão docente por meio da aula (também aqui se destacam, propositalmente, em itálico as referências a tal concepção).

> Para conseguir resultado tão desvanecedor os professores não buscam apenas cumprir o seu dever, dando intelligentemente a sua aula, mas fazem um *verdadeiro sacerdócio*, interessando-se, com enthusiasmo, por tudo o que se refira à prosperidade da Escola, ao bem estar e ao progresso dos seus discípulos (1920, p.95).

> Com professores assim competentes e affectuosos e os methodos mais objectivos e mais práticos, comprehende-se que os discípulos tenham effectivamente prazer em estudar, em conviver nesse ambiente de sympathia e de trabalho constructivo (1920, p.96).

Nessa mesma obra de 1920, também se verificam vestígios da concepção escolanovista já em circulação.

> Do jardim da infância e das escolas elementares principia-se a guiar a intelligencia, para caminhos práticos, exercitando-lhe os sentidos, conseguindo-lhe a collaboração do sentimento, incentivando-a no estimulo, affirmando-a na *acção*. É a instrucção, que ensina a agir agindo, onde o conhecimento se aprehende, vendo, observando, sentindo, tocando e realizando. Não cesso de afirmar que, se o resto do paiz teimar nos velhos moldes de ensino theorico, dentro em pouco a mocidade paulista será não somente a mais productora e activa, senão também a mais intelligente, pelo menos no sentido de energia e de realização. É verdade que S. Paulo ainda não possue escolas para mais de cincoenta por cento de sua população escolar, mas os seus processos de instruir, o seu espírito pedagógico e a maioria dos seus professores são irrecusavelmente progressistas (1920, p.99-100).

Mantendo a orientação cronológica que reúne tais depoentes, novamente Sampaio Dória (1923) toma partido ao tecer críticas ao professor de então. Considerando que a ciência da educação envolve numerosos problemas – dentre eles, a organização das escolas, a fixação do que se deve ensinar, a seriação das matérias, a elaboração de programas, a confecção de horários –, a sua primeira parte discorre, por doze capítulos, sobre a "Methodologia didactica", no interior dos quais trata do método de ensino, de suas bases, da ação do professor e dos alunos. Basicamente, tal obra busca fundamentar o método intuitivo.

Dado o teor desse capítulo, destinados a privilegiar a aula, alguns trechos do capítulo VII, intitulado *Praticas aberrativas*, é

bastante elucidativo: depois de comentar a respeito das aulas de botânica, de química, de física, de gramática, anuncia críticas às aulas de metodologia, por meio das quais critica o tom pedagógico do professor; suas observações estão centradas em referências a métodos diversos, mas que não guardam coerência com suas finalidades:

> so mais uma aula. E de methodologia. O que logo notaes, e o tom pedagógico da voz do professor, e a sua sabedoria privilegiada de iniciado em mysterios cabalísticos. Os methodos, doutora elle, são quatro para fulano, seis para sicrano, onze para beltrano. Fala em synthetico, com os olhos postos na synthese chimica. Fala em analytico sem saberem os alumnos as leis de analyse. Fala em inductivo, sem desvendar o mecanismo da inducção. Fala em deductivo, sem explicar a estrutura psychica do raciocínio. Não se preoccupa com os factos, sobre que versam os methodos: a acção do professor que dirige, a do alumno que se educa, as condições, sobre que se exerce a cooperação diretora do mestre. Parece que, de propósito, todos estes factos, constitutivos da matéria do methodo, são afastados da intelligencia do auditório, para maior gloria da sua immensa sabedoria pela consciência da difficuldade do que elle sabe (Sampaio Dória, 1923, p.51)

Depois de tais observações em torno dos métodos, informa que os estudos de pedagogia em torno da forma de ensino é generalizado nos níveis primário, secundário e superior. Sua crítica não deixa de focalizar o pedantismo, bem como o abstracionismo dos conteúdos desenvolvidos em relação à metodologia.

> Será que estas aberrações são privilegio da escola primaria e secundaria? Não. Nas escolas superiores, os estudos de pedagogia ainda se não acclimaram. Salva uma ou outra excepção, o methodo ahi é uma algaravia de phrases, ás vezes sonoras, vazias quase sempre. Repassam-se opiniões, ensinam-se pontos de vista, não se argumenta com razoes, não se mostram factos. A preoccupação das definições iniciaes é da

> pragmática. O ensino rola de abstracção em abstracção, entre nevoeiros de metaphysica, num eterno bate-boca doutrinário, entre rebeldias de grammatica e innocencia de estilo. O espírito, atordoado e cançado, do estudante, sae daquele recinto augusto, ignorando as realidades que fora conhecer. Já é proverbial dizer-se que, só com a pratica ulterior, se aprende, de quasi nada valendo o curso acadêmico. Mas a pratica do methodo pelos cathedraticos conseguiria a realidade do ensino acadêmico, como o exige o bom senso e a dignidade profissional (Sampaio Dória, 1923, p.52).

No mesmo ano, também uma expressão crítica ao ensino brasileiro é expressa por Afrânio Peixoto (1923). Sua crítica dirige-se fundamentalmente ao ensino, para o qual se faz necessária a aprendizagem para ensinar. Porém, começa por esclarecer que o título da obra, *Ensinar a ensinar*

> foi o nosso lema de combate – no Brasil ainda hoje se ensina, sem se ter aprendido a ensinar, por isso se ensina e se aprende tão mal... – aos professores de ensino superior, de ensino secundário, e de ensino primário em muito lugar, ainda quando sabem, não sabem ensinar, porque não aprenderam e desdenham aprender... – esse é o maior mal da educação nacional – esse bem pode ser a divisa de uma propaganda (1923, p.6).

Tais observações também se referem às escolas normais e aos seus professores, incapazes de ensinar a ensinar.

> Ainda há professores que não aprenderam sequer a ensinar, embora tenham cursado escolas apropriadas; são numerosos, conhecidos dos que lidam com eles e apontados com desvalia. Pior ainda, há essas escolas apropriadas, que chamamos normais, segundo o hábito francês, onde se devera *ensinar a ensinar*, mas cujos professores não o aprenderam, e, salvas raras excepções, não podendo portanto ensinar

> a ensinar: e esses, ninguém os acha mal, e toda a gente que assim é, e assim devem ser (Peixoto, 1923, p.25).

Todavia, a crítica também reúne os profissionais liberais que se tornam professores das escolas normais sem formação para o ensino nelas.

> Toca as raias do disparate! Carecemos de professores públicos – fundamos para os fazer uma escola normal, para a qual nomeamos, não os professores mais capazes desse nome, não os mais experimentados membros do magistério, mas a bacharéis em direito, doutores em medicina, engenheiros, militares, letrados, que, sem noção de pedagogia, sem possibilidade de a adquirir, se improvisam mestres de métodos, que totalmente ignoram! No Brasil, há escolas que se propõem a formar professores públicos, não me consta que exista alguma onde se formem os mestres desses futuros professores, capazes de os ensinarem a ensinar. Por isso, delas se diz, até em documentos públicos, que são liceus de preparatórios, com uma cadeira de pedagogia (Peixoto, 1923, p.27).

São também registráveis as posições de Mario Pinto Serva (1924), na obra intitulada *A Educação Nacional*, homônima à de José Veríssimo de 1890. Mário Pinto Serva desenvolve aí uma abordagem de caráter social da educação brasileira de então. Em referência ao professor e ao seu trabalho didático, o capítulo "A miserável situação do ensino nacional", entre as páginas 26 e 30, traz algumas observações diversas daquelas de Carneiro Leão, ilustradas anteriormente, com relação ao Estado de São Paulo, onde fica implícita a observação de que o ensino vai mal, apesar da existência de escolas normais, com um percentual importante de crianças fora da escola.

> No Estado de S. Paulo, é completa a anarchia do ensino. Nos outros Estados, para avaliar o que existe qualitativamente, basta dizer que não há escolas normaes e, portanto, não há professores capazes de ensinar proficientemente. Daí se pode concluir o resto (p.26). [....]

> o tão gabado progresso do Estado de S. Paulo em matéria de ensino. Lá está o Texas, na América do Norte, com egual população a S. Paulo, e tendo mais 800.000 alumnos nas suas escolas que o nosso glorioso e progressista Estado de S. Paulo! A differença provém tanto do maior tirocínio obrigatório nas escolas como de que nosso afamado Estado de S. Paulo apenas cerca de vinte por cento das crianças em edade escolar se acham effectivamente matriculadas nas escolas (Serva, p.30).

Também em 1924, Orestes Guimarães, então inspetor federal das escolas subvencionadas em Santa Catarina, manifesta-se a favor de *investiduras temporárias* na contratação de professores radicados em regiões onde as escolas se localizam, seja por causa do mau ensino seja em vista do professorado público ou provisório que se manifesta desobrigado de suas tarefas cotidianas.

> Considerando [...] que o maior mal dos professores primários, salvo raras excepções, é que, uma vez nomeados para uma escola, se julgam desobrigados do preparo diário das lições, da convivência quotidiana com os livros; considerando, também, que os professores de emergência, os *professores provisórios*, a que se refere este capítulo, serão justamente aquelles (tudo nos leva a crer) que mais soffrerão desse mal, lembro o systema de *investiduras temporárias*. Com a adopção de tal systema, penso, em poucos annos existirão milhares de professores aptos e perfeitamente radicados ás zonas das próprias escolas em que tiveram de servir – professores que, pouco a pouco, se tornarão optimos elementos de combate ao analphabetismo (Guimarães, 1924, p.99).

Também as escolas normais são inscritas entre as instituições que deveriam formar para o ensino, porém aqui consideradas como 'medíocres estabelecimentos de ensino secundário ou médio', ancorados em uma organização sofrível do trabalho pedagógico por parte do Estado tais como: regulamentos, programas, pequeno número

de docentes em relação ao trabalho pedagógico e didático, número de aulas, nomeação dos catedráticos e o concurso público.

> As nossas Escolas Normaes, na sua grande maioria, prenhes de bellos regulamentos e pomposos programmas, não passam de medíocres estabelecimentos de ensino secundário ou médio. Nada mais. Basta comparar-se os seus programmas com o numero dos seus docentes, para que ressalte a sobrecarga a que estes estariam sujeitos se, de facto, tomassem a sério as bellas disposições dos seus regulamentos; basta comparar-se os horários, a duração das lições, o numero de matérias semanaes distribuídas aos discentes, para que se tenha a impressao da impossibilidade destes acompanharem proveitosamente o ensino; basta, finalmente, verificar-se a forma por que os regulamentos normaes predispõem as nomeações dos seus cathedraticos, o que é importantíssimo, para que se deduza a forma por que são elles investidos das elevadas funções de mestres de futuros mestres. Para essa gente preparada, já se vê, o concurso é a mais falha e peior das provas (Guimarães, 1924, p.102-103).

Com relação às posições da Comissão da Associação Brasileira de Educação (ABE), manifestam-se elas no interior dos depoimentos resultantes do Inquérito sobre *O Problema Universitário Brasileiro* (1929), realizado em 1928.

Dentre os componentes da referida Comissão, encontra-se Raul Leitão da Cunha, um dos coorganizadores do referido Inquérito. Para ele, o ensino superior brasileiro apresentava, então, deficiências muito importantes em vista da pedagogia universitária. E a aula é a instância em foco, mas que tem uma dimensão vinculada ao trabalho pedagógico e didático.

> Quase todos nossos acadêmicos são visitantes efêmeros da Escola, principalmente porque nela não encontram atractivos interessantes, nem local apropriado para estudos e meditação. Assim, desobrigados da tarefa

> massadoira de assistir à aula, abandonam, apressados, o sitio em que deveriam permanecer as melhores horas do dia (Cunha, 1929, p.30).

Azevedo Amaral, também membro da referida Comissão, enfatizava que ao professor devia caber não somente uma atuação de um modo coletivo, mas também uma atuação individual. Caberá ao professor, ainda, presidir os estudos, observar as dificuldades dos alunos, orientar os estudos, enfim caberá a ele realizar uma obra de educação intelectual. "O íntimo contacto entre o professor e o alumno, indispensável à efficiência da obra educativa, não deve se limitar à convivência nas salas de aulas e de estudo, nos gabinetes e laboratórios" (Amaral, 1929, p.36-37). Trata-se de estreitá-las também por meio das associações acadêmicas de modo que sejam destinadas "a systematizar a cooperação de professores e alumnos na obra educativa" (Amaral, 1929, p.37).

Também cabe destacar algumas questões de ordem didática advindas do líder escolanovista de então: Lourenço Filho (1930). Em carta datada de 10/03/1930, como resposta a João Hyppolito, que fora diretor da Escola Normal do Ceará, por ocasião da reforma escolanovista naquele estado em 1922, pondera Lourenço Filho a respeito dos ensinos verbal, intuitivo e do fundado na filosofia pragmatista (Escola Nova) e na filosofia vitalista (corrente desde os meados do século XVIII aos meados do XX).

> A princípio todo o ensino era verbal. Acreditava-se na magia da palavra, supunha-se mesmo que ela transmitisse as idéias. Foi ainda um pouco o ensino que aí eu encontrei [...]. Depois do movimento filosófico da Renascença, apareceu a nova concepção de formação genética do espírito: nada está na inteligência que não tivesse passado pelos sentidos. Como conseqüência direta, o ensino de coisas, pelas coisas, ou intuitivo. Quanto tempo levou a implantar-se? Séculos e séculos, e ainda não dominou todas as escolas. Do começo deste século para cá, essa concepção tende a ser substituída por outra, a de uma filosofia pragmatista (a verdade é a utilidade), e de uma filosofia vitalista

> (além das impressões sensoriais há um *quid,* em cada indivíduo, que plasmas as idéias a sua feição). O próprio pensamento para essa escola é ação: ação reduzida, mas ação. Ação reduzida e sistematizada pela linguagem, mas atividade. Daí, como conseqüência, não se pretender ensinar mais tão somente pela ação das coisas, mas ação do indivíduo, único capaz de organizar o espírito solidade, para o seu fim normal: dirigir a ação (*Apud* Carvalho, 2000, p.116).

Em outra carta, também da mesma data, a Moreira de Sousa, então novo diretor da Instrução Pública no Ceará, Lourenço Filho posiciona-se por meio de uma defesa de seu trabalho diante da implantação do ensino ativo em face do ensino intuitivo já vigente no Brasil anteriormente.

> Digamos que eu não tenha razão. Digamos que a reforma não tenha feito senão ensino intuitivo. Isso já não seria pouco [...]. Mas o ensino ativo é contra o ensino intuitivo? Não. É a lição dos mestres, e aliás, de bom senso. Na escola ativa a criança precisar agir. Mas agir sobre o quê? Sobre realidades, evidentemente, sobre coisas. [...] Nos seus artigos de polêmica, vejo que malsina demais o ensino intuitivo. Será talvez exagero consciente, para atrair a atenção para as novas idéias. Mas é uma concepção que não só desnorteia os professores, como, no caso, redunda em injustiça que o amigo certamente não desejou cometer (*Apud* Carvalho, 2000, p.116).

Em seguida, elogia o trabalho de Moreira Sousa em torno de sua boa orientação em face da boa escola nova e da escola ativa.

> Obra notável que V. está fazendo é a tentativa de maior socialização da escola. Isso sim, é coisa que ninguém de bom senso pode discutir. Os centros de pais e mestres e as cooperativas escolares são uma obra notável. É escola nova da boa. O eixo da escola nova é exatamente a maior socialização do trabalho escolar. Escola ativa é apenas um de seus capítulos (*Apud* Carvalho, 2000, p.5).

Antonio Firmino de Proença (1930), então inspetor geral do ensino do Estado de São Paulo, por meio de uma palestra na Escola Normal Livre de Jacareí, SP, também tece suas críticas a essas aulas, particularmente colocando no palco o professor com o seu excessivo ensino verbal.

> Em regra geral a grande preoccupação dos mestres é falar muito, para os alumnos ouvirem muito, escreverem muito e poderem reproduzir muito, tal qual nos velhos tempos (1930, p.28-29).

Depois de observar a respeito da rotina no ensino dessa época, em relação ao papel das disciplinas História e Geografia

> Com relação á psychologia, á pedagogia e á didáctica é cedo para se manifestar a opinião pública, porem, podemos ter certeza de que ella virá desfavoravelmente, se nós nos mantivermos no actual ensino rotineiro. É necessário que os alumnos, os mestres, os paes e o publico em geral se convençam de que o estudo dessas disciplinas [história e geografia] é tão sério e tão difficil ou ainda mais serio e mais difficil do que o das sciencias mathematicas, physicas ou naturaes. Rehabilitemos, pois, a historia e a geographia e evitemos o desprestigio das sciencias básicas da nossa profissão (Proença, 1930, p.29).

Todavia, o desencanto com o método ativo também se faz presente na mesma palestra, além de sustentar que a aula é um monólogo vencedor.

> Muitas e muitas vezes tenho assistido a aulas com todas as apparencias de aprendizado activo. Parece que o professor está conversando com a classe, fazendo-lhe perguntas, guiando-a na descoberta das verdades. Mas vem logo a desillusão. A aula é o monologo de sempre; as perguntas o professor as faz á classe, mas é elle mesmo quem as responde, convicto de eu está fazendo ensino activo e interessante (Proença, 1930, p.31-32).

Porém, suas esperanças se renovam com a possibilidade de visualizar a mudança do ensino pela ação dos futuros normalistas, que superarão a forma expositiva de então.

> Por agora, deixo-vos a condemnação da forma expositiva e a suggestão de uma nova forma, que há de ser a dominante no futuro. Nada perdereis, entretanto, em praticá-la desde já, numa ou noutra lição, a titulo de experiência. Uma cousa eu vos digo com certeza. É que o vosso methodo de ensino, a vossa attitude, a vossa linguagem serão o methodo de ensino, a attitude e a linguagem dos vossos alumnos quando forem professores. Dahi o cuidado que devem merecer de vossa parte todos os vossos actos como cathedraticos de uma escola normal (Proença, 1930, p.33-34).

Para finalizar: os depoimentos se envolvem, em sua totalidade, com avaliações do trabalho didático, seja apelando para o profissionalismo docente, como o fazem Sampaio Dória (1920) e A. Carneiro Leão (1920) – esse por sua elogiosa avaliação ao professor paulistano e à sua Escola Normal.

As críticas ao professor – e ao seu protagonismo – estão postas de várias formas: por Sampaio Dória (1923), uma voz de São Paulo, a respeito das aulas de metodologia de ensino, críticas essas generalizáveis, segundo ele, para as escolas primárias, secundárias e superiores. Por Afrânio Peixoto (1923), do Rio de Janeiro, também a crítica é generalizada para todos os níveis de ensino, e a posição básica se refere à ausência de professores que não aprenderam a ensinar. Por Mário Pinto Serva (1924), por meio de sua obra publicada por uma editora de Pelotas, RS, atribui ao Estado de São Paulo uma completa anarquia do ensino. Por Orestes Guimarães (1924), uma voz de Santa Catarina, uma crítica às escolas normais do ponto de vista organizativo. Por Raul Leitão da Cunha e Azevedo Amaral, vozes do Rio de Janeiro, organizadores e depoentes vinculados ao Inquérito de 1928 sobre o problema universitário brasileiro, duas posições: a

do primeiro, referente à ausência de estudantes, considerados como "visitantes efêmeros da Escola"; e a do segundo, reflete uma posição a favor de uma relação intersubjetiva do professor e do aluno para além dos ambientes acadêmicos relacionados ao ensino. Por Lourenço Filho (1930), defesa de sua obra escolanovista, além das referências ao método intuitivo e ao método ativo situados no Ceará. Finalmente, também de 1930, a posição de Antonio Firmino de Proença, uma voz paulista, a criticar as aulas tradicionais de então.

Em suma, as posições apresentam disparidades avaliativas diversas, além de serem representativas de vários estados naquela conjuntura entre os anos de 1920 e de 1930. Em debate, estavam a organização do trabalho pedagógico e a do trabalho didático, posto que ambos solicitavam associações entre si em vista da educação escolar.

O período em apreço guarda relações com vários movimentos de ordem educacional: grupos escolares, escolas normais, emergência concreta de duas universidades – a do Rio de Janeiro em 1920 e a de Minas Gerais em 1927, as futuras UFRJ e UFMG respectivamente. O movimento escolanovista já estava organizado em muitos estados.

A vigência do ensino simultâneo trazia em seu bojo, mas também em atividade, no período dos anos de 1920, os métodos tradicional, intuitivo e ativo. Grassavam técnicas de ensino e de tecnologias educativas associadas ao método ativo, além daquelas herdadas dos métodos tradicional e intuitivo. Em termos de tecnologia educativa e mobiliário escolar, uma amostra, ainda que incompleta pela ausência de informações, pode ser verificada pelo que acontecia em Minas Gerais, conforme documentam as mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais (http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais. Acesso em 28/10/2013) entre 1920 e 1927.

No quadro apresentado a seguir estão dispostas informações que denotam a concretização de uma política mineira no que se refere à suas escolas primárias, em torno do que envolve a aula, a sala de aula e a escola, por meio de seu mobiliário.

Quadro - Aquisições de tecnologias educativas e de mobiliário escolar em números (Minas Gerais, 1920-1927).

Tecnologias educativas e mobiliário escolar	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927
Armários	-	-	-	-	59	-	-	-
Bandeiras nacionais	-	-	-	-	-	-	500	-
Bibliotecas	-	-	-	-	Sim	-	5950	53
Caixas de sólidos geométricos	-	-	-	-	-	42	-	-
Cadeiras com assento de palhinha	-	-	-	-	192	-	-	-
Carteiras	-	Sim	-	3441	2200	7567	12608	8162
Carteiras contratadas	-	-	-	-	-	-	15000	-
Coleção de minerais e vegetais	-	-	-	-	-	-	Sim	-
Contadores	-	-	-	-	-	231	-	-
Contadores mecânicos	-	-	-	-	11	-	-	-
Compassos	-	-	-	-	-	52	-	-
Esquadros	-	-	-	-	-	63	-	-
Filmes escolares	-	-	-	-	-	-	-	-

Continua na página 191

Continuação da página 190

Tecnologias educativas e mobiliário escolar	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927
Gabinetes	-	-	-	-	-	-	Sim	-
Gizes	Sim	-	-	-	-	8000 cxs.	-	-
Globos geográficos	-	-	-	-	-	41	-	-
Jogos infantis	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Laboratórios	-	-	-	-	-	-	Sim	-
Livros	Sim	Sim	-	-	-	-	-	-
Livros de leitura	-	-	Sim	-	-	181700	210500	212275
Livros de leitura[1]	-	-	-	-	-	-	-	7308
Livros didáticos	213.850	-	-	-	4592[2] +9650[3]	-	-	-
Mapas da América do Norte	-	-	-	-	-	18	-	-
Mapas da Europa	-	-	-	-	-	20	-	-
Mapas de Minas Gerais	-	-	-	-	-	625	-	-
Mapas de Minas Gerais, do Brasil e da Europa	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Mapas do Brasil	-	-	-	-	-	352	-	-

Continua na página 192

Continuação da página 191

Tecnologias educativas e mobiliário escolar	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927
Máquinas de cinema	-	-	-	-	-	-	4	-
Máquinas de costura	-	-	-	-	-	-	35	-
Mesa para professores	-	-	-	-	60	-	-	-
Mobílias para gabinete	-	-	-	-	-	-	13	-
Museus escolares	-	-	-	-	Sim	-	Sim	141
Organiz. de bibliotecas infantis	-	-	-	-	-	-	-	-
Quadros-negros	-	-	63	115	75	220	306	-
Pequenos utensílios para desenho	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Planisférios	-	-	-	-	-	10	-	-
Quadros de história natural	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Réguas	-	-	-	-	-	137	-	-
Relógios	-	-	-	-	-	-	31	-
Revista do ensino	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Sofás com assento de palhinha	-	-	-	-	10	-	-	-
Telas americanas	-	-	-	-	70 escolas	-	-	-
Transferidores	-	-	-	-	-	29	-	-

Fonte – Elaboração do autor com base nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais (1920-1927).

Em suma, aqui estão alguns aspectos dos bastidores da sala de aula, bem como alguns aspectos da constituição da aula de então. Observa-se que o debate em torno dessa coloca dificuldades a serem resolvidas pela organização do trabalho pedagógico – seja em nível nacional, estadual ou mesmo local ou ainda institucional – como pela organização do trabalho didático. Pode-se inclusive afirmar que as controvérsias em torno do ensino, do método ou da aula propriamente dita revelam disputas em torno dos métodos tradicional, intuitivo e ativo, da mesma forma em torno das técnicas de ensino e das tecnologias educativas a eles associados. Revelam-se, pelos posicionamentos, perturbações advindas da própria organização escolar brasileira em vista dos diferentes níveis de ensino – primário, secundário e superior –, como também em torno das escolas normais, adstritas à formação do professor.

O que a escola faz, primordialmente, se expressa pela aula por meio de dois significados sinonímicos: ela é o principal, o básico e o essencial da escola; pode-se dizer que essa existe por causa da aula ou para ela; o segundo significado passa pelo ser da escola, uma vez que a aula é situável desde os seus primórdios.

Por conseguinte, sua duração é tão longeva quanto à formalização do ensino e da aprendizagem. Os níveis de escolarização – constituídos desde as universidades medievais, depois pelas escolas secundárias e, posteriormente, pelas escolas primárias e jardins de infância a partir do século XIX – vieram paulatinamente a instituir a centralidade da aula, ainda que sob formas muito diversificadas, e particularmente com a consolidação do ensino simultâneo, que vige no mundo ocidental desde os meados do século XIX.

A estruturação científica, de caráter didático e pedagógico que Herbart (1776-1841) conferiu à aula expositiva, consolidou-a com o *status* ímpar da técnica de ensino (a exposição), uma mediação fundamental do ensino simultâneo desde um século e meio. Contemporaneamente, ainda que seja discutida e discutível, a aula ainda usufrui de uma centralidade sem igual no interior da escola em qualquer um dos níveis, da educação infantil à pós-graduação.

Além disso, ela veio e vem, tanto na literatura educacional e pedagógica quanto em termos de planejamento e de avaliação do ensino desenvolvido, sendo constantemente significada, seja pela sua importância como viabilizadora da escola seja pela renovação dos métodos, das técnicas e das tecnologias educativas, bem como das metodologias de ensino.

Em acordo com tais considerações, o objeto desse capítulo foi a aula como uma invariante constitutiva do ser da escola; as evidências empíricas sobre ela, no período de 1920 a 1930, são sobejamente significativas para explicitar o debate sobre a aula.

Evidentemente, a aula se cuida de muitas mediações – finalidades sociais, objetivos de ensino, conteúdos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas, avaliação –, porém ela é um fenômeno de caráter microssociológico, e passa necessariamente pela particular intersubjetividade entre professores e alunos. Nesse patamar, ainda que a aula seja um fenômeno intraescolar, é esse inteligível à luz da dimensão externa a ela, pela qual é compreensível como uma mediação cultural ou como mensageira que não só anuncia, mas também traz em si uma atribuição simbólica, da qual se reveste a escolarização como elemento civilizatório.

Para concluir, uma posição poética também leva a pensar a escola de então: "*ADEUS COLÉGIO, adeus vida/ vivida sob inspeção,/ dois anos jogados fora ou dentro de um caldeirão/ em que se fritam destinos/ e se derrete a ilusão./ Já preparo minha trouxa/ e durmo na solidão./ Amanhã cedo retiro-me,/ pego o trem da Leopoldina,/ vou ser de novo mineiro./* (Drummond de Andrade, p.681-682). Trata-se esse de um depoimento poético a respeito de sua experiência como aluno interno no Colégio Anchieta, jesuítico, de Nova Friburgo, RJ, do qual foi expulso em 1919. Um depoimento em que sua interlocução com a escola foi malsucedida, porém certamente associada a algumas das discussões educacionais e pedagógicas veiculadas pelas obras, aqui ilustradas, entre 1920 e 1930.

Referências

ALVES, Gilberto. *O trabalho didático na escola moderna*: formas históricas. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

AMARAL, Ignácio M. Azevedo. O professor e o alumno. In: *O problema universitário brasileiro*: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p.32-44.

ANNAES da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Emp. Industrial Editora 'O Norte', 1922.

ARAUJO, José Carlos S. Republicanismo e escola primária nas Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais. In ARAUJO, José Carlos S.; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (orgs.). *Escola Primária na Primeira República* (1889-1930): subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, p.100-150.

CARNEIRO LEÃO, A. *S. Paulo em 1920*. Rio de Janeiro: Annuario Americano, 1920.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Modernidade pedagógica e modelos de formação docente*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 14, 1: 1-8, jan.-mar. 2000.

CUNHA, Raul Leitão da. A crise actual do ensino, no Brasil – seus factores e seus aspectos. In *O problema universitário brasileiro*: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p.26-31.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Poesia e Prosa organizada pelo autor*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Orestes. *Suggestões sobre a Educação popular no Brasil*. Florianópolis: Livraria Moderna, 1924.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5ª. edição revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

MENUCCI, Sud. *A crise da educação brasileira*. Digitalização da 2ª. Edição de 1934. São Paulo: Editora Piratininga, 2006.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana; ARAUJO, José Carlos S. (orgs.). *Reformas Educacionais:* as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Editora Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929.

PEIXOTO, Afrânio. *Ensinar a ensinar*: ensaios de Pedagogia aplicada à educação nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

PROENÇA, Antonio Firmino de. *Palestras pedagógicas*. São Paulo: Directoria Geral da Instrucção Publica. Departamento de Publicidade, 1930, 34p.

SAMPAIO DÓRIA, A. de. *Discurso proferido pelo Sr. Dr. Antonio Sampaio Dória*, recentemente nomeado director do Ensino em sessão solenne effectuada no dia 24 de maio no Salão Nobre do Jardim da Infância. São Paulo: Augusto Siqueira & Cia., 1920.

SAMPAIO DÓRIA, A. *Como se ensina*. São Paulo: Monteiro Lobato &Co. Editores, 1923, p.51-52).

SANTOS, Oder J. A organização do processo de trabalho pedagógico. In: ANAIS DA IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n.1. Goiânia: Cortez e Moraes, 1986, p.408-411.

SERVA, Mário Pinto. *A educação nacional*. Pelotas, RS: Echenique & Comp., 1924.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática*: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.127-169.

WACHOWICZ, Lílian A. *O método dialético na didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares?[1]

Katiene Nogueira da Silva[2]

> lembro de Jen White me falando sobre um par de sapatos que seus pais compraram para ela ir à escola. Sapatos práticos, bons, mas com os quais você tinha vergonha de ser visto. É difícil avaliar seriamente, de forma suficiente, a agonia desses momentos, a raiva, o sofrimento, o desespero. Uma identidade demasiadamente visível está lá, nos seus pés, fazendo troça de você, humilhando você (Stallybrass, 2000, p.43).

Este capítulo buscará discutir de que forma a escola, ao instituir a prática de uso dos uniformes escolares, pode ter promovido uma moralização dos costumes nesse espaço. Ao uniformizar esteticamente os corpos mediante uma única forma de vesti-los, a escola moraliza os alunos, pois faz uso do ato de vestir para transformar a moral em prática, inserindo-a no comportamento discente. Analisar os diferentes usos dos uniformes escolares – pois a sua obrigatoriedade legal tem

---

[1] Capítulo redigido com base na dissertação "Criança Calçada, Criança Sadia!": Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970), de Katiene Nogueira da Silva (2006), sob orientação de Denice Barbara Catani, com o financiamento do CNPq.

[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com período sanduíche no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em Paris, França e estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail*: katiene@usp.br

sido justificada, muitas vezes, no âmbito da economia, do controle e da higiene – neste trabalho poderá ser fértil para a compreensão da cultura da escola e de suas práticas. Entendidas como manifestações da vida e da cultura escolar, as práticas de uso dos uniformes obedeceram a diferentes motivações e finalidades.

Neste estudo, é possível analisar não apenas as motivações para a imposição desse traje como também seus vínculos com políticas educativas, condições econômicas concretas na vida escolar e idealizações pedagógicas de professores e alunos. Durante o período de democratização da escola pública paulista, por exemplo, o Brasil passava por intenso processo de urbanização e industrialização e, simultaneamente, também por um processo de modernização dos costumes.

Essa modernização expressava-se de maneiras múltiplas, dentre elas nos modos de vestir, nas cores, nos modelos e contornos das roupas, principalmente dos jovens. Nesse sentido, os uniformes escolares eram vistos como imposição de uma "igualdade" construída pela instituição escolar. As cores azul, branco e cáqui, adotadas nos uniformes escolares paulistas entre os anos de 1950 e 1970, no período de expansão da escola pública paulista, por exemplo, faziam com que os estudantes carregassem no próprio corpo as cores nacionais atreladas ao caráter militar.

No que diz respeito à disciplina, o uso desse vestuário também estendia o regimento interno da escola para além de seus portões, pois os alunos, onde quer que estivessem, quando uniformizados, deveriam respeitar as normas escolares. Com relação à questão do acesso à escola, faz-se necessário chamar a atenção para as dificuldades que as famílias mais pobres enfrentavam para conseguir manter os filhos nesse espaço devido às exigências materiais que eram feitas, dentre elas, a obrigatoriedade de uso dos uniformes. No interior do espaço escolar, muitas vezes, associados à higiene e à disciplina, os uniformes estiveram (e estão) presentes não só como dispositivo de controle e imposição de hábitos, mas também como objeto de moralização e de uniformização da escola.

As roupas como objeto de estudo

Peter Stallybrass (2000), ao estudar o casaco de Karl Marx, defendeu que as roupas são objetos dotados de memória e que carregam consigo as marcas de cada sujeito. Stallybrass discorre também sobre as funções que teve o casaco que Karl Marx vestia para ir ao Museu Britânico na época em que escreveu o livro O Capital. Tal roupa entrava e saía da casa de penhores e possuía usos bem específicos: conservar Marx aquecido no inverno e distingui-lo como um "cidadão decente", e como tal pudesse frequentar o salão de leitura daquele museu. No ano de 1852, ele ficou doente e escreveu com muita dificuldade. Sua família vivia de doações e daquilo que podia penhorar. Penhorar tornava-se a principal fonte de renda na casa de Marx. Em 1850, ele havia conseguido um passe de entrada para a sala de leitura do Museu Britânico, onde realizaria sua pesquisa. Porém, para financiá-la, ele precisava escrever por dinheiro, sendo necessário que se dedicasse ao jornalismo. Sua situação financeira era muito difícil naquele ano, o que o levou a penhorar seu casaco de inverno. Sem essa roupa, ele não podia entrar no Museu Britânico.

> Mas os fatores ideológicos eram, provavelmente, tão importantes quanto o frio. O salão de leitura não aceitava simplesmente qualquer um que chegasse a partir das ruas: e um homem sem um casaco, mesmo que tivesse um passe de entrada, era simplesmente qualquer um. Sem seu casaco, Marx não estava, em uma expressão cuja forma é difícil de reproduzir, 'vestido em condi*ções em que pudesse ser visto*' (Stallybrass, 2000, p.65).

Seu casaco determinava diretamente o trabalho que Marx podia realizar ou não, se aquele estivesse na loja de penhores, sua pesquisa não se realizava, e ele tinha de voltar para o jornalismo. Para o autor,

> tornou-se um clichê dizer que nós não devemos tratar as pessoas como coisas. Mas trata-se de um clichê equivocado. O que fizemos com as

> coisas para devotar-lhes um tal desprezo? E quem pode se permitir ter esse desprezo? Por que os prisioneiros são despojados de suas roupas a não ser para que se despojem de si mesmos? (Stallybrass, 2000, p.108).

Tomar a moda como objeto de estudo consiste num ato considerado legítimo *há pouco tempo. A tese de doutorado de Gilda de Mello e Souza, intitulada* "A moda no século XIX", por exemplo, defendida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1952, é considerada uma das pesquisas pioneiras acerca do tema. Cabe lembrar também que a hierarquia dos objetos legítimos ou indignos de serem estudados é uma das mediações por meio das quais é imposta a censura específica de um campo determinado (Bourdieu, 1983). A respeito dessa questão, o autor afirma:

> a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso" (Bourdieu, 1983, p.35).

A moda pode ser considerada um desses casos. Julgada por sua suposta futilidade, ela foi considerada indigna de merecer uma abordagem científica. Segundo o autor, o campo dos objetos de pesquisa tende a organizar-se segundo duas dimensões independentes: o grau de legitimidade e o grau de prestígio. A oposição entre as duas dimensões é fruto da aplicação de critérios dominantes "que determina graus de excelência no interior do universo das práticas legítimas" (Bourdieu, 1983, p.36). A estrutura do campo é um "estado" da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na distribuição do capital específico acumulado. A análise científica da moda procura atrair prestígio a "objetos condenados pelos guardiães da ortodoxia que estão predispostos pela atenção que recebem nas fronteiras do campo intelectual e do campo artístico" (Bourdieu, 1983, p.37). Nessa

perspectiva, o estudo de objetos considerados menos "dignos" faz com que o pesquisador realize um trabalho inserido em uma fronteira: aplica-se um método considerado legítimo para a análise de um objeto tido por ilegítimo.

O presente texto acerca dos uniformes escolares recorre a estudos sobre a moda para identificar alguns significados e transformações presentes no traje, mas também à história da educação para trabalhar com esse objeto de estudo como uma prática escolar que apresenta continuidades e rupturas ao longo do tempo como elemento integrante da cultura escolar. Os uniformes escolares fazem parte de toda uma simbologia que permeia as instituições educativas e postula valores, normas e intenções que impregnam a relação pedagógica sem que, para isso, seja necessário o discurso verbal.

Moralização pelos uniformes: disciplina e organização na escola

Mas, afinal, o que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares? É possível identificar vários elementos que podem responder a essa pergunta. Inicialmente cabe pensar no quanto a escola moraliza ao tornar obrigatório o uso de um único traje entre os alunos. Entende-se por moralização a moral que visa a ser praticada, inserida no comportamento das pessoas (Silva, 2011). A ideia da forma escolar ajuda a compreender de que maneira a escola apropria-se da ideia de "moral" e a transforma em prática de moralização. Constituída historicamente, a aparição e o desenvolvimento da forma escolar podem ser colocados em relação ao desenvolvimento de uma forma política singular que atende pelo nome de Estado. De acordo com Bernard Lahire, Daniel Thin e Guy Vincent (2001), a invenção da forma escolar, na França, situa-se nos séculos XVI e XVII. Trata-se de uma forma inédita de relação social entre um "mestre" e um "aluno", relação que hoje chamamos de "pedagógica". A forma escolar, que também moraliza, controla os desejos. Sua emergência se dá a partir de um

conjunto coerente de traços: a constituição de um universo separado da infância, a organização e a repetição de exercícios, cuja função consiste em aprender conforme as regras. Para além de ensinar a ler, a escrever e a contar, a sociabilidade exercitada na escola ensinaria também civilidade e visaria à formação do cidadão respeitoso e obediente. Com a separação entre o Estado e a Igreja, a confiança para a manutenção da ordem foi depositada nas escolas, segundo certos procedimentos, objetivando o desenvolvimento de determinado espírito: as crianças deveriam se tornar adultos preparados para o Estado, submissos, não pelo temor, mas pela razão, à autoridade, acostumados a respeitar a justiça. Nessa perspectiva, o adestramento é rejeitado: a disciplina não deve ser suportada, mas sim compreendida e aceita: "ao compreender as regras, o aluno se apropria delas por si mesmo e pratica uma espécie de autodisciplina, um *self-governement*. A razão é, portanto, o poder sobre si mesmo que substitui o poder de um outro, exercido a partir do interior" (Lahire; Thin; Vincent, 2001, p.33). Essa ideia do poder sobre si exercido a partir do interior é especialmente fértil para a compreensão das práticas de moralização na escola. Isso porque, no momento de expansão das oportunidades de educação pública, as portas das escolas se abriram para as massas e a origem social da clientela que passou a ocupar o espaço escolar também mudou. Pensar a questão mediante a ótica do autogoverno permite entender melhor o quanto, na dificuldade de governar as massas e gerir a diversidade no interior das instituições escolares durante a democratização, foi importante levar cada um a governar a si próprio. Nas escolas, submeter o desenvolvimento da vida dos indivíduos a uma divisão em sequências temporais previstas antecipadamente e levá-los a "fazer as coisas na hora certa" consiste no tipo de comportamento propício a adquirir a forma de uma moralidade que é a do dever. As práticas escolares, ao mesmo tempo em que educam, moralizam, inserem a moral no comportamento das pessoas, transformando os valores em atitudes. Assim, seria indissociável formar o corpo, o conhecimento e a moral. A imposição de regras, para ser de fato incorporada pelas pessoas e

transformada em disposições que levariam à ação, não se daria a partir do exterior, de maneira mecânica, mas sim por sua justificação e compreensão, ou seja, por uma adesão refletida.

Além de relacionar-se ao pudor e ao controle da sexualidade, a moral reflete uma série de costumes e normas relacionados à vida em coletividade como, por exemplo, o civismo e a caridade, que dependem da formação da vontade do indivíduo para que se concretizem. As normas morais seriam incorporadas pelas pessoas por meio de um movimento que levaria das representações e dos discursos às práticas. No processo de conformação moral, seriam as relações de coação que levariam à incorporação de um pensamento moral que associaria o "bem" às ordens dadas pelas autoridades – entre as quais estariam os pais e os professores, por exemplo – e as relações de cooperação, implicando o respeito mútuo, levariam a uma moral autônoma, dependente da assimilação dos motivos das regras aceitas (Piaget, 1994).

Na fase do desenvolvimento em que estavam as crianças no período em que frequentaram a escola primária, em torno dos sete aos dez anos de idade, o processo de conformação moral seria privilegiado pela coação exercida pela autoridade em questão. No caso do espaço escolar, essa autoridade seria representada pelos professores. Nessa perspectiva, eles seriam os responsáveis por ditar o "bem", transmitir os valores morais e conduzir a conduta das crianças. A incorporação da moralidade pelas crianças seria necessária para formar cidadãos úteis à Pátria, cristãos tementes a Deus ou indivíduos capazes de ter autocontrole suficiente para controlar os próprios impulsos – todas as alternativas contribuindo para o bom governo e o convívio social. Contudo, para que a educação moral de fato se efetivasse, refletindo no comportamento dos alunos, ela deveria "exercitar-se de dentro para fora".[3]

Dessa forma, para a eficiência da conformação moral dos alunos, a atenção seria voltada para a condução da sua própria subjetividade. Nesse caso, o que estava em jogo era o controle da alma dos indivíduos.

---

[3] FONTOURA, Afro do Amaral. *Didática geral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

Se na vida social existem convenções que auxiliam a ordenação do comportamento moral dos indivíduos, nas escolas as crianças seriam preparadas para aceitá-las e para aprender a se comportar diante de tais convenções, condicionando o seu cotidiano por meio do controle da sua alma. As normas de conduta instituídas na escola organizam o espaço e conduzem a um comportamento específico: as crianças são castigadas ou premiadas, são vigiadas permanentemente, possuem horários fixos para as atividades, formam filas e usam todas um mesmo tipo de roupa, os uniformes escolares.

As regras com relação ao uso dos uniformes atingem, em geral, os menores detalhes do vestuário; para as outras roupas, existe uma liberdade maior para compô-las. De acordo com Adilson José de Almeida (1998), "a codificação minuciosa dos uniformes nos possibilita lidar com conjuntos de regras bastante explícitas para analisarmos ocasiões e formas de uso, princípios reguladores de sua configuração, valores associados a outros aspectos da indumentária" (p.4). Por meio dos tecidos, dos motivos e das texturas, as escolas exprimem a sua identidade e regulam os modos de vestir dos seus alunos. Nesse sentido, obrigar todos a vestir um mesmo tipo de roupa não seria renunciar à própria identidade e não poder mais manifestar-se por meio dos trajes? Ou ainda, não seria uma forma de renunciar à própria identidade e assumir outra?

Durante a ditadura militar e no período entre guerras, por exemplo, ocorreram mudanças nas prescrições relacionadas aos usos dos uniformes: seja pela economia dos tecidos seja pela concepção dos modelos, como é possível observar no livro "A escola primária: organização e administração", de Teobaldo Miranda Santos (1943) que, ao transcrever uma ordem de serviço do governo, apresentou os seguintes objetivos fundamentais:

> [...]
> II. Educar as novas gerações de acordo com as exigências materiais e morais do momento grave e decisivo que o Brasil está atravessando;

> III. Considerar que as dificuldades da vida presente e as consequências angustiosas da guerra são realidades para as quais as crianças devem ser preparadas;
> [...]
> V. A situação atual exige de todos os brasileiros cooperação, economia, disciplina e trabalho (Santos, 1943, p.414).

O documento citado expressa a necessidade de cuidar da formação moral das crianças em uma época caracterizada por uma crise de valores. A ocasião da Segunda Guerra Mundial também estabeleceu uma relação entre a escola e o exército. De acordo com Ana Laura Godinho Lima (1999), "tratava-se da comparação entre a disciplina escolar e a disciplina militar, entre o professor e o soldado, entre a luta pela defesa nacional e a luta pelo combate à ignorância" (p.79). No período entre as duas guerras mundiais também foram publicados artigos na Revista de Educação (RE) que versaram sobre as comemorações cívicas e apresentaram os alunos como se fossem pequenos soldados, seja por meio da disciplina que precisavam ter seja por meio da apresentação expressa pelos uniformes escolares. Segundo o texto escrito por Bayeux da Silva, intitulado "A festa das árvores", publicado na RE em 1934, as festas escolares constituíam um "meio educativo muito bom", por isso o governo paulista instituiu a festa das árvores, das aves e da bandeira. O dia da árvore, por exemplo, fazia com que as crianças aprendessem a respeitar a vegetação e a sua importância para a purificação do ar e, consequentemente, para a saúde das pessoas. Segundo Silva, a conservação da natureza proporcionaria "quase a regeneração da raça, deixem-nos assim dizer, embora pareça exagero nosso [...] nossa raça só terá tipos robustos, sãos e fortes, tonificados pela natureza do ar ambiente" (v. VII, set, 1934, p.24). A autora apresentou um diálogo entre um garoto e sua mãe que, apesar de extenso, vale a pena transcrever. O excerto evidencia a relação entre os uniformes escolares e as fardas militares.

> - Mamãe, aprontou meu uniforme?
>
> - Mas passastes mal à noite e queres ir ao grupo?
>
> - Não sinto mais nada, mamãezinha. Veja como estou fresquinho e bem disposto. Não posso perder a festa...Se a perdesse, é que ficaria mal e não me levantaria mais...
>
> - Não digas isso, tolinho. Vais fazer uma grande asneira e podes piorar.
>
> - Piorar? Nem pense nisso mamãe. Vou acabar de curar-me, verá.
>
> - Bem...bem... Não me oponho mais ao teu desejo...Porém, muito cuidado lá: não corras, não sues, não tomes muito sol.
>
> - Estejas descansada, boa mamãezinha. E minha farda?
>
> - Está na cômoda com o bonnet.
>
> - Bravo! Bem passadinha, toda reluzente...Chic! E o bonnet?...Deixe-me experimentá-lo. (Diante do espelho.) Hein?! Que tal?...Não tenho assim uns ares de militar?... Aqui está um futuro soldado, um futuro defensor da nossa cara terra!
> E o doentinho da véspera nada mais tem. A mãe admira-se da súbita transformação e contempla-o desvanecida e encantada, a pensar no milagroso poder da escola moderna sobre o ânimo infantil (v. VII, set, 1934, p.21-22).

Durante a ditadura do período conhecido como Estado Novo (1937-1945), os alunos, em alguns momentos, eram comparados aos soldados. O governo exigia a presença das crianças nas paradas escolares e nos festejos públicos. Elas eram levadas a marchar, a imprimir o aspecto marcial e a carregar flâmulas como se fizessem

parte de um exército. Segundo relata Costa Rego em um artigo intitulado "As paradas escolares", publicado na RE em 1937, a propósito dessas comemorações

> Nesta questão das paradas escolares os diretores de colégios tem sido compelidos a comparecer, com seus alunos formados em parada, por meio de circulares sucessivas, convite, sem dúvida, mas com certas observações que são ameaças e transformam o convite em ordem (v. XIX-XX, set-dez, 1937, p.134).

A obrigatoriedade de levar os alunos aos desfiles cívicos e exaltar os símbolos pátrios como as flâmulas, a bandeira e o hino nacional durante o Estado Novo evidenciava a necessidade de garantir a defesa da soberania nacional, fortalecendo a identidade do país, enfraquecida pelo processo de miscigenação que constituía a maior parte da população. As cores estampadas nos uniformes escolares também procuravam garantir esse propósito. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, publicada em 1955, definiu, no capítulo V, intitulado "Das cores nacionais", o seguinte: "Artigo 30 – Consideram-se as cores nacionais o verde e o amarelo. Artigo 31 – Para ornamentação geral, nos casos que não seja permitido o uso da Bandeira Nacional, poderão ser empregadas, em galhardetes, em flâmulas, as cores nacionais, inclusive o azul e o branco" (p.49).

Com relação às normas regulamentares quanto aos modelos e às cores dos uniformes escolares, o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (Ato nº 21 da Direção Geral da Secretaria dos Negócios da Educação de 10 de março de 1949) definiu que era dever do aluno apresentar-se decentemente trajado e com asseio e usar, quando adotados, os uniformes para as aulas comuns e para as aulas de educação física, e estabeleceu que os modelos adotados para a seção feminina consistiam em blusa branca e saia azul marinho, confeccionados em tecido segundo modelos escolhidos por uma comissão nomeada pelo

diretor e da qual participavam representantes do corpo discente. Para a seção masculina dos cursos ginasiais, os uniformes deveriam consistir em camisa e bermuda ou calça confeccionados com brim cáqui, segundo modelo escolhido da mesma forma que o anterior. No ano seguinte, 1950, o Regimento Interno dos Ginásios e Colégios Estaduais (Ato nº 10 da Direção Geral da Secretaria dos Negócios da Educação de 27 de janeiro de 1950) definiu que os uniformes adotados teriam em vista o clima, a economia e a distinção do traje escolar. As prescrições em relação às cores dos uniformes masculinos e femininos e à escolha dos modelos continuavam mantidas da mesma forma como foram apresentadas no documento citado anteriormente. No Estado de São Paulo, o azul e o branco utilizados na confecção dos uniformes escolares femininos, fazendo parte das cores nacionais, reforçavam a identidade nacional, manifestada no interior do espaço escolar.

O cáqui utilizado nos uniformes masculinos trouxe ao traje o caráter "heroico-militar". Segundo Françoise Vincent-Ricard (1989), no período entre guerras, o estilista Marcel Boussac lançou o "tecido de avião", pressentindo que chegara a vez do mercado de massa. Esse era um tecido de linho, muito usado para revestir as armações de madeira dos aviões antigos entre 1908 e 1930. A esse respeito, a autora informou: "tipo de lona leve e plana, sem tingir, quase cáqui. Marcel Boussac comprou os excedentes de guerra para a confecção. Esse tecido e a sarja, antes usada, deram à moda masculina dos anos 20-30 o toque heroico-militar, além de serem roupas cômodas, adequadas ao esporte e ao lazer" (p.33). A expressão da identidade nacional e o caráter heroico-militar estavam estampados nas roupas que os alunos vestiam nas escolas estaduais paulistas, seja no interior do espaço escolar seja nas ruas, onde os uniformes também assumiam a função de controle sobre os alunos pelo fato de esses estarem sujeitos à autoridade do diretor e dos professores, onde quer que estivessem, quando uniformizados, como foi expresso no Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (Decreto nº 39.334 de 10 de novembro de 1961).

De acordo com esse documento, o uso dos uniformes escolares vinculava disciplinarmente, mesmo fora do estabelecimento, os alunos aos dispositivos regimentais da instituição. O documento informava que os uniformes adotados teriam em vista a economia, o clima e a distinção do traje escolar. Tais trajes eram definidos, em cada estabelecimento, por uma comissão nomeada pelo diretor e da qual faziam parte, preferencialmente, a professora de trabalhos manuais e economia doméstica, o orientador educacional, o professor inspetor e os representantes dos pais e dos alunos. A alteração dos uniformes, quando necessária, somente poderia atingir novos alunos e deveria ser feita no começo do ano letivo. De acordo com o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (Ato nº 11 da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de 24 de fevereiro de 1956), o uso dos uniformes escolares também era obrigatório na ocasião da formatura do curso primário: "artigo 47 – Os alunos que concluírem o curso primário deverão comparecer às solenidades de entrega de certificados, trajando o uniforme do estabelecimento" (p.17). De acordo com a Lei nº1.536 (28 de dezembro de 1951), que regulou o uso de uniformes, distintivos e livros didáticos nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo estado e nos de ensino primário mantidos por particulares, os uniformes eram escolhidos pela direção das escolas, "respeitadas às normas morais comuns e de acordo com o decoro didático e educacional".

Os jovens, em geral, *são aqueles que mais absorvem as transformações que ocorrem na moda, vestindo-se de forma mais ousada* de acordo com as últimas tendências. Talvez esse seja um dos motivos que ainda mantêm a obrigatoriedade de uso dos uniformes nas escolas. Outro elemento que cabe ressaltar é o fato de que os uniformes escolares parecem sempre estar "fora da moda", e talvez isso ocorra mesmo de propósito para impedir que manifestações estéticas corrompam a ordem e o decoro no interior da escola, não porque não acompanhem as últimas tendências, mas porque não se deixam influenciar pelas transformações que modificam os trajes. Certamente que o traje sofreu, no período de expansão da escola pública

paulista, influências econômicas, mas não a ponto de mudar tanto as suas formas. Pela perspectiva de Souza (1993), os uniformes estariam menos relacionados à moda, que cultua o presente e o futuro, e mais ligados aos costumes, que cultuam o passado. Em relação à exigência quanto ao uso dos uniformes na escola, por meio do Regimento Interno dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (Decreto nº 45.159-A – de 19 de agosto de 1965), foi possível identificar que essa exigência era incumbência do inspetor de alunos. Segundo o artigo 140,

> ao aluno que transgredisse qualquer norma deste regimento, dentre elas a obrigatoriedade do uso dos uniformes, conforme a gravidade da falta, receberia uma das seguintes penalidades, que seria aplicada pelo diretor da escola: "a) admoestação verbal; b)repreensão por escrito; c) suspensão de até 8 dias; d) transferência compulsória; e) exclusão definitiva da escola (p.224).

O uso compulsório dos uniformes pelas crianças se moraliza à medida que ensina um modo de vestir o corpo no espaço público e diante do outro e ensina um modo de portar-se nesse espaço. Apesar de as calças compridas oferecerem maior versatilidade para as crianças, só era permitido aos meninos usar calças, às meninas, ao menos até os anos de 1960, ficavam reservadas as saias. A aquisição de roupas, por exemplo, que uma pessoa faz pode revelar esteticamente a sua origem social, seja mediante as grifes que apresenta seja mediante a qualidade do seu vestuário. Vestindo todos de uma só forma, como fez a escola no passado e faz ainda no presente, a instituição visa a camuflar as diferenças, forja uma única "origem" a todos os seus alunos e impede que esses se manifestem por meio do traje e expressem outro tipo de uniformização que não seja o escolar. Nesse caso, cabe lembrar o modo similar como muitos se vestem quando chegam à adolescência, fora da escola, visando a uma identificação entre o indivíduo e o grupo, exprimindo diferenças com relação à sociedade em geral, mas similitudes relacionadas a grupos

específicos, indicando simpatias por modos de vestir de ídolos da juventude ou conjuntos musicais, por exemplo. Ao instituir o uso dos uniformes, a escola moraliza pela imposição e pela austeridade do traje e ensina a vestir-se no espaço público.

Os uniformes escolares e a questão do acesso à escola

Ao instituir o uso dos uniformes, muitas vezes, justificou-se tal imposição por facilitar o acesso da clientela mais carente de recursos à escola pública, uma vez que, com um único tipo de roupa, as crianças e os jovens poderiam ir às aulas o ano todo. No entanto, o inverso também pode ter ocorrido e talvez ainda ocorra: justamente por ser um elemento obrigatório, o uniforme pode ter consistido num empecilho ao acesso à escola. No período de expansão da escola pública paulista, ao tornar obrigatório o uso dos uniformes, o estado pretendia obrigar as famílias a levar as crianças para a escola trajadas de forma "decente" e, ainda, economizar, sendo que um único tipo de roupa visava conter os gastos com uma variedade de peças. A escola, por meio da organização estética de seus alunos, caminhava por firmar-se como instituição disciplinar, assim como um exército legitima a sua autoridade. Os uniformes também eram uma forma de identificar as crianças que estavam frequentando a escola e exercer domínio sobre elas, sendo que, onde quer que se encontrassem, vestindo o traje escolar, as crianças estavam obrigadas a obedecer às regras e às autoridades escolares.

Em 1958, o artigo escrito por Altenfelder Silva intitulado "A educação em duas comunidades do São Francisco", publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), revelou que os pais dos alunos "queixam-se de que não podem educar os filhos ou não podem lhes dar roupas exigidas como condição para poderem frequentar um grupo escolar gratuito, ou porque não podem pagar uma escola particular, cuja mensalidade varia de 5 a 10 cruzeiros por mês" (Silva, 1958, p.134). Devido às exigências que eram feitas nos grupos escolares com relação ao uso de sapatos e de uniformes, as

escolas públicas tornavam-se inacessíveis às camadas economicamente mais pobres da população.

Anísio Teixeira, ao escrever o artigo "Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras", publicado na RBEP, em 1962, enfatizava o discurso que condenava as exigências materiais que eram feitas pela escola como fator de impedimento ao acesso a ela pela população mais pobre do país. A propósito dessa questão, o autor afirmou.

> Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ministrávamos e de que 'não podia' aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O 'padrão europeu', cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média, a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se dominantemente a grupos de classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo (Teixeira, 1962, p.68).

O autor referiu-se à maneira como ocorreu a colonização na América pelos europeus e o quanto essa influenciou a educação brasileira, ainda teceu uma crítica ao fato de, no Brasil, o sistema escolar ter sido "importado" do modelo europeu e não criado aqui: "entre as instituições sociais sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantado, o perigo de se deformar ou mesmo de se perder os objetivos" (Teixeira, 1968, p.63). Defendia, portanto, que a escola deveria ser construída de acordo com a cultura da sociedade em que estivesse inserida, mesmo que essa sociedade tivesse sofrido um processo de projetar a cultura do seu país colonizador. No Brasil, haviam sido desenvolvidos dois sistemas educacionais após a colonização: um destinado à classe dominante, acadêmico e, o outro, destinado ao povo, primário, escolas normais e profissionalizantes. O primeiro era particular e o segundo público, dessa maneira a questão

da imobilidade social, assim como no continente europeu, continuou assegurada. Consequentemente, só frequentaria as faculdades quem pudesse pagar: a elite. As escolas que se designavam populares, na realidade, eram de classe média. Além de, nas escolas públicas, ser ministrado o mínimo possível de educação, com a "desculpa" de que isso se devia ao fato de que a educação teria de ser oferecida a todos, e como eram muitos, restava pouca para cada um. O que, na realidade, mascarava a verdade que havia por trás dessa pouca educação: o processo educativo era o único meio de fazer com que as pessoas pudessem ascender socialmente, e a elite não queria isso. Em um país ainda pouco desenvolvido como o Brasil, a educação deveria ser: "eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos: que deve ser eficaz, isto é, 'ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem; que ensine o que o indivíduo precisa aprender e, mais, que seja devidamente distribuída'" (Teixeira, 1962, p.75). Para Teixeira, somente dessa forma é que a educação poderia oferecer a todos reais oportunidades de trabalho e condições de vida dignas. O discurso que aclamava a prática do uso dos uniformes escolares como motivo de economia, e daí também a sua obrigatoriedade para os alunos, não parecia real. A obrigatoriedade do uso desse traje pareceu consistir num empecilho para o acesso das crianças à escola, impedindo inclusive aquelas, que não podiam comprar os uniformes, de frequentá-la. Assim, somente os alunos da classe média, que tinham condições de custear as roupas e os sapatos exigidos, estudavam. Ainda que existissem as Caixas Escolares, instituições que auxiliavam a escola e eram destinadas a oferecer material escolar, roupas e sapatos àqueles que não tivessem condições de comprá-lo, seus recursos eram insuficientes para amparar todos os necessitados e havia uma seleção para amparar alguns daqueles muitos que necessitavam de auxílio material. Essas instituições, assim como as Fundações Educacionais, possuíam algumas particularidades como é possível observar por meio da Portaria de nº 30 (27 de janeiro de 1960), de 1960, que aprovava as instruções para a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais.

> Art. 1º - A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (Cafe), subordinada ao Ministro da Educação e Cultura e instituída pelo Decreto nº 47.051, de 19 de outubro de 1959, é órgão especialmente destinado a coordenar e a encaminhar as providências necessárias para que os poderes públicos cooperem com a iniciativa privada, na criação e manutenção de fundações dedicadas à solução do problema nacional educativo, em função dos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana.
>
> Capítulo II
> Das Fundações Educacionais
> Art. 24 – Ao aluno necessitado poderá ainda, a Fundação, mediante convênio firmado por intermédio da Comissão de assistência às Fundações Educacionais, conceder vestuário ou uniforme, material didático, calçado e alimentação ou internação, no todo ou em parte, a título de ajuda de custo (p.210).

O Código de Educação do Estado de São Paulo (lei nº 10.125 – de 4 de junho de 1968) de 1968, instituiu, no artigo 8º, que "o Poder Público promoverá e estimulará a assistência escolar, com vistas ao fornecimento gratuito de alimentação, cuidados higiênicos, médicos e odontológicos, transporte, material escolar e vestuário, a educandos carentes de recursos" (p.286). Apesar de a legislação defender o direito de todos à educação gratuita, a gratuidade do ensino simplesmente não parecia ser suficiente, era preciso oferecer as condições de acesso: roupas, material escolar, alimentação, transporte. Não bastava garantir a vaga, era preciso garantir os meios para se chegar à instituição escolar. José Carlos de Araújo Melchior apresentou essa questão ao escrever sobre o financiamento da educação no Estado de São Paulo, no artigo "Financiamento da Educação no Estado de São Paulo", publicado na RBEP em 1968. Os legisladores assumiram a responsabilidade de financiar gratuitamente todos os graus de ensino no Estado de São Paulo, conforme o que expressa o parágrafo 2º: "o ensino oficial será

gratuito em todos os graus". Contudo, a simples gratuidade para os estudantes mais necessitados seria insuficiente, pois a educação de um aluno requeria mais dinheiro que a simples mensalidade de uma escola, dinheiro para alimentação, condução, roupas e livros. Por outro lado, a gratuidade oficial era colocada em termos de quantidade, isto é, oferecer escolas a todos: "a possível redistribuição das rendas dos mais favorecidos para uma melhoria qualitativa do ensino e para os menos favorecidos, pelo menos temporariamente, foi anulada no Estado de São Paulo (Melchior, 1968, p.323)".

Dulce Kanitz Viana, no artigo "Funções sociais do diretor de escola primária", publicado na RBEP em 1953, indicou a preocupação com as condições de acesso das crianças mais pobres à educação pública. Ela enfatizou a necessidade da escola primária prestar assistência social aos alunos e à comunidade a qual pertencia. Ela citou, como instituições muito importantes no auxílio às crianças mais pobres que frequentavam a escola, a Caixa Escolar, a Associação de Pais e Mestres e a Merenda Escolar ou Cantina Escolar. As associações destinavam-se a amparar as crianças que mais necessitam de recursos, dando-lhes auxílios materiais tais como: alimentação, material escolar e vestuário. O diretor deveria conhecer a comunidade onde a escola estivesse inserida para saber quais eram seus anseios e necessidades, e tentar supri-los. Por meio dessas instituições, o diretor poderia comunicar à comunidade as instituições educativas do seu estabelecimento. A seguinte afirmação é bastante pertinente em relação à necessidade da escola em prestar assistência aos mais necessitados, segundo a autora, sabe-se que

> Uma criança maltrapilha, cujo corpinho se ache exposto a ação das intempéries, se torna bisonha, acanhada. Existe, portanto, íntima relação entre o estado físico do aluno e a sua maneira de reagir em face das atividades escolares.
>
> Serão portanto objetivo da Caixa Escolar : a) distribuir uniformes, isto é, roupas, calçados, e objetos indispensáveis ao uso pessoal dos escolares, aos alunos comprovadamente pobres; b) fornecer uma

> assistência alimentar, sob a forma de sopa, copo de leite, pão, frutas, em suma de uma merenda qualquer dos alunos necessitados; c) adquirir e distribuir livros didáticos e material escolar entre os alunos pobres do estabelecimento; d) prestar assistência médica e dentária, sob a orientação de autoridades sanitárias distribuir os medicamentos, mas em uso, conjugando esforços de instituições que venham auxiliar a Caixa; e) auxiliar desde que o orçamento permita, as instituições extra curriculares para que estas se desenvolvam e dela participem todos os alunos (Viana, 1953, p.120-121).

As caixas escolares visavam fornecer auxílio material àqueles que mais necessitassem, contudo o auxílio nem sempre era prestado gratuitamente visto que também poderia ser fornecido "material a preço reduzido". A associação vivia de doações dos próprios alunos, considerados "menos necessitados", e só poderia destinar 30% da renda bruta para o financiamento de vestuário, calçado, assistência médica e dentária. De acordo com as particularidades das caixas escolares e das limitações de seus recursos, acredita-se que elas conseguiam atender a poucos alunos, reforçando a ideia difundida por muitos autores, que tiveram seus artigos publicados nas revistas pedagógicas no período de expansão das oportunidades de educação pública, de que apenas o oferecimento de vagas nas escolas não significava democratizar a educação e que as instituições auxiliares da escola também não eram suficientes para solucionar o problema. No final dos anos de 1960, a escola conheceu uma clientela nova, cuja origem social e econômica era mais humilde que a anterior. Tal origem se evidenciava não só por meio do capital cultural que as crianças e os jovens passaram a apresentar, mas também de suas roupas. Os uniformes escolares perdiam aos poucos o seu caráter formal e a sua distinção e ganhavam novos tecidos e contornos que se adequavam aos seus novos proprietários. No entanto, os trajes dos alunos ainda desempenhavam uma função niveladora importante, caso contrário teriam sido abolidos da escola no período de sua expansão.

Os uniformes escolares também eram considerados elementos que contribuíam com a economia dos alunos por dispensar o uso de outras roupas e, teoricamente, a Caixa Escolar fornecia tal roupa para quem não pudesse comprar. No entanto, como foi discutido, essa instituição não satisfazia a necessidade de todos, havia uma seleção e apenas alguns conseguiam os benefícios. Portanto, em vez de democratizar o acesso ao instituir o uso dos uniformes, a escola pareceu promover a exclusão das crianças mais carentes. Mas não foi apenas exigência dos uniformes, foi também a exigência dos sapatos, do material escolar, do transporte e da alimentação. Dessa forma, a obrigatoriedade de tal traje parece significar, em alguns momentos, um empecilho ao acesso democrático à escola. Tentando apagar por meio das roupas as diferenças que estavam na origem social de cada um, os uniformes escolares acabaram constituindo mais uma barreira, desta vez material, além da barreira cultural e daquelas erguidas pelo preconceito e pela distinção social, que tornaram mais difícil a permanência dos pobres na escola pública.

Os uniformes escolares e a higiene dos alunos

Graciliano Ramos (1976), quando escreveu suas memórias no livro Infância**,** ressaltou o contraste entre os valores que a escola buscava incutir nos alunos e o contraste com o ambiente doméstico das crianças. Sua professora, ao verificar que as suas orelhas estavam sujas, ordenou que ele tomasse banho diariamente. Para o menino, tomava muito banho quem era muito sujo, na sua casa ninguém tomava tanto banho assim. Com a advertência, ele ficou constrangido e, ao chegar à casa, lavou tanto as orelhas que chegou a sangrar.

> D. Maria, num discurso, afastou-me as orelhas do rosto, aconselhou-me a tratar delas cuidadosamente. Isto me encheu de perturbação e vergonha. Se a mulher me desse cocorotes ou bolos, eu me zangaria, mas aquela advertência num rumor leve deixou-me confuso, de olhos

> baixos, com desejo de meter-me na água, tirar do corpo as impurezas que ofendiam vistas exigentes. Nunca minha família se ocupava com semelhantes ninharias, e a higiene era considerada luxo (Ramos, p.119).

Hábitos higiênicos, roupas limpas e uso de calçados era realmente imperativo, isso não era dito apenas aos professores para que formassem os alunos nesses moldes, mas também aos próprios estudantes. No livro A Escola Primária: organização e administração de Teobaldo Miranda Santos, publicado em 1943, o tema vestuário faz parte do programa de ensino primário e é indicado que seja trabalhado na 1ª série no conteúdo disciplinar de ciências físicas e naturais, visando desenvolver nos alunos hábitos de asseio com o corpo. Na disciplina intitulada Economia Doméstica, o uniforme escolar servia como ponto de referência para as noções de higiene individual, ainda consistia como atributo da disciplina o "cuidado com o uniforme, evitando manchas e rasgões" (p.362). De acordo com as sugestões práticas acerca dos trabalhos com as roupas, Santos sugeria

> Com relação ao vestuário, o uniforme servirá de ponto de referência para as noções de higiene individual. Serão realçadas, perante o espírito da criança, as vantagens do asseio corporal para a saúde.
> Nas artes femininas, serão confeccionadas peças pequenas para uso dos alunos (bolsinhas, "cachecol", sapatos para dormir, cintos, argolas, gorros) ou para bonecas (toucas, capinhas, capuzes, mantas, almofadas, tapetes, roupinhas) com as dimensões necessárias ao manuseio (Santos, 1943, p.364).

Também fazia parte do programa ensinar sobre a conservação e o uso "adequado" dos uniformes escolares, no entanto Santos não definia como seria a forma correta de usar os uniformes especificamente, mas indicava que as crianças deveriam vestir-se de acordo com o horário, o local e a temperatura. Cabia aos professores ministrar aulas sobre o valor da saúde e sobre a origem e a aplicação dos tecidos no vestuário

e desenvolver o espírito de economia e o gosto artístico na confecção e no enfeite das peças do vestuário e do lar. Segundo o autor,

> a partir dos 9 anos, a criança poderá cuidar do próprio quarto e do vestuário, assim como prestar auxílio eficiente a outras atividades domésticas. Com relação ao uso do vestuário, torna-se essencial frisar a necessidade da mudança da roupa para dormir, hábito que, nos meios economicamente menos favorecidos, é, em geral, pouco praticado (Santos, p.370).

Quando as crianças chagassem aos nove anos de idade, o que correspondia à 4ª série, o programa de economia doméstica começaria a apresentar um caráter menos empírico. Assim, todos os conhecimentos e as atividades relativos à limpeza, à arrumação da casa, ao cultivo da horta e ao preparo dos alimentos e aos cuidados com o vestuário deveriam estar relacionados com as noções adquiridas no estudo das demais disciplinas de caráter científico. Essa articulação dos conhecimentos teóricos com as ocupações práticas levaria a criança a compreender o valor da ciência para a vida e a importância dos "problemas do lar".

No livro Curso de psicologia e pedagogia: manual do professor primário, de Teobaldo Miranda Santos, publicado em 1962, nota-se a preocupação do autor com o contágio de doenças por meio das roupas. Segundo ele, os edifícios escolares deveriam "possuir, em lugares acessíveis às correntes atmosféricas, vestiários destinados à guarda de chapéus, capas, guarda-chuvas, agasalhos e outros objetos de uso individual. Esses objetos devem ficar separados, uns dos outros, de modo a impedir o contágio de moléstias pelas roupas" (p.66). A Portaria nº 168 (17 de abril de 1956), do Ministério da Educação e da Cultura, referente às aulas de educação física, trouxe prescrições relativas à construção do vestiário escolar, onde os alunos se vestiam para essas aulas: "A área do vestiário deverá ser de 30 metros quadrados. Será o local onde os alunos se uniformizarão para as seções de educação

física. Deve possuir cabides, escaninhos ou sacolas e bancos para que os alunos usufruam relativo confôrto" (p.273). O livro de Santos também apontou para a figura do monitor do "clube de saúde" – instituição que atuava dentro da escola e era encarregada de difundir hábitos higiênicos entre os escolares – que deveria fazer a revista para verificar o asseio dos alunos. Eram atribuições dos monitores:

> Art. 19 – Os monitores terão deveres diversos:
>
> 1º) Etapa de trabalho – Aos novos monitores serão confiadas as obrigações mais simples:
>
> a)verificação do asseio e da ordem da escola, antes de começadas as aulas e depois de findas;
> [...]
>
> 2ª Etapa de trabalho – Auxílio à revista diária do asseio individual. Com o fim de que não seja descurado esse proceder ainda necessário à implantação de certos hábitos de asseio, ao entrar a turma em aula, deve ser, como primeiro trabalho, passada revista às roupas, às unhas, aos cabelos, às orelhas, aos dentes; verificada a merenda se está devidamente acondicionada e se a criança trouxe sabão e lenço.
> [...]
>
> Art. 20 – Os monitores deverão usar como distintivo uma cruz vermelha em campo branco (Santos, 1962, p.264-265).

Em relação aos programas de ensino, Santos abordou o tema vestuário inserido na disciplina intitulada "ciências naturais e higiene". Deveria ser ensinado o uso adequado das roupas de acordo com a temperatura, assim como os cuidados com a manutenção das peças. A preocupação com a higiene também esteve presente na Portaria nº 1.045 (14 de dezembro de 1951), de 1951, referente aos planos

de desenvolvimento dos programas de ensino secundário e suas respectivas instruções metodológicas.

> Economia Doméstica
> 3ª série ginasial
>
> c) Preparo conservação e uso das roupas.
>
> Roupas de cama e mesa: 1. Modalidades e tipos. 2. Enxovais. 3. Arranjo das camas; cuidados higiênicos. 4. Arranjos das mesas.
>
> Peças de vestuário: 1. Importância higiênica do vestuário. 2. Vestuário masculino e feminino. 3. Vestuário infantil.
>
> Lavagem e passagem das roupas: 1. Processos de lavagem. 2. Lavagem de roupa branca, de tecido de linho, de lã, de estampados e peças finas. 3. Rol de roupa (p.271-272).

Afro do Amaral Fontoura, no livro Metodologia do Ensino Primário, publicado em 1955, também demonstrou a importância do ensino da higiene para manutenção da saúde, inserindo a questão no programa da disciplina intitulada "ciências sociais". O ensino da higiene teria como objetivos:

> 1) Mostrar o altíssimo valor da saúde para o próprio indivíduo, para sua família e para a comunidade. 2) Ensinar à criança tudo que ela pode fazer em benefício da sua saúde e da dos seus. 3) Ensinar, principalmente, os princípios da higiene do corpo, da alimentação, do vestuário e do estudo. 4) Criar uma consciência sanitária em cada aluno, fazendo com que esteja sempre vigilante na defesa dessa sua inestimável fortuna – a saúde (Fontoura, 1955, p.370).

No livro de Fontoura, o ensino das ciências naturais tem como objetivo o desenvolvimento de hábitos "corretos" e sadios em relação ao corpo, ao vestuário e aos alimentos. Outro autor que se dedica às prescrições relativas ao asseio dos alunos é Luiz Alves Mattos. No livro Sumário de Didática Geral, de 1964, ele incluiu os hábitos de higiene física e mental entre as finalidades da educação e os objetivos do ensino. Mattos definiu hábitos como padrões fixos de comportamento que o indivíduo utiliza sempre que se apresentam as condições que lhe solicitam. Além daqueles hábitos, o autor refere-se a "ideais" que devem fazer parte do trabalho docente.

> Há ideais que se relacionam ou decorrem diretamente da própria matéria de estudo e há os que se relacionam com os trabalhos em aula, como: asseio, esmero, exatidão, correção, autocrítica, colaboração etc. O professor deve cultivar e desenvolver nos alunos tanto aqueles como estes. Em toda e qualquer disciplina do currículo escolar há amplas oportunidades para o cultivo destes ideais construtivos e proveitosos (Mattos, 1964, p.108).

No item em que trata das atividades extraclasses que devem ser realizadas pelos alunos, o autor menciona as campanhas escolares, eram elas: "Campanhas escolares: pró-biblioteca, pró-melhoramentos internos, pró-missões contra o analfabetismo, contra o desperdício, pró-embelezamento da escola ou do lar, asseio pessoal e limpeza das salas e pátios da escola, assistência aos pobres da vizinhança" (Mattos, 1964, p.327). No item que trata do manejo da classe e do controle disciplinar, a higiene do corpo aparece associada à virtude moral: "Os objetivos mediatos ou educativos são de fundamental importância para a formação moral e social dos educandos, e consistem em desenvolver nos alunos: [...] (e) os hábitos de asseio, de ordem, de morigeração e de boa conduta individual e social" (Mattos, 1964, p.392).

Ao instituir o uso dos uniformes, a escola ensina, pela obrigatoriedade na forma de vestir e pelos modos de conservação do

traje, hábitos de asseio. O estado de conservação das roupas acaba por revelar os hábitos de quem as veste, mas não apenas isso. Umberto Eco (1989) disse que o hábito faz o monge, e as roupas possuem uma costura social que faz com que o modo de vestir dê conta, num primeiro encontro, da personalidade de quem a veste. Se é limpo e asseado, se não possui hábitos de limpeza, se é bem comportado ou transgressor. Os modos de vestir podem indicar ainda a origem social das pessoas. Mediante o uso dos uniformes, a escola incutia hábitos de higiene entre os alunos e verificava por meio do estado de tais roupas os cuidados pessoais com a limpeza. Os discursos acerca dos cuidados pessoais com a higiene e o vestuário estiveram associados durante o seu período de expansão de oportunidades de acesso à escola. A legislação escolar evidenciava a necessidade de inspeção das instituições de ensino para que fossem verificadas as condições do asseio, e os manuais pedagógicos buscavam guiar a conduta docente de maneira a formar "bons hábitos" nos alunos e ensiná-los a cuidar do corpo e do vestuário mediante o programa escolar.

Considerações finais

Ao instituir o uso dos uniformes, a escola imprime a sua identidade nos corpos dos seus alunos e desfila seus símbolos dentro e fora desse espaço, percorrendo outros lugares e estendendo suas normas para fora de seus muros. A imposição de um único modo de vestir aos alunos moraliza ao ensinar uma forma de usar o corpo e adorná-lo no espaço público: além de carregar as cores e o emblema da escola, a proibição de roupas curtas ou decotadas demais, assim como de sandálias ou sapatos em cores extravagantes, evidencia como vestir-se com recato e decentemente. Com a obrigatoriedade de seu uso justificada, muitas vezes, pela economia que poderia trazer às famílias dos estudantes, os uniformes também podem consistir em empecilho ao acesso à escola quando não é possível adquiri-lo ou quando esses estão sujos e rasgados, sem condições de serem vestidos para ir à escola.

A epígrafe escolhida para este texto chama a atenção para a agonia sentida por aqueles que são obrigados a usar e a adornar seus corpos com elementos com os quais sentem vergonha de serem vistos. O sofrimento sentido por aquele que é obrigado a vestir uma roupa ou a calçar um sapato que o expõe ao que pode ser tomado como ridículo perante o outro, como sugere Stallybrass (2000), é tão difícil de avaliar quanto o que sentiu aquele que teve de voltar para casa porque seu sapato estava em péssimas condições de uso ou o teve substituído por outro que a escola não aprovou.

Ao vestir o uniforme, o aluno carrega uma identidade que não é particularmente a sua, mas com a qual ele se relacionará por um período de sua vida. Motivo de humilhação ou de orgulho, esse traje marca uma fase da vida das pessoas, a sua formação e a relação que é construída com a escola. Sem os uniformes escolares, cada um pode se vestir com a roupa escolhida, que é também aquela que a família teve condições de comprar, a pobreza fica mais nítida e a origem social mais evidente.

Talvez por tentar impedir que a miséria do ambiente doméstico no qual viviam as crianças que passaram a frequentar a escola pública ficasse explícita por meio das roupas que usavam, a obrigatoriedade de uso dos uniformes tenha sido tão enfatizada na escola no seu período de expansão.

Diversidades de caráter socioeconômico, indissolúveis pela ação da escola, evidenciam o limite frágil no interior do qual as idealizações pedagógicas ou os esforços de imposição de uma "democracia" na vida escolar mediante políticas e legislação mostram-se inócuos.

Ao instituir o uso dos uniformes, a escola fez dessas roupas uma de suas marcas na formação dos indivíduos e no espaço público ao dar visibilidade às suas cores e aos modelos escolhidos para serem exibidos nos corpos dos alunos, transformando-os em práticas da vida escolar e em elementos da cultura dessa instituição.

Referências

ALMEIDA, Adilson José de. Uniformes da Guarda Nacional 1831 – 1852: a indumentária na organização e funcionamento de uma associação armada. 1998. 195p. *Dissertação* (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. *Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar*. Rio de Janeiro, 1955.

BRASIL. *Portaria de nº 30*, de 27 de janeiro de 1960, que Aprova as instruções para a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais.

BRASIL. *Portaria nº 168*, de 17 de abril de 1956, do Ministério da Educação e da Cultura.

BRASIL. *Portaria nº 1.045*, de 14 de dezembro de 1951, dispõe sobre os Planos de desenvolvimento dos programas de ensino secundário e suas respectivas instruções metodológicas.

ECO, Umberto. O hábito fala pelo monge. In: *Psicologia do vestir*. São Paulo: Assírio e Alvim: 1989, p.7-20.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Didática geral.* 8ª. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

_____. *Metodologia do ensino primário*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1955.

LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, jun./2001, p.7-47.

LIMA, Ana Laura Godinho. De como ensinar o aluno a obedecer (um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 a 1965). 1999. 2v. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MATTOS, Luiz Alves. *Sumário de didática geral*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da Educação no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, nº 110, Abr./Jun. 1968. p.318-329.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1976.

REGO, Costa. As paradas escolares. *Revista de Educação*, São Paulo, v. XIX--XX, set-dez, 1937, p.134-135.

SÃO PAULO. *Ato nº 21 da Direção Geral da Secretaria dos Negócios da Educação*, 10 de março de 1949, dispõe sobre o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado.

SÃO PAULO. *Ato nº 10 da Direção Geral da Secretaria dos Negócios da Educação*, 27 de janeiro de 1950, dispõe sobre o Regimento Interno dos Ginásios e Colégios Estaduais.

SÃO PAULO. *Ato nº 11 da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação*, 24 de fevereiro de 1956, dispõe sobre o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. *Lei nº 1.536*, de 28 de dezembro de 1951, que Regula o uso de uniformes, distintivos e livros didáticos nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado e nos de ensino primário mantidos por particulares.

SÃO PAULO. *Decreto nº 39.334*, de 10 de novembro de 1961, dispõe sobre o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. *Decreto nº 45. 159-A* – de 19 de agosto de 1965, dispõe sobre o Regimento Interno dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. *Lei nº 10.125* – de 4 de junho de 1968, institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.

SANTOS, Teobaldo Miranda. *Curso de psicologia e pedagogia:* manual do professor primário. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

_____. *A escola primária:* organização e administração. 4. ed. Rio de Janeiro: A Noite, 1943.

SILVA, Altenfelder. A educação em duas comunidades do São Francisco, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, nº 71, Jul./Set., 1958, p.125-136.

SILVA, Bayeux da. "A festa das árvores". *Revista de Educação*, São Paulo, v. VII, set, 1934, p.21-6.

SILVA, Katiene Nogueira da. "Criança Calçada, Criança Sadia!": Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). 2006, 312p. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Katiene Nogueira da. Do controle das paixões à maestria de si: um estudo acerca das práticas e das representações de moralização na escola pública paulista (1948-1978). 2011, 289p. *Tese* (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Gilda de Mello *O espírito das roupas*: a moda no século dezenove. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx*: roupas, memória, dor. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, nº 86, Abr./Jun., 1962, p.59-79.

VIANA, Dulce Kanitz. Funções sociais do diretor de escola primária, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, nº 49, Jan./Mar. 1953, p.117-122.

VINCENT-RICARD, Françoise. *As espirais da moda*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares

Renata Marcílio Cândido[1]

O ato de festejar é uma constante percebida no comportamento humano desde tempos remotos. Inicialmente para invocar boas relações com a natureza (um bom plantio ou para celebrar uma boa colheita, uma caçada promissora), para marcar a passagem do tempo, para celebrar um nascimento ou uma morte, para determinar o lugar do poder, e até mesmo para chamar os deuses para auxílio nos momentos difíceis (Duvignoud, 1983; Damatta, 1990; Brandão, 1978). Nos diferentes tempos e sociedades, o ato de festejar teve significados, funções e sentidos distintos, utilizando-se de uma estrutura semelhante para finalidades díspares. Entretanto, para o texto que aqui se apresenta, cabe-nos questionar: o que significa para as escolas públicas paulistas, especialmente no período de constituição da modernidade pedagógica e de expansão de um sistema público e estatal de ensino (finais do século XIX e início do século XX), o ato de festejar? Como as comemorações se organizam enquanto um elemento constitutivo da *cultura escolar* (Julia, 2001)? E nas escolas atuais, como as festas se organizam? Este capítulo tecerá, em uma perspectiva da história das práticas escolares (Carvalho,

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio de doutorado sanduíche realizado na Universidade de Lisboa. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos). E-mail: remarcilio@gmail.com

1998), a trama da organização e disseminação dos festejos escolares nas escolas públicas primárias do Estado de São Paulo.

A passagem do século XIX para o XX é marcada por uma série de reformas e reestruturações no âmbito do ensino em diferentes países ocidentais que visam implantar um processo de organização dos sistemas estatais de ensino, considerados as bandeiras dos projetos dos Estados Nacionais e da modernidade educativa. O discurso vigente, especialmente no contexto brasileiro, é que, para ser considerada uma nação promissora, os governos dessas não poderiam se descuidar das escolas e, para isso, buscam entre as teorias elaboradas pelos pedagogos europeus e norte-americanos modelos e práticas educativas consideradas mais modernas. A organização de um modelo único e democrático para todos passa a ser o ideal a ser perseguido nas reformas educativas e nos planos de governo, que apresentam um currículo unificado e com uma mesma planificação das disciplinas e, como consequência, das aulas, um cronograma e calendário anual com períodos determinados de matrículas, encerramento do ano letivo, férias, feriados e datas a serem comemoradas.

Para analisar os processos de discussões e práticas que forjam as festas escolares nas escolas públicas primárias paulistas, faz-se necessário analisar o período de constituição desse aparato de ensino, que se inicia no século XIX e ganha dimensões maiores no decorrer do século XX, período no qual ocorre a institucionalização das escolas de massas em diferentes países do bloco ocidental. A ideia, ao se realizar uma incursão *genealógica* pelo tema, é compreender a *proveniência* (Foucault, 2005) do objeto-festa em um contexto de mudanças significativas para a escola. Com a nova proposta de organização do ensino de massas ou de escolas graduadas, cada vez mais as comemorações escolares recebem contornos específicos, sobrepondo-se a outras realizadas em outros locais. Elas assumem um caráter mais normatizado e marcado por regras cada vez mais detalhadas e fundamentadas nas teorias pedagógicas que se apresentam como modernas.

O estudo da festa, como elemento constitutivo de uma *cultura e de uma forma escolar* específica, permite a compreensão de questões que ultrapassam a sua idealização e concretização; por meio da análise das *normas* e das *práticas* festivas (Julia, 2001), é possível compreender um conjunto de modos de fazer e de pensar a escola, suas formas de conceber o ensino e a educação, os comportamentos escolares e sociais desejados para uma determinada comunidade, os valores compartilhados, as metodologias de ensino, os conteúdos ensinados e as estratégias criativas que a escola utiliza para a transformação das demandas sociais em um projeto próprio (Chervel, 1990; Vinão Frago, 1996). A escola forma a festa e é formada por ela; as ocasiões festivas, ao serem apropriadas pelas instituições de ensino, ganham contornos particulares capazes de indicar em "grande estilo" o festivo, o lugar social ocupado pela escola e seus ensinamentos. Nesse sentido, a cultura escolar não designa somente as pessoas da escola, mas os saberes e o saber-fazer, os hábitos e as atitudes que não pertencem propriamente à escola ou às pessoas da escola, sendo assim a definição de cultura escolar ultrapassa o sistema de ensino e pode ser dividida em duas: a *cultura a ensinar* e a *cultura da organização* (Perrenoud, 1995); a primeira relacionada aos conteúdos previstos no currículo oficial e a segunda aos ciclos escolares, tarefas e conhecimentos que ultrapassam a formalidade do ensino.

O que a escola festeja? A proveniência do ato festivo nas escolas primárias paulistas

A análise das festas realizadas no âmbito escolar se beneficia da construção de três categorias internas que se repetem na sociedade brasileira, cujas reminiscências podem ser percebidas ainda nos dias atuais: 1) as *festas cívicas* escolares, as mais documentadas, são as mesmas festas comemoradas na sociedade republicana, mas organizadas de acordo com um ritual específico da escola; 2) as *festas que comemoram as instituições de ensino* e seu ciclo de vida, buscando dar visibilidade a

elas, são as festas de inauguração, aniversário e encerramento do ano letivo; e, por último, 3) as *festas da natureza*, representadas pelas árvores e aves, que almejam despertar nos alunos o interesse pela natureza como representante máxima da pátria brasileira. Além dessas, outras categorias são criadas para dar conta das especificidades festivas, como as *homenagens* e as *solenidades beneficentes*. Ao tratarmos das distinções entre as temáticas festivas, é possível perceber uma determinada regularidade nos rituais festivos ou nas práticas da festa que, segundo alguns estudiosos, seriam os elementos capazes de garantir o fascínio e a adesão popular às festas em geral (Ozouf, 1976).

No âmbito social e político, as celebrações possuíam como objetivo deixar bem patente para a população não só a escolar os progressos e o empenho do governo republicano brasileiro no âmbito educacional. As escolas representavam, para os dirigentes da época, a possibilidade do progresso econômico e social do país, e somente por meio delas a população poderia e deveria instruir-se. As comemorações de aniversário, inauguração e de encerramento do ano letivo contribuíam para a disseminação da ideia considerada moderna sobre a importância da instrução e das escolas para os países que se queriam ser desenvolvidos. Já as festas cívicas evidenciavam a relação com o sistema político, então vigente, seja na celebração dos ideais e valores republicanos seja por meio da escolha das datas e dos temas que deveriam ser comemorados, além dos rituais praticados. Trata-se de compreender, nas diferentes dimensões da vida social e individual, qual papel assumem as festas nos projetos educacionais, quais seus elementos comuns, suas representações fundamentais e atitudes rituais, como eles se constituem e se modificam no tempo e no espaço.

As festas cívicas escolares e a formação do "bom" cidadão

As primeiras iniciativas se organizavam no sentido da construção de um calendário de datas cívicas a serem comemoradas por toda a sociedade e pela escola de forma exemplar, afinal, os ensinamentos

escolares se potencializavam nas apresentações públicas dos trabalhos que eram desenvolvidos naquela instituição. As comemorações cívicas, concebidas na sua vertente litúrgica, eram organizadas com o fim de substituir as formas e funções do ritualismo religioso; a exaltação do passado, que os 'grandes homens' encarnavam, tornou-se instrumento fundamental, assim como a historiografia para a produção e reprodução de uma nova memória nacional a ser relembrada de acordo com um autêntico calendário civil e escolar e não mais a partir das datas do calendário católico (Rousseau, 1762 *apud* Catroga, 2005). O civismo assume a função antes atribuída às manifestações religiosas, ou seja, a de manter a coesão social e organizar estruturalmente a vida das sociedades. As manifestações de características ritualísticas, cultivadas na modernidade, buscam criar diferentes representações simbólicas capazes de mobilizar o povo para que, em certas ocasiões, como nas festas, possam receber lições vivas de história (Catroga, 2005).

As comemorações cívicas realizadas no período mobilizavam explicitamente a memória, chamando-a a desempenhar a mesma função pedagógica atribuída a toda a literatura histórica; essas comemorações eram criadas para serem vividas como manifestações simbólicas, em que se afirmava a continuidade histórica dos povos e da humanidade (Catroga, 2005). As festas cívicas escolares deveriam contribuir para o novo regime, demonstrando o progresso do país, entendido como uma visão positiva do futuro e apresentando um novo modelo de cidadão republicano a ser incorporado por todos, contribuindo, dessa forma, para a constituição de um imaginário político, histórico e social consoante às novas propostas dos dirigentes.

A partir do momento em que o civismo, entendido como conteúdo fundamental para o processo de formação do cidadão comprometido com o progresso da sua pátria, se constitui como comportamento social relevante a ser ensinado, as escolas, como instituições representativas do Estado, são chamadas a cumprir essa obrigação; esse conteúdo e esse valor escolar passam a ser ministrados em diferentes momentos do currículo e também nas oportunidades

festivas. Associado à formação do cidadão, o ensino do civismo e da cidadania é concebido pelos educadores da época como a vertente educacional privilegiada para a concretização dos ideais políticos no sistema educacional. Considerado o verdadeiro sentido da educação, o civismo deveria estar presente em diferentes atividades cotidianas do âmbito escolar, nas festas comemorativas de eventos históricos ou de homenagens aos heróis nacionais.[2] Os "heróis" e "acontecimentos importantes" são selecionados de acordo com a sua relevância para a construção de uma memória histórica oficial e comum a todos os indivíduos. No âmbito educacional,

> A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas – preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação, - justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória (Bittencourt, 1988, p.47).

A escolha das datas cívicas era expressiva para a organização do regime republicano no contexto brasileiro. Os dias a serem comemorados pela República foram instituídos em 1890, com a promulgação do *Decreto n º 155-B, de 14 de janeiro* daquele mesmo ano. Esse decreto retoma algumas especificações dos dias de festas nacionais determinadas pelo Governo Provisório de 1889, afirmando que o profundo sentimento de fraternidade universal, sob o qual o regime republicano se fundaria, não poderia se desenvolver de forma conveniente sem um sistema de festas públicas, "destinadas

[2] Nunes (2003) afirma que a temática do herói nacional, sua função e necessidade na literatura pedagógica não têm recebido a atenção que merece, embora seja um tema recorrente nos manuais escolares destinados à escola primária em variados contextos históricos. Para a autora, o mito do herói também está presente na atuação dos intelectuais educadores nos projetos educativos que gestaram: "seja o heroísmo épico e a vontade hercúlea de fazer a história; o heroísmo trágico e a ameaça da incompreensão, da injustiça, do desgosto, seja o heroísmo pícaro, cuja única preocupação é sobreviver" (Nunes, 2003, p.395).

a comemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas" (*Decreto n º 155-B de 14 de janeiro de 1890)*. De acordo com o decreto mencionado, cada pátria deveria instituir tais festas segundo os laços que as prenderiam aos seus destinos e aos de todos os povos[3]. As festas republicanas brasileiras almejavam assinalar a continuidade com o passado, ou com parte desse passado, muito mais do que iniciar ou retomar princípios revolucionários como aconteceu, por exemplo, no caso francês[4]. A proposta da invenção da tradição republicana destacava, ainda, o seu pertencimento a uma fraternidade que se deseja universal "com países e/ou momentos visualizados como representantes do lema: liberdade, igualdade e fraternidade" (Oliveira, 1989, p.185).

Os dias selecionados para figurarem no calendário republicano brasileiro mesclam eventos e referências nacionais importantes em diferentes momentos políticos. Foram elas: *21 de abril*, consagrado à comemoração dos precursores da Independência do Brasil, e personificado na figura de Tiradentes; *3 de maio*, assim como em Portugal, consagrado à comemoração da descoberta do país; *13 de maio*, consagrado à comemoração da fraternidade dos brasileiros; *14 de julho*, consagrado à comemoração da República, da liberdade e da independência dos povos americanos; *7 de setembro*, consagrado à comemoração da independência do país; *15 de novembro*, consagrado

---

[3] Caberia a cada pátria instituir tais festas, que prenderiam seus destinos aos destinos de todos os povos. As festas deveriam garantir não só a fraternidade dos indivíduos pertencentes a uma determinada nação, mas de todos os povos do mundo; talvez, por esse motivo, a inserção de datas comemorativas de outros países no calendário republicano brasileiro não soasse tão estranho aos reformadores da época.

[4] No âmbito do processo revolucionário francês, as comemorações procuravam reviver e ensinar por sua conta uma história remanipulada e reajustada, tornando-a "uma imensa empreitada de retificação" (Ozouf, 1976, p.230). Ao poder público francês, caberia criar novas solenidades, mas também se apropriar das comemorações já existentes para impedir que essas contrariassem seus objetivos, o que indica uma preocupação com os usos e apropriações que se poderiam fazer dessas.

à comemoração da Proclamação da República e Festa da Bandeira, realizada no dia *19 de novembro*. Acrescentou-se a essas datas, o dia *24 de fevereiro* quando se comemora a promulgação da Constituição da República, festa nacional decretada pelo Congresso Nacional no ano de 1891.[5]

No Brasil, dentre todas as datas cívicas, o 7 de setembro teve uma expressão maior, pois se trata do dia dedicado à pátria, reconhecendo-se nos seus festejos um tributo prestado pelo povo à nação ainda nos dias atuais. As celebrações poderiam contar em seus programas de discursos acerca da data, seções literário-musicais, demonstrações de ginástica, jogos escolares (*Revista Escolar*, outubro de 1926), desfiles dos batalhões infantis (*Revista de Ensino*, outubro de 1903) e apresentações teatrais, conforme está registrado nas páginas da *Revista de Ensino* de setembro de 1916. Nessa direção, cabe retomarmos, a título de exemplo, a peça realizada pelos alunos de uma escola pública paulista no ano de 1916. Os personagens daquela peça são assim discriminados: Eliseu, estudante, menino de 11 anos; Natalia, irmã de Eliseu, menina de 10 anos; Achilles, criado, menino de 10 anos; Waldomiro, amigo e colega de Eliseu, menino de 8 anos; Arnaldo, professor, menino de 14 anos; Carlota, menina de 6 anos. A cena se passa na sala de estudos, local no qual os alunos iniciam uma conversa (texto apresentado em forma de diálogo), no qual discutem a respeito da data de "sete de setembro". No final da peça, todos os alunos retornam ao palco, cantando uma música para a comunidade presente, da qual extraímos um excerto:

---

[5] De acordo com Oliveira (1989), em linhas gerais, as festas republicanas brasileiras poderiam ser divididas em duas categorias: aquelas que privilegiaram a *fraternidade universal* (1º de janeiro e 14 de julho), e as que se referiam mais diretamente à *fraternidade nacional* (21 de abril, 3 de maio, 7 de setembro e 15 de novembro).

Coro
Festejemos a data mui gloriosa,
Que livrou o Brasil de Portugal;
Cantemos o nosso hino alegremente,
Lembrando o feito grande e imortal!

Salve, Pedro Primeiro! Salve, herói!
D'espada em punho em frente da corte,
Sacando o laço azul do velho reino
Deu o grito de "Independência ou Morte!" (*Revista de Ensino,* setembro de 1916, p.46).

A análise dos programas, nos quais se propunha a organização dos dias de festa e das sugestões de atividades a serem realizadas nessas festas, ambos publicados em revistas especializadas, evidencia o caráter pedagógico dessas atividades – tudo deveria ser organizado para garantir o maior aprendizado possível tanto dos alunos quanto da população presente. As comemorações buscavam ensinar às crianças e aos adultos a representatividade de cada data, bem como os valores e virtudes associados ao novo regime político – a República. Os programas das festas escolares eram compostos, na sua maior parte, de homenagens[6] às pessoas ilustres que compareciam nessas ocasiões, como os diretores de ensino, os inspetores escolares, secretários do Interior, os prefeitos das localidades, vice-presidentes do Estado e professores ou a algum herói nacional; declamação de poesias pelos alunos, hinos, marchas, passeatas pelas cidades, sessões literárias e apresentação dos escoteiros,

[6] No caso das homenagens, é importante salientar que existiam as festas dedicadas exclusivamente a algum benemérito do ensino e as que se referiam a um tema, mas que previam em sua programação o momento de homenagem às pessoas ilustres presentes. Não foi possível saber, a partir dos artigos analisados, se a presença das autoridades educacionais era previamente acordada e, por esse motivo, em todas as festas, os alunos deveriam estar preparados para as homenagens, independentemente do indivíduo a ser homenageado estar presente ou não.

especialmente nas festas cívicas e hasteamento do pavilhão. No caso do civismo, as comemorações serviam para retomar e organizar esses ensinamentos para os alunos e para todo o povo, que deveriam aprender com elas como se tornar bons cidadãos. As comemorações cívicas, consideradas com mais ênfase no período de transição dos regimes políticos[7], serviam à constituição não somente da cultura escolar do período, mas também para a divulgação de uma mensagem política e social associada aos preceitos ideológicos da república.

Celebrar o ensino, festejar a escola: os casos das inaugurações, aniversários e encerramento do ano letivo

Em um contexto histórico no qual, a constituição dos sistemas públicos de ensino tornava-se política estatal de relevo, era tão importante agir no sentido de organizar sistemicamente a educação quanto divulgar

[7] As notícias sobre as festas cívicas, publicadas nas revistas de ensino, receberam mais atenção em determinados períodos do que em outros. Por exemplo, no primeiro decênio republicano brasileiro, representado neste trabalho pela revista *A Eschola Publica*, não foram recorrentes as referências sobre as festas cívicas; naquele momento, buscava-se enfatizar as festas que davam visibilidade à nova organização do ensino. De 13 artigos selecionados, somente três, desse periódico, referiam-se às festas cívicas ocorridas em outras cidades do Estado de São Paulo. Já, nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1927), foram localizadas 12 referências às festas realizadas nas escolas públicas paulistas. Ao contrário do que ocorreu com os periódicos *A Eschola Publica* (1893-1897) e *Revista de Ensino* (1902-1918), nos quais prevaleceram artigos acerca das festas de fundação, aniversário das escolas e encerramento do ano letivo, nos *Anuários (1907-1926),* destacaram-se as alusões feitas às festas cívicas. Percebe-se, nos textos selecionados dos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*, mais do que nos outros periódicos citados, a predominância de um tom prescritivo, presente tanto nas circulares enviadas aos senhores delegados regionais, dando indicações de como deveriam ser comemoradas determinadas datas, quanto nos relatórios dos inspetores, apresentando como estava a educação em determinada localidade e as soluções para os possíveis problemas educacionais e também na legislação educacional transcrita. Faz-se relevante assinalar essa diferença já que os *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* eram um órgão oficial de divulgação das realizações da Inspetoria Geral de Ensino e expressavam a opinião oficial acerca das questões educacionais.

os feitos governamentais realizados. Nesse sentido, a utilização de comemorações para celebrar as escolas ocupava posição de destaque na sociedade e nas páginas dos periódicos de ensino investigados. Com o intuito de dar visibilidade social e política desejada às instituições escolares, as festas de inauguração, aniversário e encerramento do ano letivo eram as mais noticiadas no final do século XIX e início do XX. Tudo que se relacionasse com a estrutura física das instituições de ensino e a sua existência nas mais remotas localidades deveria ser festejado: desde a entrega de materiais e mobiliário adequados às escolas, inauguração de espaços como cantinas e bibliotecas, passando pelas exposições e premiações dos trabalhos escolares, até as ações beneficentes realizadas pelos docentes e discentes no âmbito de suas comunidades para o benefício da escola e da infância desfavorecida deveriam receber grande destaque nos meios sociais.

No âmbito das medidas regulamentares educacionais, as comemorações das escolas assumem papel tão importante quanto o ato de construir prédios apropriados ao ensino, realizar reformas, elaborar leis e decretos e formar profissionais para a área educacional. Como ações recomendadas oficialmente, as festas serviam para reforçar com os alunos, com os professores e com a sociedade a importância que a educação formal devia assumir nos contextos político e social brasileiro. As comemorações relacionadas à criação das instituições de ensino, expressas na opinião do professor Francisco Furtado Mendes Vianna (1903), visavam assinalar "mais um marco implantado para a senda de seu progresso, mais uma conquista para o seu engrandecimento" (*Revista de Ensino*, junho de 1903, p.138).

As festas que celebram a escola podem ser consideradas, desse modo, uma verdadeira propaganda do empenho governamental no âmbito do ensino, cujos primeiros esforços concentram-se na construção de lugares apropriados para a prática pedagógica, pois, até então, o ensino era ministrado em casas comuns, muitas vezes, sem condições ideais para a recepção dos alunos e trabalhos dos mestres (Carvalho, 1989). A construção dos edifícios escolares, na opinião

do professor e secretário do Interior Paulista à época, Cesário Motta, representava a força de uma ideia elevada de instrução do povo, indicando a altura em que a república brasileira colocava esse problema. Para esse educador, sem bons prédios não seria possível a concretização de boas escolas (Souza, 1998).

Todos os esforços feitos no sentido de organização de um aparato moderno de ensino, fossem eles públicos ou particulares, desde a redação das leis até a construção dos edifícios, assumem divulgação máxima. As festas de inauguração e aniversário, bem como as notícias sobre a compra e doações de terrenos para a construção de escolas, eram noticiadas de maneira recorrente nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX. As formas pelas quais as informações acerca das inaugurações e aniversários das escolas eram veiculadas indicavam o desejo de deixar patente o avanço que era alcançado pela nova organização administrativa no campo educacional. Considerados momentos ideais, tal como se afirmava, visava-se divulgar o novo ideário político e consolidar o novo sistema de ensino; à medida que se poderiam demonstrar os esforços idealizados na construção de edifícios públicos, as festas escolares assumem lugar de destaque:

> No dia nove de agosto passado inaugurou-se na cidade de Bragança o grupo escolar criado pelos constantes esforços do distinto inspetor escolar Sr. Raphael de Lima.
>
> A cerimônia da inauguração foi feita com grande regozijo da população, que via naquele ato a garantia de um ensino mais metódico do que se dá nas escolas isoladas.
>
> Parabéns ao povo de Bragança e ao digno inspetor pelo novo melhoramento (*A Eschola Pública,*15 de setembro de 1897, p.277).

Os artigos, na maioria das vezes, publicados na seção de *noticiários* das revistas, apresentam o programa seguido e a atuação dos alunos, sendo que, nestes casos, estas comemorações, distinguem-se das demais, pelo fato da realização de inspeção geral em todos os

anos, com a finalidade de saber as reais condições para a abertura e o funcionamento das escolas e o desenvolvimento das atividades de ensino de acordo com as regulamentações legais.

> Realizou-se a 13 de abril, com a presença do vice-presidente do Estado, Dr. José Alves de Cerqueira Cezar, Diretor Geral da Instrução Publica, Professor Thomaz Galhardo; Secretário do Interior, representado pelo professor Bonilha Junior; e muitas pessoas gradas, a inauguração daquela escola de que é diretora a distinta normalista D. Elisa Rachel de Macedo. Constou a inauguração de inspeção geral em todos os anos; discursos, recitativos e hinos, desempenhados pelos alunos; revelando assim a competência da digna diretora e do pessoal adjunto (*A Eschola Publica*, junho de 1896, p.160).

Além da descrição do programa e da forma como esse fora executado, no caso das inaugurações de escolas, era comum, especialmente nos periódicos brasileiros, a publicação de fotografias do edifício escolar além de outras informações sobre a instituição de ensino, como número de alunos do sexo feminino e masculino, número de professores, de salas de aulas, quantidade de matrículas, dentre outras. Outros periódicos, além da fotografia, traziam trechos de notícias publicadas em jornais de ampla circulação acerca dessas solenidades. Além disso, existia, como prática para registrar determinado evento nas páginas das revistas de ensino, a transcrição dos discursos pronunciados pelos representantes do Estado e/ou pelos professores da instituição, assim como acontecia nas comemorações cívicas.

Em síntese, as festas de inauguração, aniversário, encerramento do ano letivo e formatura eram comemorações públicas com duas funções principais: dar visibilidade aos feitos políticos no âmbito educacional e confirmar a importância da escola entre pais, alunos e professores. Nessas ocasiões, pais e comunidade em geral tinham oportunidade de ver a escola em seu funcionamento, não aquele

regular, mas em uma situação distinta, que favorecia esse contato, permitindo a observação dos materiais, dos trabalhos realizados, dos recursos disponíveis e até das falhas que deveriam ser suprimidas. Para os professores e equipe escolar, o objetivo era legitimar a instituição escolar como a mais adequada para a formação dos futuros cidadãos por meio da visibilidade da escola em seu momento mais expressivo, que era a comemoração escolar. Já aos alunos caberia a tarefa de demonstrar todo o aprendizado realizado e responsabilizar-se pela divulgação dos saberes escolares no meio social.

As festas da natureza e a concretização dos ideais nacionais

Representadas pelas árvores e aves, as festas da natureza eram realizadas em diferentes contextos educacionais durante o período estudado, em escolas públicas ou particulares, confessionais ou leigas; todas deveriam celebrar, fosse por iniciativa individual ou coletiva, as datas indicadas ao culto da natureza, seguindo um ritual previamente determinado, bastante semelhante ao das demais solenidades. Fazia parte dessas solenidades despertar nos assistentes (alunos e comunidade) o apreço e o zelo à natureza, representada como a riqueza do país. Entretanto, às funções propostas inicialmente pelo Estado de incutir valores relacionados ao cuidado com a natureza num contexto de crescente urbanização e industrialização, como acontecia no século XIX (Souza, 1998), eram acrescidas outras com o advento da república brasileira associadas à concretização de conceitos abstratos como pátria, nação, república e civismo. A árvore[8], acionada

[8] A escolha da árvore e a posterior associação entre a natureza e a pátria são concretizadas nas festividades realizadas por ocasião da Revolução Francesa (1789-1799), a quem coube as primeiras tentativas organizativas do imaginário republicano e de disseminação de valores associados a ele por meio de signos concretos e, dentre esses, o destaque para a árvore. O movimento revolucionário instituiu, como uma das formas de se evitar o esquecimento dos fatos que o constituíram, a criação das comemorações e, por meio delas, da disseminação de símbolos como a bandeira, representante da nação, e

como mecanismo simbólico nessas solenidades, passa a representar o "lugar de memória", a recordação do passado às gerações vindouras, o símbolo de regeneração, representativa da capacidade de renovação característica da natureza, do mesmo modo que a república se apresenta como regeneradora de uma pátria (Catroga, 2000).

Apesar de serem os eventos menos noticiados nos periódicos educacionais brasileiros[9], as festas da natureza destacavam-se no *corpus* documental pela sua possibilidade de construção de um novo referencial social e político, não mais associado à monarquia e à igreja católica, mas sim aos valores laicos e à formação do cidadão republicano. Entretanto, a substituição dos símbolos religiosos pelos laicos nas escolas não aconteceu de forma consonante, mas contraditória e ambivalente de adesão e repulsa a esses elementos, de acordo com o regime político que se vivia.

Uma das primeiras notícias sobre as festas das árvores nos documentos brasileiros é registrada sob o mesmo título da festa norte-americana *Arbor Day* nas páginas da *Revista de Ensino* em 1902. A organização dessa comemoração em homenagem às árvores foi levada a efeito pelo então engenheiro-chefe do 2º distrito agronômico, Exmo. Sr. Dr. João Pedro Cardoso, e aconteceu na cidade de Araras (São Paulo) nos primeiros dias do mês de junho. O programa da solenidade contava com alocuções acerca da importância da natureza como

---

as árvores, como imagem da renovação social pretendida; a partir daquele momento, elas foram selecionadas para serem parte constitutiva de todas as festividades que homenagearam a república (Ozouf, 1976). Caberia aos eventos festivos associados à árvore "ligar, no espírito da criança que as semeou ou plantou, e que mais tarde as irá encontrar crescidas e frondosas, o passado com o futuro" (Catroga, 2000, p.281), bem como permitir a visualização de um futuro promissor, revigorado e progressista. A árvore, assim como a bandeira, pretendia a formação do cidadão por meio de percepções sensíveis ao mesmo tempo em que simbolizavam a república e o seu ideal de liberdade de escolha nos destinos das nações. Sendo assim, o culto da árvore poderia ser entendido como uma prática simbólica, chamada para a socialização política dos cidadãos no modelo político republicano.

[9] Ao todo foram publicadas, durante o período (1890-1930), 11 notícias sobre as festas da natureza nos periódicos brasileiros.

símbolo da pátria brasileira, o plantio de alguns gêneros de plantas e, como registrado no final, na distribuição de cartões comemorativos aos alunos e convidados. O evento ocorrido naquele município foi muito apreciado pelos editores da *Revista de Ensino*, e, divulgado nas páginas da revista, tornou-se um modelo para as solenidades que se seguiram. No ano seguinte, 1903, tem-se o registro de uma festa das árvores parecida na cidade de Itapira (São Paulo). A comemoração se iniciou com a apresentação de uma banda, tocando o Hino Nacional, depois as crianças cantaram o hino das árvores; houve ainda o plantio de mudas diversas, os discursos de personalidades ilustres da sociedade local e a devida homenagem ao precursor dessa atividade nas escolas do Estado de São Paulo.

> O gentilíssimo povo de Itapira acaba de realizar mais uma imponente festa de educação.
> Como festa de educação a consideramos, a festa das árvores, essa instituição *yankee*, já transplantada para alguns países europeus e que em boa hora, foi brilhantemente iniciada no nosso Estado, pelo zeloso inspetor do 2º distrito agronômico, Dr. João Pedro Cardoso.
> No belíssimo parque, [...], achavam-se em alas cerca de 400 crianças, alunas do grupo e das outras escolas depois de terem efetuado uma deslumbrante passeata pelas ruas da cidade, por entre a admiração e as aclamações do povo (*Revista de Ensino,* junho de 1903, p.121).

No Brasil, no ano de 1916, em discurso proferido por Olavo Bilac e transcrito nas páginas da *Revista de Ensino* de São Paulo intitulado "O culto da pátria", critica-se os poucos esforços vigentes para a constituição da nacionalidade brasileira, já que, segundo o autor, ainda vivia-se em uma pátria que não conhecia o patriotismo, e não realizava a devida associação entre a pátria e a árvore. Assim como a árvore, a pátria "quer viver, reverdecer, reflorescer, rebentar em nova e fecunda frutificação, mas para isso precisa que os estudantes deem-lhe suas almas, seus braços, sua generosidade, seus sacrifícios" (p.47). A recorrência da utilização das

metáforas associadas ao conceito pátria é indicativa dos desejos desse autor para o futuro da nação que, para "florescer e rebentar em fecunda frutificação", deveria contar com indivíduos "fortes" e devidamente imbuídos dos sentimentos patrióticos.

Além dos elementos assinalados por Olavo Bilac (1916), dentre os pontos negativos da solenidade estariam ainda a irregularidade das festas escolares, a falta de policiamento para tais eventos, a eventual desorganização do cortejo escolar, a falta de transporte para levar os alunos e mestres para o local da comemoração, a avareza dos lanches oferecidos aos alunos e, fato considerado mais grave, a não participação dos alunos das escolas isoladas, como se os alunos dessas instituições não tivessem os mesmos interesses que os de outras escolas mais centrais:

> Uma exceção odiosa estabeleceu-se nessas festas infantis afastando-se delas os alunos das escolas isoladas, como si essas pobres crianças não tivessem os mesmos sentimentos que aquelas que freqüentam os grupos escolares [...] Também achamos irregular militarizarem-se crianças e fazê-las conduzir pesadas carabinas e marchar ao toque estridulo de cornetas e tambores, a fim de lisonjear com imerecidas continências aos magnatas políticos, que nada fazem pela instrução popular e só procuram abater o professorado (*Revista de Ensino*, junho de 1903, p.121).

Como forma de corrigir a imagem pouco proeminente das escolas isoladas no sistema público paulista de ensino, o governo do Estado de São Paulo organiza, no "aprazível logradouro da Antarctica, às escolas isoladas", que por seu "bizarro brilhantismo" constitui-se o "fecho de ouro do ano letivo de 1907", que perduraria "indelével na lembrança de todos, como uma página Adamantina dos fastos escolares", indicando o trabalho constante e fecundo "de verdadeiro granjeio e operosidade para que a árvore abençoada da instrução pública bracejasse mais algumas protetoras e viventes frondes" (*Revista de Ensino,* março de 1912, p.49). É essa a maneira utilizada pelo governo

para inculcar no espírito dos professores das escolas a certeza de que, isoladas quanto ao tipo de sua organização, "aquelas escolas devem formar pelo critério e esforço de quem as rege um aparelho harmônico e militante nas lides do ensino" (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo,* 1907-1908, p.63). A *garden-party* realizada naquele ano, na opinião do inspetor de ensino João Lourenço Rodrigues (1907-1908), é o auspicioso prenúncio de uma era nova para as escolas isoladas.

Por meio dos programas das festas da árvore e dos discursos proferidos nessas, almejava-se incutir nas crianças o amor à natureza, representativa dos conceitos de pátria e república. Ensinar o respeito à natureza, segundo os educadores da época, tinha o mesmo significado que disseminar o patriotismo entre a população. Além disso, as festas da natureza aludiam ao renascimento de uma nação mais poderosa e mais livre, na qual a escola, em qualquer localidade, seria destacada (Pereira, 2006, p.48). O potencial educativo dessas festas revelava-se ainda no ensinamento da importância da preservação da vegetação para o progresso ou para o empobrecimento de um país, no caso de desmatamento (*Revista de Ensino*, dezembro de 1917 e março de 1918, p.40).

Aos mestres caberia, além da sua missão científica de promoção do ensino laico por meio de métodos apropriados, a tarefa de ser o 'sacerdote' da religiosidade cívica que a república pretendia socializar; ser o modelo de um verdadeiro republicanismo e de um patriotismo (Catroga, 2000) e marcar, nos eventos celebrativos, a fusão da ideia de pátria com a de república, construindo, assim, novos cidadãos. A escola primária passa a celebrar a liturgia política da república, divulgando seus feitos e corporificando símbolos, valores e a pedagogia moral e cívica que lhe é característica. A festa da árvore, como prática simbólica e educativa torna-se, desse modo, uma das expressões do imaginário sociopolítico da república brasileira (Souza, 1998).

Em suma, ao buscar enfatizar aspectos da natureza brasileira, como as árvores e as aves, as festas destinadas a esse fim visavam ensinar às crianças o verdadeiro amor à pátria, contribuindo para

o desenvolvimento do sentimento nacionalista e do patriotismo. O conceito abstrato de pátria torna-se concreto na realização e desenvolvimento da festa e na participação das crianças e da sociedade nessas. O patriotismo apresentava-se como a ideologia capaz de gerar o consenso necessário à consolidação da república, desempenhando a mesma função integradora que a religião católica no tempo do império no Brasil. A árvore é um símbolo da religiosidade cívica fomentada pelo republicanismo e a força de regeneração que o novo regime pretendia instaurar.

Considerações finais

É possível compreender, em um contexto social e histórico delimitado, dois níveis marcantes de significação para o objeto-festa: um indicado por aqueles que pensam as festas e as suas contribuições para o âmbito social, político e educacional, e outro apropriado pelos indivíduos que realizam as festas, além das variações temáticas perceptíveis nas diferentes realidades. Se os temas e propósitos variam no contexto delimitado, é possível reconhecer uma mesma função educativa para as festas ao selecionarem e difundirem conhecimentos escolares não só para a população educacional, mas para toda a comunidade que dela participava. Muito mais do que a alegria e a liberdade que caracterizam as festividades em outros locais; nas escolas, elas ganham contornos singulares, uma liberdade regulada, um saber esquadrinhado com o objetivo de garantir sua finalidade pedagógica.

Para além das prescrições existentes nos manuais de ensino e nos periódicos educacionais, que na maior parte dos textos assinalam com veemência e em tom laudatório o caráter pedagógico das festas, é preciso retomar algumas práticas, que associadas ao trabalho docente nos permitem conhecer os modos pelos quais a instituição escolar transforma e produz sentidos próprios ao que foi estabelecido externamente (Julia, 2001). Os textos veiculados nos periódicos de ensino eram escritos e publicados com objetivos que, muitas vezes,

enalteciam os eventos, mostravam suas qualidades e importância para a constituição de um sistema público de ensino, seja quando inseriam essas notícias no âmbito das grandes realizações estatais e públicas para a população seja quando da escolha do gênero narrativo, das palavras, do que deveria ser comentado ou não, o autor criava uma determinada imagem de escola, *representação* de instituição de ensino e da data comemorativa (Chartier, 1990).

A transformação dos objetivos e finalidades das comemorações implica também uma modificação dos sentidos atribuídos pelos idealizadores das festas e pelos participantes dessas aos eventos festivos. Em diferentes contextos, as festas em geral e as festas escolares possuem distintos sentidos. Se, em um primeiro momento, as festas eram valorizadas como artifício para a confirmação dos avanços do governo no campo educacional, para a apresentação da escola como instituição mais preparada para o ensino das crianças, para a divulgação de uma imagem de professor e de alunos e de apresentação dos melhores métodos de ensino, após alguns anos de implantação do sistema de ensino, sua potencialidade passa a ser contestada no cenário brasileiro, passando a ser concebida, inclusive como uma das causas perturbadoras do ensino, sem nenhuma utilidade para o fim da educação (*Revista de Ensino*, 1908; *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1908-1909).

As mensagens publicadas acerca das celebrações escolares permitiam ao leitor conhecer a festa que o autor gostaria que fosse conhecida, sua percepção e ideia do acontecimento festivo. É a escolha de uma, dentre tantas, *representações* que se poderia ter da solenidade. Tal como podemos nos referir às culturas escolares (Chervel 1990; Vinão Frago, 1996; Julia, 2001), é conveniente tratar as festas também na sua pluralidade característica de uma cultura festiva. A cultura da escola e seus elementos, como as festas, transformam-se com o decorrer do tempo, das sociedades, das políticas e até mesmo das finalidades religiosas (Julia, 2001), sendo que sua repercussão não ficou restrita ao âmbito escolar, formando somente os indivíduos que frequentaram

essas instituições, mas também penetrou, moldou e modificou a cultura da sociedade global (Chervel, 1990).

Em análises recentes, a temática da festa relaciona-se às possibilidades de ressignificar o ambiente e os saberes escolares e a própria instituição escolar como espaço sociocultural, compreendida sob a ótica da *cultura e da necessidade de se resgatar o papel dos sujeitos* na trama social que a constitui (Dayrell, 1996). Há um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma a vida escolar e, dentre esses, estão as festas escolares, compreendidas como momentos nos quais se percebe maior investimento dos professores e envolvimento dos alunos, que, em alguns casos, servem para fortalecer emocionalmente os alunos e/ou os professores. As comemorações escolares, analisadas por Dayrell (1996) em escolas públicas mineiras na década de 1990, podem ser consideradas ainda momentos que garantem a reprodução de valores considerados universais da nossa cultura, contribuindo de alguma forma para a construção dos elementos de uma identidade nacional, isto é, o elemento religador e de coesão social é uma constante que identifica as celebrações realizadas nas instituições de ensino ainda nos dias atuais.

Referências

BITTENCOURT, Circe. As "Tradições Nacionais" e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, J.; NADAI, E. et al. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988, p.43-73.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Divino, O Santo e A Senhora*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Ed. Brasiliense: 1° ed., Col. Tudo é História, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs.). *Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.31-40.

CATROGA, Fernando. *Nação, mito e rito – religião civil e comemoracionismo* (EUA, França e Portugal). Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Ceará/ Edições Nudoc: Departamento de História, 2005.

CATROGA, Fernando. *O republicanismo em Portugal – da formação ao 5 de outubro de 1910*. Lisboa: Editorial Notícias, 2ª edição, 2000.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº 2, 1990, p.177- 229.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis* – Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 5ª edição, 1990.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p.136-161.

DUVIGNOUD, Jean. *Festas e civilizações*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1983.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan.-jun./2001, p.9-43.

NUNES, Clarice. (*Des)encantos da modernidade pedagógica*. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.371-398.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República manda guardar. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n.4, 1989, p.172-189.

OZOUF, Mona. A festa: sob a Revolução Francesa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p.216-232.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*: a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VINÃO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. *VIII Jornadas Estatales Fórum Europeo de Administradores de la educación*. Murcia: 1996, p.17-29.

O que e *como* ensinar? A arquitetura de tempos, ritmos e rituais de ensinar e aprender nas escolas primárias paulistas (1846-1890)

Rita de Cassia Gallego[1]

O Tempo
"A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
(...) Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio.
Seguiria em frente e iria jogando pelo caminho
a casca dourada e inútil das horas...
(...) A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente,
nunca mais voltará".
(Mario Quintana)

Ao se fazer um esforço de rememorar as vivências como estudantes, logo se constata que o ingresso na instituição escolar significou não só o contato com os saberes construídos ao longo

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com estágio de doutorado sanduíche no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em Paris, França. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP. *E-mail*: ritagallego@usp.br

da história, mas, sobretudo, com regras próprias dessa instituição: submissão a horários rigidamente demarcados (hora da entrada – sem atrasos! – da saída, do descanso...), a um calendário pré-determinado com dias letivos e datas que deveriam ser seguidas meticulosamente tais como: período de matrícula e de exames ou feriados, dias destinados às festas e às comemorações cívicas. Além disso, determinação do número de anos que a frequentamos ou deveríamos frequentá-la, com os horários a serem cumpridos a cada dia, que estabeleciam as matérias a serem estudadas e o tempo que deveria ser destinado a cada uma delas (Gallego, 2003). A entrada na escola instaura, assim, novos tempos, ritmos e rituais tanto para as crianças quanto para suas famílias. Embora não seja alvo constante das reflexões cotidianas, o tempo ou, mais especificamente, os modos pelos quais esse está organizado, influencia a atitude mental e o modo de vida das pessoas.

Ao dedicar este capítulo à discussão de um dos aspectos estruturantes da cultura escolar – o tempo escolar –, alude-se aos versos de Mario Quintana para chamar a atenção não só para o fato de que o tempo é um objeto cotidiano como também para as representações sociais sobre ele – aquele que nos escapa, que urge, que é inexorável, que é tomado por variadas atividades, dominado, controlado e contabilizado pelo relógio, pelas horas e pelo calendário. Mario Quintana realiza uma notável transposição de aspectos escolares para expressar percepções sobre a vida – "A vida é o *dever* que trouxemos para fazer em casa", "Agora é tarde demais para ser *reprovado*". Tais analogias seriam percebidas por sujeitos que viveram em São Paulo no século XIX? Fariam sentido para pessoas que vivem nos dias de hoje, em locais onde os tempos do relógio e da escola não ditam os ritmos de suas vidas? As referências aos elementos escolares e temporais ganham sentido nos versos por estarem entranhadas na vida do leitor. As ideias sobre o tempo, que não são inatas, são frutos de construções intelectuais resultantes da experiência e da ação. Deve-se aderir cada vez mais a certas rotinas, de modo que as complexas operações sociais possam ocorrer de maneira regular e efetiva, a exemplo dos horários

das refeições (de modo geral, come-se não quando se sente fome, mas quando o relógio indica que está na hora, assim também acontece com o sono e horários de dormir). Embora haja diferenças entre a ordem objetiva do tempo físico e os tempos dos sujeitos, todos são chamados a relacionar o "agora" pessoal ao cronograma determinado pelo relógio e pelo calendário (Whitrow, 1993, p.31).

Ao nos debruçar sobre a questão *O que a escola faz pelos/com os sujeitos que passam tantos anos nessa instituição?*, é notável, no âmbito da sua organização temporal, como os tempos individuais, dos alunos e dos professores, especialmente, vão sendo esquadrinhados por uma arquitetura minuciosa de tempos, ritmos e rituais à qual os estudantes e os professores devem aderir para permanecer no interior da escola, ainda que isso não se faça sem resistências, burlas e discordâncias. Ao retomar a história das escolas primárias (atual ensino fundamental – 1º ao 5º ano), desde seu processo de institucionalização no decorrer do século XIX, constata-se que a escola toma para si, gradativamente, grande parte dos tempos dos *meninos* e das *meninas*. Isso não significou pouco em termos das alterações que se fizeram presentes na cultura ocidental e não ocorreu sem intensas lutas e negociações entre Estado, família, professores e alunos. Pouco a pouco, a escola torna-se o lugar mais legítimo para educar as crianças.

Com o processo de institucionalização da escola primária, no caso de São Paulo, nas últimas décadas do século XIX mais acentuadamente, a organização cada vez mais detida das atividades docentes e discentes, dentre outras coisas, delimita-se *o que*, *quanto* se deve ensinar e saber de cada matéria e *como* se deve ensinar e aprender. Determina-se, cada vez mais, o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se deve ter acesso a determinados conhecimentos, cuja apreensão devia ser evidenciada por meio de avaliações. Considerando as várias possibilidades de análise que a perspectiva temporal permite, nesta oportunidade, será privilegiada a discussão sobre os modos pelos quais se configura uma forma de organização do tempo de ensinar e

aprender nos moldes preconizados pelos preceitos da escola moderna. De modo particular, se enfatizará na análise como se arquiteta a lógica da definição e da distribuição de conteúdos a serem aprendidos gradualmente num dado espaço de tempo, bem como do ensino para todos ao mesmo tempo, como um ideal a ser perseguido e concretizado. Tais mudanças, como será discutido, trouxeram alterações importantes na atuação dos professores e nos modos de aprender. Se, por um lado, do ponto de vista normativo, há um aumento expressivo dos conteúdos e uma organização do ensino cada vez mais detalhada; por outro lado, os professores explicitam fatores que dificultam a viabilização das mudanças tal como preconizado, conforme será explicitado.

O modelo organizativo da escola, de repartição e de distribuição dos tempos e dos espaços, tal como configurada por ocasião do modelo da escola de massas no decorrer do século XIX, converteu-se na representação imperante dos modos de estruturação das aprendizagens e das aquisições dos saberes. O percurso no qual a relação entre idade, domínios de determinados conhecimentos e número de anos a serem percorridos marcam uma das características temporais do social que atuam na configuração dos tempos individuais, lógica essa minuciosamente estruturada no decorrer do século XIX. A análise aqui apresentada estrutura-se a partir do exame de relatórios de inspeção e de professores, textos legais, circulares e ofícios, localizados no Arquivo do Estado de São Paulo, circunscritos ao período de 1846 a 1890 assim como os dois manuais pedagógicos (*Curso Prático de Pedagogia* e *Pedagogia e Metodologia* – Teoria e Prática, publicados em 1874 e 1887, respectivamente).

As referências de organização escolar aqui destacadas dizem respeito ao momento que antecedeu a criação dos grupos escolares, em 1893, no caso de São Paulo, e dão visibilidade, assim, às medidas, às discussões, às representações e às práticas anteriores ao momento em que a ideia de *escola* coincide com um espaço arquitetado para a ação educativa,[2] o que viabiliza a concretização de uma estrutura

[2] A concepção de *espaço* está sendo tomada aqui na perspectiva de Escolano Benito e Viñao Frago (2001), para os quais a construção de um espaço próprio

mais autônoma do tempo, conquista essa alcançada somente a partir da construção dos grupos escolares. A escola só tem o que se chama de tempo autônomo quando esse passa a ser dotado de significação específica e de um valor instrumental na ordenação das atividades humanas.

A expressão genérica "tempo escolar", embora comporte diversas possibilidades analíticas, designa o conjunto de medidas e discussões tanto administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, exames), à duração do que se considerava ensino primário, à idade, aos horários e ao tempo das aulas quanto aquelas voltadas ao emprego do tempo expresso na definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças e os modos de fazê-lo. As escalas temporais foram definidas, num primeiro plano, pelas referências sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, pois sem essas o tempo escolar não ganhavam sentido. Num segundo plano, pela legislação, mediante a promulgação de leis e regulamentos, e também por autoridades políticas, religiosas e educacionais, como

---

envolve muito mais do que a arquitetura, ou seja, integra o que chamam de espaços educativos ou *espacialização*, caracterizados pela separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos), pela disposição regular das carteiras em filas, por exemplo, aspectos esses que facilitam a economia do tempo. Tais autores entendem que o edifício-escola consistiu numa construção que, da mesma forma que outros edifícios (templos, palácios, câmaras municipais, quartéis, por exemplo), comporta determinada força semântica mediante a utilização de signos e símbolos que exibe uma arquitetura institucional (p.33-34). Assim como o tempo, esse espaço foi normatizado. Segundo os referidos autores, a arquitetura escolar pode ser considerada um programa educador, ou melhor, um elemento do currículo invisível ou silencioso, mesmo sendo explícita ou manifesta. "A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende" (2001, p.45). Portanto, essa ocupação do espaço ou sua utilização supõe para esses autores sua constituição como lugar. Da mesma forma que o espaço, o tempo não consiste "um simples esquema formal ou uma estrutura neutra" (Viñao Frago, 1996, p.46) na qual se realiza a educação.

os inspetores. É extensa a documentação deixada por esses agentes, há várias circulares e ofícios, que circulavam entre inspetores e entre inspetores e professores, além da criação de dispositivos como livros de matrícula, de frequência, atas de exames e os relatórios. Num terceiro plano, pelos professores que protagonizavam as prescrições legais e as expectativas pedagógicas acerca do que e como ensinar, como será discutido adiante. Levando-se em conta que este texto dedica-se ao processo de configuração de um percurso para o ensino primário mediante o estabelecimento de um programa de conteúdos pautado na graduação dos saberes a serem ensinados num dado espaço de tempo e de *como* esses deveriam ser ensinados e aprendidos, ressalva-se, essa é uma das perspectivas entre as várias possíveis para a análise do tempo escolar.[3]

Se hoje as categorias temporais escolares estão entranhadas e estruturam a vida das pessoas (matrícula, férias, época de provas etc.), no período analisado, vários elementos inexistiam ou estavam em processo de construção nas representações e práticas sociais. Assim, as categorias do tempo escolar, como a idade escolar, os anos de escolaridade, a frequência, a matrícula, o tempo didático e a utilização do tempo de aula, por exemplo, nem sempre existiram. É, visivelmente, em meados do século XIX, que cada um desses elementos organizacionais vai sendo construído para integrar pouco a pouco uma temporalidade identitária da escola. Se é verdade que essa se consolida com a configuração do espaço, assim com os grupos escolares, é inegável a emergência dos elementos concernentes à regularização e aos modos mais racionais de ensino: esboço do ano letivo, horário de funcionamento, entrada e saída das crianças e professores, definição de um programa com um caráter mais científico, progressão dos conteúdos a serem ensinados e como deviam ser distribuídos. O estabelecimento de novos tempos

[3] Um exame mais detido acerca do tempo escolar, em suas várias perspectivas mencionadas, foi desenvolvido na tese *Tempo, temporalidade e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*, defendida na Feusp, 2008.

para os professores e para os alunos também influenciou a sociedade, de modo particular, as famílias que tinham crianças nas escolas primárias. A construção do tempo escolar não se realizou da mesma forma e simultaneamente em todo o Brasil e nos diferentes países. É preciso atentar para as especificidades culturais e sociais, pois o fato de haver uma aparente semelhança nas discussões não significou, necessariamente, a implementação imediata do que se propunha nas prescrições legais e pedagógicas, conforme será destacado.

O tempo escolar é produzido no cotidiano de modo particular pelos professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso com a norma e (re)inventar os tempos – da escola, dele e dos seus alunos –, cumprindo um duplo papel: de incorporar as prescrições e representações de tempo intrínsecas à escola moderna e de serem propulsores das mudanças a serem empreendidas. Desse modo, a configuração dos diversos aspectos que compõem o tempo escolar se faz por diferentes instâncias: aspectos sociais, culturais e econômicos, normas, inspeção, discursos pedagógicos que vão ao encontro ou não das representações sociais, dos professores e dos pais. Tal processo de construção dependeu de uma série de conquistas e aquisições além de solicitações e lutas. Assim, é fruto de uma dinâmica constante de relações de poder entre os vários grupos nem sempre com as mesmas representações do universo educativo nem tampouco com os mesmos objetivos. Portanto, é preciso considerar vários fatores externos e internos à escola, respeitando as particularidades de cada local da Província Paulista e as especificidades dos movimentos de inspiração e apropriação, segundo as tradições, das expectativas e das condições reais da educação em São Paulo.

Quando deixar a escola? Da aquisição de conteúdos mínimos ao esboço de um percurso no ensino primário

No que concerne à escala do tempo da organização do ensino, as crianças eram postas frente a situações que estabeleciam ritmos de

aprendizagem segundo os modos de ensinar em voga. Nota-se uma acentuada transição nas maneiras de ensinar desde 1840, considerando as discussões pedagógicas e metodológicas: as mudanças nos programas e na sua ordenação. Outros ritmos escolares[4] implicavam novas maneiras de se relacionar com a organização temporal. Nesse sentido, além do fato de as ideias sobre o tempo não serem inatas tampouco naturalmente elaboradas, e sim fruto do processo de socialização, tais ideias são transitórias. Os indivíduos apropriam-se dessas noções sem se darem conta de que essas não tinham nada de natural, evidente e universal. Tratava-se, antes, de processos presentes nas experiências individuais e coletivas, sendo o tempo uma categoria nuclear na constituição da identidade tanto de um grupo como de cada sujeito.

A ordenação do tempo diário submete-se à delimitação temporal mais ampla, dado que as escolas primárias deviam funcionar conforme o que era determinado pelo calendário, com suas interrupções e marcos. Além disso, as escolas deveriam cumprir certo número de conteúdos previstos nos programas, segundo o número de horas diárias estabelecido pelas disposições legais. Observa-se, assim, uma intrínseca relação entre os diferentes níveis temporais, sendo que a constante dinâmica de produção de novas formas de ordenar o tempo implicava reformulações contínuas das representações temporais das pessoas, mas, principalmente, dos professores e dos alunos. É notável que, até o fim dos anos 1860, a organização pedagógica ia se delineando mediante acirrados debates, demandas e circulação de referências sobre a escola moderna, a qual subentendia, conforme expresso por Buisson

[4] Conforme indicam Sue e Caccia (2005), ao retomarem F. Testu (1994), a expressão ritmos escolares é ambígua na medida em que esses podem ser definidos de duas maneiras: tanto se confundem com o emprego do tempo e os calendários escolares quanto são compreendidos como as mudanças periódicas dos processos psicológicos, físicos e fisiológicos das crianças em situação escolar. Além de se considerar que se confrontam dois ritmos, aquele imposto pelo adulto e outro pelos alunos. Nesse caso, ritmos escolares são compreendidos segundo o primeiro senso dado pelos autores – o emprego do tempo e os calendários escolares.

(1887), um plano de estudos (programa), uma classificação dos alunos e um emprego do tempo.

A consolidação do modelo de ensino moderno no Brasil, assim de um tempo próprio, era antes delineado por discursos que visavam instaurar no país práticas de ensino mais coerentes com o que ocorria em outras partes do mundo. Mas esse processo dependia, dentre inúmeros fatores, da adesão dos professores, condicionada à compreensão de quais "rituais" deveriam sofrer alterações ou readaptações na escola e de como deveriam ser viabilizados. Recomendações dessa natureza integravam textos legais, manuais ou orientações pedagógicas em harmonia com o que se tinha como mais moderno e que estava em voga nos países que serviam de referência para o Brasil e, de modo especial, para a província de São Paulo.

Porque tão entranhado nas representações sobre a escola, parece óbvio que se deve permanecer nessa instituição durante doze anos em média, ao longo dos quais cursamos, em cada ano, certo número de disciplinas distribuídas hierarquicamente em cada dia da semana. Os conteúdos das várias áreas são ministrados ao mesmo tempo e em cada dia de aula, "aprende-se" mais ou menos cinco conteúdos diferentes, com o mesmo professor ou não. Mas, é, no mínimo, intrigante pensar em tamanha articulação, uma verdadeira arquitetura em que se constrói uma progressão lógica das disciplinas e dos conteúdos ao longo de certo número de anos, cuja repercussão social é inegável. Desde quando esse modelo impera? Seria possível imaginar a escola sem essa organização do tempo de aprender? Tais questões não são prontamente respondidas, pois a escola e sua cultura não têm uma história linear.

Ao se voltar ao período de interesse deste texto, de imediato, a resposta seria que a realidade encontrada estava longe do quadro descrito, ainda que inegavelmente tenham sido dados os primeiros passos da referida ordenação, no caso paulista, inspirados em certos países que àquela altura já tinham organizados os seus sistemas públicos de ensino. Mas tamanha não é a surpresa ao recuar ainda

mais na história da educação e da escola e constatar que experiências mais articuladas em termos da progressão dos conteúdos e sua distribuição não foram conhecidas apenas em meados do século XIX quando da institucionalização da escola pública primária em diversas partes do mundo. Tais esforços podem ser localizados anteriormente se forem consideradas as práticas de outros países pioneiros na organização de suas escolas.

Na organização das atividades escolares diárias, nota-se o quanto essas dependem essencialmente do que se propõe no programa geral a ser cumprido numa dada etapa da escolaridade, nesse caso do ensino primário. Percebe-se que nem sempre a ideia de programa remetia à ordenação do percurso de ano a ano, de mês a mês, com uma complexidade crescente. Sendo assim, interroga-se aqui sobre o que as crianças deveriam aprender nas cinco horas diárias durante as quais permaneciam na escola até a década de 1860? E durante as quatro horas previstas a partir de 1868? Como teria sido reorganizado o programa em menos horas de aulas? Tais questões são imprescindíveis para se aproximar das relações entre os aspectos relativos aos programas e o tempo escolar. Ao analisar os programas previstos entre os anos 1846 e 1887, nota-se que há inclusões significativas e mudanças nas propostas de organização dos conteúdos para o ensino primário.

Até meados da década de 1880, é notável que os programas eram exíguos, compondo aquilo o que, segundo João Lourenço Rodrigues (1930),[5] os ingleses denominavam os três *r*: ler, escrever e contar[6]. Ainda que se somassem à leitura e à escrita a gramática

---

[5] João Lourenço Rodrigues, ao retomar suas memórias sobre as experiências escolares a partir do ano de 1875, refere-se à *leitura* como uma disciplina ("A aprendizagem dessa disciplina [leitura] era morosa e incompleta nas escolas do Império" (1930, p.56). Aqui será utilizada a palavra *matéria*, conforme traz o texto legal.

[6] Luciano Faria Filho (2000, p.136), a propósito das discussões referentes à *Instrução Pública no século XIX*, destaca que os rudimentos do saber – ler, escrever e contar – difundidos nas "escolas de primeiras letras", denominação que tiveram no início da estruturação do Estado imperial quando da lei geral de 15 de outubro de 1827, eram destinadas às "classes inferiores da sociedade",

nacional (1846), a gramática portuguesa (1868), o princípio da moral cristã (como em 1846) ou a doutrina de religião do Estado (como em 1868) ou então o ensino da religião católica apostólica romana (obrigatório em 1874), guardava-se um teor mais sagrado do que científico, sendo o tempo passado na escola priorizado para o ensino dos três *r*, como mencionado. Em 1846 (lei n. 34, de 16/03), para as escolas de sexo masculino com mais de 60 alunos, recomendava-se que se incluíssem noções gerais de geografia e história, especialmente do Brasil, e ciências físicas aplicáveis aos usos da vida. No caso daquelas do sexo feminino com mais de 40 alunas, previa-se a adição de noções gerais de história, geografia e música. Para as escolas do sexo feminino, além de se indicar que se excluísse a geometria e se limitasse o ensino da aritmética à teoria e à prática das quatro operações, o programa incluía as prendas domésticas.

Em 1868, introduzia-se a caligrafia e a possibilidade de inserir, além da Doutrina Cristã, a História Sagrada quando houvesse párocos para cumprir tal papel. As disposições legais, ao prescreverem conteúdos a mais para essas situações, instauravam a diversidade de formação segundo a escola em que estudavam, o que não significava que os professores responsáveis por escolas primárias com mais de 40 ou 60 alunos, para meninas e meninos, respectivamente, incluíssem o que era sugerido. Do mesmo modo, era intrínseca a relação entre a quantidade de conteúdos prescritos e o tempo previsto para o ensino, o que denotava que a cada inclusão era necessária, a rigor, uma reordenação do tempo a ser destinado para cada aspecto previsto. Ainda no âmbito da composição do quadro temporal das escolas, considerar que os professores deveriam lidar com demandas distintas e os meninos e as meninas poderiam ter domínios distintos mediante, supostamente, o mesmo tempo passado na escola primária, eram aspectos imprescindíveis na ordenação e na distribuição do ensino. Essas seriam algumas relações possíveis entre o programa,

---

por isso não se supunha uma relação dessa escola com os outros níveis de instrução – o secundário e o superior.

suas matérias e seus conteúdos e o tempo escolar. Esse processo, afora as implicações para a formação das crianças e a repercussão na sociedade de outra cultura difundida pela escola (além do ler, escrever e contar), ia impondo novos desafios para os professores na perspectiva da organização temporal nos planos anual, mensal, semanal e diário, haja vista a inclusão de novos conteúdos a serem ensinados, os quais deveriam ser atestados nos exames oficiais.

Contudo, os programas de 1846 e de 1868, embora trouxessem a possibilidade de abranger o ensino de música, caligrafia, ciências físicas, noções de geografia, por exemplo, para os casos mencionados, não alteravam significativamente o que se prescrevia na lei geral de 1827[7]. Mesmo com as inclusões de outros conhecimentos entre as décadas de 1840 e 1860, ainda não eram explicitados os conteúdos que integravam o ensino de cada matéria do programa. O que deveria ser ensinado em prendas domésticas? E em moral ou doutrina cristã? E em história, música e ciências físicas, por exemplo? Seriam esses conteúdos definidos pelos programas dos exames, posto que esses deveriam ser elaborados pela Inspeção, conforme consta na lei de 1846 (art. 44, lei n. 34, 16/03)?

Uma tênue discriminação, no âmbito legal, só ocorria para uma matéria do programa: em 1846, os meninos deveriam aprender "aritmética até proporções inclusive as noções mais gerais da geometria prática" (artigo 1º) e as meninas as "mesmas matérias do artigo 1º com exclusão de geometria e limitada à aritmética à teoria e à prática das 4 operações" (Lei n. 34, 16/03/1846, artigos 1 e 2, respectivamente).

[7] Segundo o artigo 6º, aos meninos "os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil". Já às meninas, conforme o artigo 12, "as Mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica" (lei geral de 15/10/1827).

Em 1868, tais determinações sofreram pequenas alterações, já que tanto os meninos quanto as meninas deveriam aprender "princípios elementares de aritmética, sistema métrico de pesos e medidas" (art. 4º), rompendo-se, assim, com a distinção do ensino dessa matéria segundo o sexo. Para as professoras, isso impunha uma necessidade de reordenação do ensino dessa matéria, o que conduz a perguntar aqui: Como elas lidavam com tal modificação?

Algo mais sistematizado só se observa na década de 1880, com a lei de 2 de maio de 1885 (reafirmada pela lei de 06/04//1887, com pequenas alterações), a qual além de trazer uma maior explicitação do que ensinar em cada matéria, inovava na medida em que dividia o ensino primário em *três graus*, apropriados à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos (art. 75). Isso implicava não só numa ampliação significativa das matérias a serem ensinadas como também a graduação do conhecimento de um grau para outro, mediante a realização de exame como condição para o ingresso em outro grau. Ao se distribuírem os conteúdos em três graus, era "imposta" aos professores outra forma de ordenar o tempo de ensinar e de aprender. Mas, em quantos anos deveriam ser cumpridos o ensino primário?

Rodrigues (1930), ao se remeter às suas experiências escolares entre os anos de 1875 e 1878, assinalava que havia, por toda parte, alunos que "com um estágio de três anos, deixavam a escola mal sabendo ler", (p.72).[8] Porém, até esse momento, não havia especificada a duração da escolaridade. Na década de 1880, tentava-se esboçar um número de anos desejáveis para o término do ensino primário, o que deixa entrever o fato de que ao menos uma progressão era delineada para o tempo de permanência na escola nessa época. A aquisição do saber mínimo como condição para deixar a escola primária era atestada pelos exames no fim do ano e era gradativamente substituída por um

[8] No que concerne à Escola Normal, especifica-se, primeiro, não mais que dois anos para cumprir os três graus, em 1885, o que, em 1887, sofre alteração: os três graus deviam ser desenvolvidos em três anos. Já a escola primária dividia-se em três graus apropriados à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos (art. 75, Lei de 02/05/1885), não havendo a precisão do número de anos.

percurso de três graus para concluir o ensino primário com exames balizando a passagem de um grau para outro. Ter um certificado do ensino primário entre os anos 1840 e 1870, em tese, era muito diferente do que o ter a partir da década de 1880 dada a trajetória delineada com outra proposta de formação além das alterações nas formas de organizar o tempo no cotidiano escolar.

Com a configuração de uma trajetória de três graus e suas respectivas matérias e graduação dos conteúdos, começava-se a arquitetar o dito ensino concêntrico, esse caracterizado pela organização dos programas compostos por todas as matérias simultaneamente numa mesma série e em séries consecutivas, desenvolvendo-se pelo aumento crescente de intensidade. Além disso, havia a repetição de matérias em graus de aprofundamento progressivo, o que era visto como vantajoso porque respondia a um processo lógico que era o mesmo pelo qual as crianças supostamente aprendiam, isto é, pelo acréscimo de conhecimentos sucessivos, conforme se acreditava na época, segundo as considerações de Souza (1998, p.184). A adoção do ensino concêntrico correspondia às novas orientações didático-pedagógicas apropriadas às escolas graduadas.[9]

Entre os novos saberes presentes nos programas a partir de 1885 para a província de São Paulo, estava a incorporação das lições

[9] Souza (1998, p.184-185) considera que só com a Reforma do Ensino de 1892, no caso paulista, tenha havido a inclusão de matérias ainda não ministradas nas escolas primárias. Do mesmo modo, para a autora, é o programa de ensino prescrito em 1892 que institui o ensino concêntrico e a distribuição das matérias em cursos anuais subdivididos em séries. Já Abreu (2006, p.17) entende que a Reforma Couto Ferraz, do ano de 1854, para o município da Corte, dentre outras mudanças no ensino primário, "'inventou' a escola graduada no Brasil, já que o divide em dois graus". Ainda que com as devidas restrições em se associar a divisão em graus com a criação da escola graduada para o caso da lei de 1885 e 1887, considera-se uma medida imprescindível no processo de instauração da escola graduada, nos moldes dos grupos escolares quando se combinam o fator da graduação do conhecimento com um espaço próprio, onde se tornou possível a implementação do ensino simultâneo e a efetiva seriação.

de coisas[10], desenho linear de mão livre, ginástica no 1º grau, noções de geografia e física mediante o estudo de fenômenos da evaporação, da formação das nuvens, dos ventos, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios etc. para os alunos conhecerem o mapa da província paulista. Ainda que algumas matérias estivessem presentes apenas em um dos graus (educação religiosa, 1º grau; lição de coisas, 1º e 2º graus; cosmografia, noções de química e história do Brasil, 3º grau, por exemplo), era perceptível a graduação dos conhecimentos para a maior parte das matérias, a exemplo do desenho (linear de mão livre, no 1º grau; linear, incluindo elementos de projeção geométrica e desenho topográfico elementar, no 2º grau; e com aplicação às artes, no 3º grau).

Notava-se esse mesmo movimento para o ensino da escrita, da aritmética e da geografia, por exemplo. Um passo expressivo, sem dúvida, era, além da graduação do conhecimento, a visibilidade dada aos conteúdos a serem cumpridos em cada matéria. As prendas domésticas deveriam compor-se no 1º grau: costura

---

[10] As *lições de coisas*, preconizadas por Pestalozzi, eram entendidas como a prática de ensino que viabilizaria o método intuitivo, tinham como princípios, conforme indicado por Souza (1998, p.159-160), a partir das contribuições de Hippeau (1878): "cultivar as faculdades na ordem natural de seu desenvolvimento; começar, por conseguinte, pelos sentidos; não dizer nada à criança que ela pudesse descobrir por si mesma. Reduzir cada matéria a seus elementos mais simples. Explicar uma dificuldade de cada vez; seguir passo a passo a informação de acordo com o que a criança pudesse receber; atribuir a cada lição um objetivo determinado, imediato ou próximo; desenvolver a idéia e não a palavra; aperfeiçoar a linguagem; proceder do conhecido para o desconhecido; do simples para o composto; da síntese para a análise, seguindo não a ordem do sujeito, mas as da natureza. A título de esclarecimento, o método intuitivo surgiu na Alemanha, no final do século XVIII, e teve como seus idealizadores Basedow, Campe e, principalmente, Pestalozzi, cujo objetivo era o de valorizar a intuição como fundamento para se conhecer, ou melhor, tanto compreender quanto conhecer decorria dos sentidos e da observação, segundo as considerações de Souza (1998, p.159). Segundo Gonçalves (1994, p.148), as lições de coisas de Calkins, traduzidas por Rui Barbosa na década de 1880, consistem na apresentação do conteúdo escolar por meio de perguntas e respostas e da manipulação de objetos didáticos, queria-se educar os sentidos. Sobre as lições de coisas, ver também Valdemarin (2004).

simples; no 2º: costura, crochê, corte sobre moldes, lavores mais comuns e economia doméstica; no 3º: costura, corte e levantamento de trabalhos diversos de agulha, bordados e economia doméstica (lei de 02/05/1885). O modo de apresentação das matérias a serem ensinadas na escola primária, a partir dessa reforma, aproximava-se mais da segunda acepção descrita por Buisson, no verbete *Programme* – um quadro detalhado que indicava para cada um dos objetos de ensino o caminho a percorrer pelo professor, marcando o ponto de partida e o de chegada – mesmo sendo plausível se assumir que um quadro mais amplo e detalhado era percebido a partir da década de 1890, para o caso de São Paulo.

Tendo em vista a difusão de compêndios entre os professores desde meados do século XIX, é preciso considerar que esses livros exerceram um papel essencial na configuração das práticas escolares e na (re)elaboração dos tempos de ensino. Ao mesmo tempo em que esses livros deveriam seguir as proposições dos programas, já que careciam de aprovação do Estado, eles também poderiam ser apropriados de forma a produzir mudanças nos modos de ensinar. A organização por graus e a expressiva expansão dos conteúdos exigia que se incorporasse uma série de novidades no cotidiano escolar, ainda que essas tenham encontrado resistência por parte dos professores ou levado um tempo para ocorrer. Se, por um lado, não eram todos os professores que tinham condições de viabilizar os "rituais" previstos, como se discutirá adiante, por outro, antes mesmo da lei de 1885, havia aqueles professores, como João d'Oliveira Fagundes, de Campinas, que já sugeriam a incoerência da manutenção de conteúdos mais rudimentares no "século das luzes e progresso", conforme atesta seu relato: "Ler e escrever já é alguma coisa, mas não é o suficiente neste século de luzes e progresso" (Ordem CO 4920, 01/11/1884).

Sem dúvida, as modificações presentes ao longo dos anos estudados, no que concerne à constituição das matérias de ensino, não implicavam somente mudanças na história da escola e na cultura escolar (Julia, Frago), mas também na formação dos indivíduos. Isso

porque sua cultura (na acepção de Forquin e Chervel[11]) passa a cada vez mais penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade global, ainda que timidamente dado o alcance da escola à população nesse período. Na escola, diferentemente da família e do trabalho, o tempo tornava-se cada vez mais normatizado e formalizado e ocupava mais e mais anos da vida das crianças e jovens. Gradualmente, ordenava-se o saber, escolhia-se um início para começar o ensino, fragmentava-se o *corpus* de conhecimentos em conteúdos que deveriam se encadear (nos três graus e em cada um deles), organização essa que cadenciava a evolução do programa.

Essa passa a ter uma transição estrutural no modo de organizar os conteúdos no que dizia respeito ao que se previa nos programas (sem, necessariamente, se alterar o número de horas), aos modos de ordenação dos graus escolares, como dos modos de ensinar e constituir classes, por exemplo. Ao se utilizar as horas destinadas ao estudo não

---

[11] Forquin (1993), cujas preocupações teóricas recaem sobre a constituição das disciplinas escolares e, centralmente no currículo, ao aproximar a escola e a cultura, contribui para as reflexões sobre os modos pelos quais a escola opera com a cultura social e se relaciona com a cultura de criação ou invenção das ciências-fonte. Ainda que considerasse a cultura da escola como de segunda, já que é derivada e transposta, de todo o modo, tem um caráter criativo na medida em que o conhecimento é operado a partir do entrecruzamento de ações institucionais (programas oficiais), docentes (programa real) e discentes (o que se aprende). Já André Chervel, em seus estudos sobre a cultura escolar voltados à constituição das disciplinas, entende que a escola produz uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre especialmente a ortografia francesa, oferece reflexões férteis para elucidar as afirmações feitas sobre as relações entre o que é ensinado na escola e as influências na sociedade. O mesmo autor defende que, ao produzir um saber específico, seus efeitos faziam-se presentes na sociedade e na cultura. O fato de se incluir a ortografia entre os conteúdos a serem dominados pelos professores, incorporando aos cursos de formação nas escolas normais, dá a esse um *status* àqueles que o conhecem, sendo considerados incultos os sujeitos que não escrevessem corretamente. Foi criada na própria escola, segundo Chervel, e não pelos eruditos, modos de responder às urgências e às dificuldades nesse ensino. Instaura-se uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que se traduz as expectativas dos programas oficiais, cria efeitos não previsíveis que a própria escola cria (VIDAL, 2005).

mais somente ao ler, escrever e contar além das aulas de religião, moral e prendas domésticas, a década de 1880 supostamente começava por tornar mais explícitas as diferenças entre aqueles que aprendiam nas escolas e aqueles que aprendiam de outras maneiras em voga (em domicílio, por exemplo). Teria tal fato colaborado para legitimar e diferenciar o tempo passado na escola, inviabilizando, acentuadamente, outras maneiras de acessar os conhecimentos difundidos por essa, uma vez que para ensiná-los era preciso uma *formação* específica?

A complexidade crescente que se tentava incluir nos programas do ensino primário impunha novas exigências para assumir a docência. Seria o mesmo ser professor(a) em uma escola na década de 1840 e na década de 1880, já que as horas previstas de trabalho diário deveriam ser utilizadas de outro modo? Um dos ícones dessa mudança era a própria exigência e abertura de matrícula na Escola Normal, não só para os homens, como ocorria até então, mas também para as mulheres (Regulamento da Escola Normal, 03/01/1887). Isso significava que o acesso às tentativas frustradas de criação de uma Escola Normal em São Paulo, em 1846, depois em 1874, era restrito aos homens. No caso das mulheres, devido a não efetivação de se formarem na Escola Normal, o regulamento de 19 de agosto 1868 inscrevia um critério de escolha das professoras, na medida em que se devia dar preferência nos concursos para as mulheres educadas no Seminário da Glória, o que talvez expressasse a preocupação acentuada com a formação de quem ensinava as crianças, dadas as crescentes demandas, conforme se tem apresentado. Isso, somado a outros elementos, sugeria que a inclusão de mudanças não era estritamente atrelada à frequência na Escola Normal, ainda em 1887, quando era exigido que os professores se habilitassem nas matérias solicitadas no programa, independentemente das matrículas na Escola Normal (art. 36). Decerto, assumia-se a impossibilidade física de atender tantos professores e professoras que havia na Província numa única Escola Normal. Entre as décadas de 1840 e 1880, percebem-se alterações significativas nas representações nesse sentido, expressas nas disposições legais e também nos relatos

dos professores. Mas, de que modo os professores lidavam com as mudanças preconizadas pelas orientações legais?

O que os professores ensinavam? Afastamentos e convergências em relação ao programa oficial

Ainda que a progressão do saber ensinado fosse marcada pela sucessão de diferentes objetos de ensino estabelecidos pelos programas fornecidos pelo Estado (Chevallard; Mercier, 1987), é importante ter em vista que os professores e professoras (re)inventavam os tempos e, por um bom período, estabeleciam-no já que não o era pelas autoridades e pelos documentos legais: por um lado, a partir de um programa absolutamente genérico, o qual deviam cumprir, era sua tarefa distribuir as matérias e seus conteúdos e, por outro lado, mesmo sendo disposto que todas as matérias deviam ser ensinadas, não eram poucos os registros de que deixavam de incorporar tudo o que era previsto, como se mencionou há pouco; eram inúmeros os relatos nos quais constava a astúcia dos professores na recriação dos programas. A ginástica, incluída no programa na década de 1880, deparava-se com uma aparente resistência de certos professores que a consideravam desnecessária dado o contexto onde as crianças viviam (ajudavam seus pais em casa, manipulavam instrumentos agrícolas, estavam acostumados a nadar, correr e cavalgar), portanto teria uma função estritamente artística.

Pode-se mencionar, ainda, os relatos dos professores Joaquim Ignácio de A. Leite e Deolinda de Paula Machado Fagundes, ambos do fim da década de 1880. Numa matéria publicada na *Gazeta, Diário e Correio de Campinas*, retomada pelo referido professor em seu relatório de 31 de maio de 1887, ao noticiar que no dia 2 de dezembro "do ano próximo findo realizaram-se os exames dos alunos da 1ª cadeira de Campinas" (a do professor Joaquim), sendo presidido pelo Sr. Dr. Augusto Ribeiro de Loyolla, delegado do Inspetor Literário do Distrito, constava que "os exames versaram sobre as

matérias indicadas no regulamento da Instrução Pública, sendo os alunos arguidos também em geografia e noções de cosmografia, *matérias estas que não são exigidas pelo dito Regulamento*" (Ordem CO 4920, grifo nosso). Já a professora Deolinda assinala em seu relatório que, à época (junho de 1888), não lecionava ginástica nem música, no entanto ensinava "coisas a mais":

> Não só ensinei o que era obrigada pelo regulamento, mas fui além, pois apresentei uma pequena classe de francês, geografia física e política, história prática, desenho linear com problemas, trabalhos de lar, sedalinhas a ponto simples e [ilegível] sobre a casemire e cetim (Ordem CO 4920).

Os casos dos dois professores também eram representativos, no âmbito do ensino, do que se considerava em termos de serem "donos do tempo": inseriam coisas a mais, "iam além", certas vezes, à custa de suprimir matérias previstas no programa sob a justificativa, aceita pela lei, de que não haviam sido preparados. O princípio de zelar pelo cumprimento de todas as matérias, prescrito por um senso da representação moderna de *emprego do tempo*, como se vê, ainda não imperava na maior parte das escolas.

Como se constata, ainda que, durante a década de 1880, tivessem sido instaladas certas condições de efetivar as acepções sobre a distribuição do tempo, como a significativa proposta de ampliação e detalhamento das matérias dos programas, postas numa perspectiva concêntrica, em três graus de ensino, fatores práticos disputavam com a efetivação das propostas em voga: teriam os professores e as professoras formação para cumprir com a demanda? Tal era a impossibilidade de driblar a realidade que os próprios exames parecem ter previsto certas implicações do acréscimo de matérias e conteúdos: deviam ser avaliados os conteúdos *ensinados* (Lei de 06 de abril de 1887, artigo 54), haja vista que grande parte dos professores não tinha domínio do que se propunha, a exemplo do que relata, em 31 de outubro de 1887,

a professora de Campinas, já mencionada anteriormente, Deolinda de Paula Machado Fagundes.

> É verdade que não darei classes precisamente de acordo com o novo regimento porque não leciono música nem ginástica visto não estarem estas disciplinas compreendidas nas que constituem o curso *da Escola Normal na época em que freqüentei-a, e assim não estou na obrigação de ministrá-las*. Ainda assim se for possível e houver tempo lecionarei alguma coisa de música (Ordem CO 4920, grifo nosso).

Igualmente, o professor João d'Oliveira Fagundes, da mesma localidade, reclamava que não ministrava aulas daquelas disciplinas para as quais não havia sido preparado (Ordem CO 4920). O artigo 53, ao determinar que os professores, antes da prova oral, deviam proceder a um exame geral das *matérias lecionadas* também endossa a diferenciação. Em seguida, os examinadores deviam particularizar o exame relativamente a cada matéria. Isso significava que se assume a diversidade da formação dos professores e os exames eram adequados a essa. Nessa (re)criação, quando retiravam uma dada matéria, à(s) qual(is) dedicavam mais tempo? Que saber(es) aumentava(m)? Do mesmo modo, como estruturavam o tempo ao incluir matérias "a mais"? Já que a cada inserção, reconfigurações temporais são imprescindíveis.

Na medida do possível, pelo que se nota em seus relatos, os professores apresentavam gradualmente rituais mais próximos das representações em voga acerca do ideal da escola moderna, pareciam expressar o desejo de incorporar as mudanças preconizadas, mas se viam em limites inquestionáveis (como o aludido acima – não tinham a formação adequada para cumprir com o que se estabelecia) que impediam que esse se efetivasse. Obviamente, a astúcia e a condição de soberania frente às escolas pelas quais eram responsáveis, mesmo devendo atender uma série de demandas das autoridades, precisavam ser contidas, na medida em que se configuravam como um problema administrativo. Logo, as mudanças intrínsecas ao desenvolvimento

de um sistema público de ensino, de modo particular, o aumento do número de escolas, a efetivação de ações no sentido de ordenar e de regularizar os trabalhos escolares e de coagir os professores a regrarem o tempo, conforme suas representações, tornavam-se urgentes. Se, num primeiro momento, os próprios professores demandavam algo que pudesse nortear a distribuição do ensino em suas escolas, com o passar dos anos, são cogitados e sugeridos pelos discursos pedagógicos modelos de referência de organização do cotidiano a controlar e uniformizar o trabalho nas escolas públicas primárias, ainda que se note, por exemplo, em um manual da década de 1870, a tendência ao oferecimento de modelos e, na década de 1880, era atribuída aos professores a função de distribuir o tempo. No manual *Curso Prático de Pedagogia* (1874), já aludido anteriormente, assinalava-se que:

> Não pretendemos determinar de um modo absoluto o tempo que deve durar cada um dos exercícios, a ordem em que convém executá-los e as diversas combinações próprias a assegurar a continuidade do trabalho; porquanto considerações peculiares à localidade ou ao professor exigem algumas vezes modificações, cujas vantagens só a perspicácia poderá apreciar. Todavia, julgamos dever oferecer um modelo de distribuição do tempo e do trabalho nos dois seguintes quadros apropriados, um ao método simultâneo e o outro ao misto[12] (p.60).

[12] Reconhecendo-se a potencialidade dos métodos simultâneo e mútuo ou monitorial, segundo Daligault (1874), esses foram modificados para formar um sistema de ensino de modo que reunisse "mais ou menos todas as condições desejáveis", esse foi chamado de *misto* ou *simultâneo-mútuo*, conforme explicitado no manual (p.118). Com sua adoção, pretendia-se "assegurar aos alunos a vantagem das lições diretas do professor, e prevenir por uma vigilância e exercícios contínuos *toda a perda de tempo,* toda a infração da disciplina" (p.118, grifo nosso). O método misto pressupunha a distribuição dos alunos em um certo número de classes, às quais se davam lições sucessivamente a todas, sendo que aquelas das quais não se podiam ocupar ou já tivessem se ocupado ficassem sob direção dos "repetidores" e não "entregues a si mesmas" (p.118). Como se vê, preservava a proposta do simultâneo com o "empréstimo que ele pede ao mútuo dos seus monitores", aqui, chamados de repetidores ou inspetores. Em termos do número de alunos, julgava-se que com "menos de

Já no manual publicado em 1887, *Pedagogia e Metodologia (Teórica e Prática)*, de Pe Camillo Passalacqua, ao se tratar do *Programa das matérias e tempo a empregar*, enfatizava-se o seguinte:

> O tempo, que há de ser empregado em cada matéria, depende do que por lei deve durar a escola, ficando a critério do professor distribuí-lo pelo número de matérias do programa [...] O professor, entretanto, seja avaro do tempo, aproveitando-o todo em bem da instrução em geral e dos seus alunos em particular.[13]

Mesmo podendo afirmar que esse controle tenha sido delineado pouco a pouco, com o desenvolvimento de aspectos atrelados, na década de 1880, como já se destacou, as proposições acerca da organização pedagógica atribuíam aos professores a função de distribuir o tempo, conforme cada matéria, devendo ser esses *avaros do tempo*. O discurso posto no manual de 1874 parecia ser intermediário entre a concessão aos professores do absoluto governo do tempo de ensino e o oferecimento de modelos de distribuição desses, os quais coroavam a transição para o momento em que as práticas docentes passavam a ser prescritas pelas autoridades, acentuando-se a propagação de formas de modelar as escolas e as práticas, mesmo sabendo que essa transição ocorreria alguns anos mais tarde. As considerações presentes

---

sessenta alunos, até cinquenta, e mesmo até quarenta, o método misto poderá ainda ser vantajosamente empregado nas escolas em que a 1ª classe contar, pelo menos, quinze alunos bem procedidos e adiantados; mas esse caso rara vez se apresenta." (p.119).

[13] Esse primeiro trecho insere-se na parte terceira do manual – *Organização das escolas*. Segundo o manual, toda a organização geral de uma escola pode ser compreendida em cinco capítulos, os quais deviam ser de conhecimento dos professores: 1º – modos, divisão da escola em cursos ou classes, programa das matérias, emprego do tempo; 2º – meios disciplinares, punições e recompensas; 3º – ensino em geral e preparação para a aula, ensino das matérias do programa, meios pedagógicos do ensino; 4º – deveres do professor com os alunos, com os pais de família, com as autoridades e consigo mesmo; 5º – construção e mobília escolar, material geográfico e outros instrumentos escolares (p.165-166). Para uma análise mais detida acerca dos manuais, ver Silva (2006).

no manual da década de 1870 teriam o indicativo do controle devido ao fato de ser uma tradução francesa, em que as configurações escolares já ganhavam outras formas? De todo o modo, mesmo que esse tipo de controle estivesse posto, no caso paulista, em termos discursivos, impossível não sublinhar que tais modelos eram dispositivos para garantir uma administração mais efetiva das escolas, sendo tomado como "dever" das autoridades de os oferecer. Mas esses expressavam, igualmente, a enfática disciplinarização que o trabalho do professor passava a sofrer, intrínseca ao processo de profissionalização notado também, primeiramente, em outros países, conforme demonstra Nóvoa (1991), por exemplo.

É plausível observar, ainda, que havia uma intersecção entre o engenho de quadros mais prescritivos acerca das práticas de ensino e certos dispositivos criados para regularizar o funcionamento das escolas primárias, como os livros de chamada e os livros de movimento diário, por exemplo. Ainda que se indicasse no manual que era dever o oferecimento de um modelo de distribuição do tempo e do trabalho para o método simultâneo e o misto, não foi localizado, entre os materiais aos quais se teve acesso, qualquer modelo nesse sentido. Os dispositivos engendrados ao longo dos anos circunscreveram-se, num primeiro momento, na regulação de aspectos essenciais para garantir o fluxo e o funcionamento das escolas primárias tais como os modelos de escrituração das escolas (mapas de frequência, livros de matrícula, por exemplo). Pode-se afirmar que a década de 1870 é marcada, no caso paulista, pelo controle do ensino, primeiro nas proposições pedagógicas, afora o que se expunha nos relatórios e nas atas dos exames, que, inegavelmente, consistiam em modos de elucidar se os professores ensinavam o que estava previsto, ou seja, utilizavam o tempo adequadamente, sem distrações ou interrupções. Por fim, ao haver, no trecho do manual de 1874, a proposta de que tivesse dois modelos de distribuição do tempo – um para o simultâneo e outro para o método misto – constata-se que as formas coexistentes de definir o *como ensinar* demandavam modos particulares de empregar o tempo de aula.

Do ideal de ensinar todos ao mesmo tempo: primeiros esforços

Pode-se considerar o fim da década de 1860 como expressivo na inscrição do desafio a ser alcançado: instaurar o método simultâneo nas escolas públicas primárias paulistas à guisa do que já se notava nos países tidos como civilizados e modelares, a exemplo do que era assinalado a respeito da França. Isso significa que, nos fins dos anos de 1860, se acentuam as tentativas de mudanças na organização do tempo de ensinar e aprender. Embora a referência à formação das *classes*[14] e à associação entre o grau de ensino e a idade só passe a constar nos documentos legais a partir de 1885, conforme já assinalado, essas ideias de organização escolar eram propagadas, anteriormente, por outros meios, como em manuais pedagógicos, a exemplo do *Curso Prático de Pedagogia* (1874). De certo modo, pode-se afirmar que essas já eram incorporadas, salvos os limites existentes, às práticas docentes desde, pelo menos, a década de 1860.

---

[14] Segundo Ariès (1973), humanistas reformados como Baduel e Sturn, fundadores de colégios modernos, são tomados como os primeiros a utilizar a ideia de classe e seus textos, de 1538 e 1539, são considerados como os primeiros testemunhos do emprego moderno da palavra classe, no sentido de classe escolar, como assinalam Chevallard e Mercier (1987, p.19). Foi preciso séculos para que a classe se tornasse a base da estrutura da escola primária. Segundo os mesmos autores, a tendência à organização em classes se acentua ao longo do século XVI, inicialmente pautada no tempo cronológico e depois no tempo didático, do tempo do saber. Já Hamilton (1992), ao estudar a gênese dos conceitos de classe e currículo, os atribui ao aparecimento nos colégios, no fim do século XV, de um sistema de classes progressivamente hierarquizadas, cada uma com um ou vários professores com um plano de estudos ou currículo graduado que os alunos, classificados pela idade e pelo nível de conhecimentos, deveriam seguir demonstrando em cada ano o curso acadêmico que tinham adquirido os conhecimentos definidos para cada classe ou grau. Depois de 1762, o espaço escolar se desdobra, a classe torna-se homogênea, se compõe de elementos individuais sob os olhares do mesmo mestre. sendo as fileiras datadas do século XVIII.

No caso do referido manual, o *capítulo V* era inteiramente dedicado aos métodos de ensino sobre os quais, além de seu detalhamento, apresentavam-se vantagens e inconvenientes desses métodos.[15] Nesse material, ao lado do método simultâneo, ainda que esse fosse enaltecido, apresentava-se o método misto, aparentemente, como uma alternativa melhor para a economia de tempo almejada, se levadas em conta as possibilidades de sanar problemas que afligiam as escolas primárias. O método simultâneo, segundo concepção inscrita no referido manual, era aquele "segundo o qual o professor, depois de ter dividido os alunos em certo número de classes, instrui ao mesmo tempo, ou *simultaneamente* todos os alunos de uma mesma classe" (p.107). Esse método era notado nos relatos dos professores, mais enfaticamente, desde o início da década de 1870, inscrevendo-se de diferentes maneiras – ora só uma rápida menção à adesão a esse ora uma maior explicitação do que se entendia por ele. Outra menção era feita ao se discriminar como organizava os alunos nos variados graus de adiantamento nas classes, cujo número era absolutamente irregular, pois podiam ter três, quatro, cinco, seis ou mais, de acordo com os critérios utilizados pelo professor, esses, geralmente, associados ao nível de adiantamento.

Ao inscrever esses métodos "novos" e disponibilizar informações sobre a formação das classes em suas escolas, os professores demonstravam, ao incorporarem modos de ensino mais econômicos, a rigor, que manejavam diferentemente o tempo de que dispunham para ensinar os seus alunos. Como se vê nas proposições

[15] Conforme posto pelo referido manual, há dois gêneros de métodos – gerais e particulares, sendo que os gerais "presidem a própria organização da escola, e regulam a sua marcha geral" e os particulares "determinam os princípios de ensino peculiares a cada ramo de instrução". Aqui, interessa-nos as discussões dos denominados gerais, cujos principais representantes são o individual, o simultâneo, o mútuo e o misto ou simultâneo-mútuo, de acordo com a discriminação feita no próprio manual. Afora as vastas possibilidades de discussões desses, serão privilegiadas as associações com a configuração do tempo escolar (de ensino).

sobre a instauração do método simultâneo, naquele momento, ter um espaço próprio não era condição para ensinar por tal método, ou melhor, as classes coabitavam o mesmo espaço (a escola); assim a representação de classe não integrava ainda a coincidência entre um espaço onde se organizavam alunos divididos segundo a idade e o nível de conhecimento. Ao contrário, integrava, num primeiro momento, a ideia da reunião dos alunos que estivessem num mesmo nível de conhecimento, sendo que, em 1887, estavam os primeiros passos em termos da consideração da idade para se formarem as classes, mas essa não era condição, como o que se afirma com a escola graduada que, pouco a pouco, se torna indissociável.

É plausível chamar a atenção, ainda, para as possíveis alterações de sentido pelas quais poderiam ter passado a ideia de *classe*; a classe podia não ser definida, certas vezes, por um programa de ensino, mas pela adição de ensinamentos individuais, pois essa era a consequência inevitável da estruturação individual da frequência escolar que ainda estava em curso: a falta de uniformidade das datas de matrícula, a idade do aluno entrar, a duração da sua escolaridade, sua regularidade e assiduidade que variavam bastante. Além disso, é preciso lembrar que as proposições acerca dos programas também sofreram alterações entre os anos 1860 e 1880, como discutido anteriormente, afora as incorporações que os professores, hipoteticamente, faziam dos discursos pedagógicos em voga para balizar suas práticas de ensino, como também suas formações, temática essa à qual se fez alusão[16], o que poderia imprimir uma tentativa de continuidade entre as lições e os tempos dos alunos de cada classe. Tinha-se de contar, ainda, com as representações sobre o tempo quantitativo que pairavam nas localidades ou em certas escolas, o que incidia nas reais possibilidades de fazer um uso mais econômico e racional do tempo. Desse modo,

[16] Sobre a articulação do êxito de um dado método e a formação dos professores, vale a menção ao que se fez na França nesse sentido, na medida em que Guizot, ao adotar, em 1833, o método simultâneo, propõe imediatamente a criação de uma Escola Normal.

fazer parte da mesma classe, durante as décadas de 1850 e 1880, não necessariamente significava seguir os ritmos uns dos outros tampouco realizar as tarefas conjuntamente, dadas as especificidades que se faziam presentes.

Ser professor(a), cada vez mais, implica administrar o tempo, seja aquele referente às categorias mais gerais (matrícula, frequência, horários, por exemplo) seja o de ensinar e aprender. Era notável a complexidade da formação do tempo escolar em suas múltiplas temporalidades, o qual guardava uma relação intrínseca com os tempos sociais e com a gama de aspectos aos quais se vinculava, fossem escolares ou não. Como se observa pelas discussões tecidas até o momento, a organização do ensino era delineada por diferentes instâncias, como os documentos legais e os manuais, por exemplo, mas eram os professores que estabeleciam esse tempo a partir de diversos fatores que estavam presentes no cotidiano (número de alunos, de classes, de materiais etc.), mesmo que estivessem sob os olhares da inspeção, atentos aos modos de ensino.

A construção e a efetivação de um modo mais econômico de ensinar submetia-se, ainda, à estruturação e à regularização de aspectos como a matrícula e a frequência principalmente, pois dessas dependia a instauração de um fluxo regular. O êxito do ensino coletivo (método simultâneo) dependia da entrada conjunta dos alunos e da permanência desses ao longo do ano letivo, pois era preciso igualar o início das atividades entre aqueles que tinham estado de adiantamento próximo e a presença cotidiana garantiria a manutenção das mesmas atividades para todos de uma mesma classe, já que se pressupunha que o tempo a ser dedicado a cada lição era exatamente o tempo que cada um (todos) precisavam para aprender. Porém, até o fim da década de 1880, não havia uma data comum para a realização da matrícula na escola primária, mesmo que se tenha tentado fazê-lo na década de 1860. A demanda dos professores não era somente essa, o início coletivo das aulas era importante para haver regularidade na frequência, pois o fato de haver um número de faltas significativo entre os alunos impedia a

uniformização das lições de cada matéria. Sem dúvida, o alcance da obrigatoriedade escolar seria mesmo a estratégia de se instalar o modo de ensino coletivo.

Nesse sentido, sem condições de diferentes ordens, que eram pré-requisitos para o êxito do ensino simultâneo, ensaiavam-se os rituais de ensinar pelo modo simultâneo ou misto. Para professores e alunos, impunha-se um problema, até então desconhecido ou menos importante no ensino individual: as faltas e/ou os atrasos implicavam o distanciamento dos colegas da classe, o que, para os professores, gerava um transtorno no sentido do remanejamento das atividades, conforme assinalavam repetidamente em seus relatos. Talvez, estrategicamente, não poucas vezes, os professores atrelavam o adiantamento dos alunos à frequência, sendo as saídas dos alunos apontadas como a causa central desses não conseguirem "ir em frente com os conteúdos". Tal dificuldade era sinalizada por inspetores e professores desde a década de 1850, no entanto é inegável que quanto mais se complexificava a situação de ensino, dadas as alterações nos programas, no tempo de ensino e na divisão das atividades, mais as ausências tornavam-se mais problemáticas, pois a falta de um aluno não prejudicava somente ele, mas o grupo. A frequência era, assim, aliada à concretização das práticas pedagógicas pautadas no ensino simultâneo. Os alunos que faltavam exaustivamente alcançariam os outros ou seriam remanejados para classes inferiores? Como lidavam com as distinções do tempo de aprender?

Afora as dificuldades impostas pela frequência, os professores associavam a possibilidade de ensinar pelo simultâneo à presença dos materiais e dos espaços disponíveis. Acredita-se que as considerações dos professores, Serafim Rangel, de Mogi Mirim, datada de 5 de setembro de 1887, e Tibúrcio Brasiliense Viterbo, de Pirassununga, de 1º de novembro de 1881, são emblemáticas nesse sentido. O primeiro professor ressaltava que não dava para dividir os alunos em três classes uma vez que não havia espaço nem mobília (Ordem CO 5076). Já o professor Tibúrcio mencionava que o método simultâneo era adotado quanto lhe era possível "a todos que se acham em circunstâncias e que

tem livros iguais" (Ordem CO 4925), o que demonstrava a centralidade que o livro começava a tomar quando da adoção do método simultâneo. O que seria "se acham em circunstâncias"? Seriam aqueles mais frequentes, os mais velhos ou ainda aqueles que já sabiam ler? De todo modo, era necessário ter livros iguais. Relatos do fim da década de 1880 ainda reiteravam as impressões dos referidos professores a exemplo daquele da professora Carlota Amélia de Andrade, de Santa Cruz das Palmeiras, datado de 1889, no qual salientava que a falta de livros para a uniformidade do ensino das alunas, que na maior parte eram pobres, tornava-se, portanto, "muito sensível". Por isso, adotava quanto lhe era possível o método simultâneo (Ordem CO 4933).

Quem compraria os livros? O governo devia autorizá-los, no entanto, pelo que assinalavam os professores em seus relatórios, cabia aos pais tal tarefa[17]. Nesse sentido, embora houvesse um movimento de exclusão progressiva dos pais ou dos responsáveis da educação das crianças, eles deviam, além de zelar pela frequência dessas, fornecer o material escolar, de modo especial, os livros. Isso porque sem eles não era possível para o professor gerir sua prática, a exemplo de vários relatos que culpavam os pais pela falta de materiais, destacando a pobreza desses. Assim, como efetivar o sucesso de alguns modos de ensino (simultâneo e misto) se não havia livros e materiais? Pois esses, além de indicarem a "rota" do ensino para as diversas matérias, garantiriam o trabalho coletivo, otimizando o tempo do ensino e, em tese, da aprendizagem.

As constatações do professor Luiz Gonzaga de Campos Freitas, de Capivari, datadas de 31 de outubro de 1878, também davam

[17] Conforme as disposições do Regulamento de 5 de junho de 1874, os alunos, que não tivessem condições, receberiam material do governo, "recebidos tais objetos pelos professores, esses os fornecerão ao aluno pobre à proporção da necessidade do ensino diário" (art. 51). Dentre esses materiais, não se especifica se os livros estariam incluídos. De todo modo, esse artigo é significativo, pois seria um modo de auxiliar na manutenção da frequência ao mesmo tempo estratégico para o trabalho do professor, já que a falta de materiais prejudicava o ensino, o que, muitas vezes, levava-o a arcar com os materiais, conforme salientam.

visibilidade à problemática da pobreza dos alunos e da necessidade dos livros para a efetivação do simultâneo.

> O único método de ensino aproveitável é o simultâneo, mas para isso é necessário dividir os alunos em classes essas levem um só compêndio, o que não acontece, e os meninos na totalidade paupérrimos, quando muito obtêm uma cartilha, outros qualquer livro e às vezes nem isso, daqui resulta uma confusão, o mestre mata-se e não obtém nada (Ordem CO 4920).

O relato do professor Serafim Candido Rangel, datado de 1885, da localidade de Mogi Mirim, era significativo na medida em que, mediante o problema da falta de compêndios ocasionado pela "pobreza extrema" de alguns pais como também o "indiferentismo" (sic.) de outros, traçava os compêndios à mão ou os obtinha as suas expensas (Ordem CO 5076). Como se vê, certos professores driblavam as dificuldades para buscar se adequar aos preceitos modernos de ensino. Alguns poucos professores pareciam conseguir adotar a prática do simultâneo mediante a divisão das classes, como Augusto Frederico Pereira, de Cananea que, em seu relatório de 1º de junho de 1877, indicava que cada classe trabalhava com um livro (Ordem CO 4920). Algo a ser salientado é que a crescente demanda por livros estava vinculada a um atendimento nas escolas de um número cada vez maior de crianças. Pode-se dizer que esses, com os manuais pedagógicos, por exemplo, subsidiavam a produção de uma outra realidade organizacional, assim, de um outro tempo.

Apesar de as discussões sobre os livros serem mais enfáticas a partir de meados da década de 1870, isso não significava que esses não fossem referendados nas décadas anteriores. Se, nas décadas de 1870 e 1880, os professores destacavam a necessidade de ajustes para ensinar pelo simultâneo em virtude da falta de livros, nas décadas anteriores nota-se, principalmente, que essa era tomada para justificar o motivo pelo qual certas matérias não eram ensinadas. O relato do professor

José Romão Leite Prestes, de Constituição, datado de 1º de outubro de 1860, era exemplar nesse sentido.

> A instrução moral e religiosa das alunas é aqui quase nula, - a falta de compêndios e catecismo, (pode-se) sobre modo sentir nesta escola, pois que, não existe – siquer – um só, e, mostrando a experiência de todos os dias – que as alunas pela sua natural distração, não se instruem [sem ?] princípios, sendo ensinadas coletivamente, isto é, só com a voz do Mestre – é de reconhecida necessidade que se, dêem alguns exemplares para que distribuídos por eles, os decorem individualmente – dependendo depois – só de sua explicação (Ordem CO 4925).

Como se percebe, a falta dos livros dificultava sobremaneira o ensino, cuja representação do ideal por aquele professor era que se distribuíssem os livros aos alunos para que os estudassem individualmente de modo que, em seguida, houvesse a explicação. O inverso, como estava procedendo, explicar no coletivo sem os livros, aparentemente, não agradava o professor dado que as alunas se distraíam. O que foi tomado como ideal algumas décadas mais tarde, ensinar coletivamente, dada a otimização do tempo de ensino e a necessidade de se manter a disciplina dos alunos, era tido pelo referido professor como um problema, pois esse modo distraía as alunas, dificultando a instrução. Assim, os livros seriam necessários para o ensino individual e imprescindíveis para o simultâneo.

Afora tais artefatos, desde a década de 1850, essencialmente, listas de materiais eram anexadas nos relatórios dos professores do que haviam recebido do governo. Os ofícios e pedidos de materiais que não tinham chegado eram constantes, sendo os materiais apontados cada vez mais como imprescindíveis para a efetivação do ensino, como salientavam, por exemplo, os professores Tibúrcio Brasiliense Viterbo e Antonio de Mello Cotrim em 1881 e 1888, respectivamente. Segundo destacava o primeiro professor, a falta de um contador mecânico e de uma lousa grande de madeira impossibilitava o progresso "dos meninos",

não sendo possível mostrar uma escola com grandes vantagens (Ordem CO 4925, Pirassununga, 01/11/1881). Já o segundo professor, Antonio, assinalava que não podia ensinar regularmente todas as matérias do programa, como desejava, "por falta dos meios indispensáveis ao ensino de geografia, lições de coisas etc.", além de reiterar o problema das saídas das crianças da escola (Ordem CO 4925, Piracicaba, 02/11/1888).

Mas, no fim da década de 1880, outro aspecto era integrado àqueles que consistiam empecilho para efetivar o método simultâneo: a falta de um espaço. A qual espaço estariam se referindo os professores? Como inúmeros estudos já demonstraram, e se assinalou anteriormente, a escola era uma prática e não um lugar próprio, lugar esse da casa, de um saguão, de uma sala de igreja etc., caracterizado pela ausência quase completa de privacidade para o ato educativo. Um desafio era posto: tratava-se de estruturar uma escola pública num espaço público, pois essa ocupava, geralmente, um espaço do âmbito privado, o que incorria em professores públicos, numa escola pública, num espaço privado. Isso, em termos temporais, impunha o desafio de fazer imperar um "tempo público" (aquele prescrito pelo Estado, impessoal, de ordem geral para as escolas primárias públicas) no lugar de um "tempo privado" dado que o tempo das escolas primárias, em suas várias temporalidades, era impregnado do tempo e ritmos do espaço nos quais se estabeleciam as escolas. Entretanto, qual seria a relação desse movimento para se estabelecerem os ritmos simultâneos de ensino?

Para os professores, pelo que parecia, a falta de um espaço próprio e de um lugar educativo (Escolano Benito; Viñao Frago, 1998) competia com a quantidade de alunos que atendiam, além de, conforme enunciado pelo professor Serafim Rangel, de Mogi Mirim, em 1887, como seria viabilizada a divisão das crianças em classes sem espaços nem mobílias, assim como fizemos alusão há pouco. Seria esse espaço aquele já delineado nos manuais pedagógicos e no *Dictionnaire* Buisson,[18] por exemplo, ou seja, prédios próprios arquitetados para serem escolas? Ou bastaria ocuparem um espaço maior? Tendo em

[18] Tal como nos manuais consultados dos anos de 1874 e 1887, o verbete *classes* que compõe o *Dictionnaire* Buisson traz a discriminação de como seria uma classe.

vista que, no fim da década de 1880, a divulgação do que seria a escola moderna (graduada) era acentuada, infere-se que, de certo modo, para aqueles professores para quem a referência da concretização do modelo da escola moderna já estava presente, as classes deviam ocupar lugares próprios, cada uma num espaço distinto da outra, coroando, assim, o método simultâneo. A ênfase dada à articulação entre espaço e outro modo de ensino, assim outros ritmos e tempos, talvez fosse uma estratégia discursiva no sentido de solicitar outra condição de se ensinar: um prédio escolar. Antes de ser construído materialmente, esse estava instaurado, principalmente, pelos manuais pedagógicos em que havia a descrição detalhada de como devia ser um prédio, as salas, com suas medidas e condições; essas contrárias do que havia em termos das escolas primárias. Nesse sentido, ao dividirem os alunos em classes, em espaços como os que tinham disponíveis, possivelmente, operavam, com insatisfação, vislumbrando suas práticas de ensino em outras condições, ainda que, em sua grande maioria, os professores não tinham a exata dimensão, pela suposta falta de referências práticas, do que imporia ao seu trabalho tal mudança.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas, nota-se que a existência de diferentes conteúdos por dia, com um tempo determinado para o seu estudo, não consistiu sempre na referência de como se ensinava e se aprendia. Ao longo dos anos de 1846 a 1890, os professores tiveram de lidar com as proposições em voga de organizar o conhecimento, definir o modo de ensino, preparar e dirigir os exercícios e seu modo de fazer, separar os alunos, por exemplo, sendo perceptíveis as distinções entre as exigências quando se ensinava individualmente ou quando se trabalhava com a divisão por classes, pois se demandavam outros modos de distribuir o tempo da aula e de cada matéria, instalando-se uma primeira graduação dos conteúdos segundo o nível de conhecimento. Embora as descrições sobre o emprego minucioso do tempo, presentes

nas recomendações da Pedagogia Moderna, nem sempre impusessem como condição a existência de um espaço próprio para a escola; em meados da década de 1880, os professores paulistas, muito argutos, reconheciam que o estabelecimento da organização preconizada pela Pedagogia Moderna seria efetivado se houvesse um espaço próprio, como também a difusão e distribuição de compêndios. Outro fator tido como importante para a concretização dessa organização era a regularidade da frequência. Apesar de não ter se efetivado o ensino coletivo, coroado pela escola graduada, não são poucas as mudanças nos modos de representar a temporalidade da escola no âmbito do ensino dos conteúdos previstos que os professores deviam incorporar, pois se exigiam cada vez mais outros ritmos. Igualmente, alterações eram postas a alunos e alunas quando deixavam de ter de esperar pelas intervenções praticamente individuais e passavam a contar com o auxílio de seus colegas mais adiantados nos conteúdos, ou ainda, quando deviam acompanhar os mesmos ritmos que aqueles classificados na mesma classe. Nesse último caso, o ritmo devia ser alterado para um trabalho mais contínuo diariamente. Dessa maneira, a vivência do número de horas diárias, semanais, mensais e anuais era, a rigor, distinta, sendo gradativamente extraídos do cotidiano escolar os "tempos vazios". Outro aspecto que merece atenção é a existência de algumas diferenças nas proposições temporais das meninas e dos meninos, das professoras e dos professores, de forma especial, quando se discute o programa, o que implicava usos diversos das horas diárias de aula.

Constata-se que é o amálgama de vários fatores que altera significativamente um dos elementos centrais da cultura e forma escolar: o tempo próprio dessa instituição. São tensões evocadas, dispositivos que corroboram a afirmação do tempo escolar em relação a outros tempos e procuram arquitetar outras práticas dos professores que, notavelmente, eram tidos como propulsores das mudanças preconizadas. Todavia, eles também precisavam incorporar outras representações temporais: de organização, de divisão do tempo, de uso de cômputos mais precisos para regular as atividades etc. A análise

mais detida da escola pública primária dos anos de 1846 a 1890 do século XIX, ainda que essa funcionasse em locais inadequados, com professores quase sempre sem formação pedagógica ou específica, traz elementos fundamentais do que se constrói como referência de escolarização e aspectos valiosos para entender a arquitetura de uma estrutura temporal singular, estruturante das atividades educativas e que, cada vez mais, diferencia a escola de outras instituições.

Não é fácil imaginar, nos dias de hoje, que essa estruturação, que nos parece tão natural ou ligada à maturação biológica e desenvolvimento psicológico do aluno, tenha demorado tanto a se impor. Nesse sentido, olhar para as iniciativas daquela época é ter elementos para entender o próprio presente. Constata-se que, na medida em que as sociedades criam modos de ordenar os processos, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente a suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce, segundo Elias (1998), uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que, nem por isso, se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BUISSON, F. (org.). *Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*. I Parte, Tomo I, Paris. Librairie Hachette et Cie, 1887, p.128.

CHEVALLARD, Y.; MERCIER, A. *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille: Publications de l'IREM d'Aix, 1987.

DALIGAULT, M. *Curso Prático de Pedagogia* – destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias e aos instituidores em exercício. Trad. PORTELLA, Joaquim Pires Machado. Rio de Janeiro: Livraria Popular de A. A. da Cruz Coutinho, 1874.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO BENITO, A; VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade* - a arquitetura como programa. Trad: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, L.M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: *Educação, modernidade e civilização*: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLEGO, R.C. Uso(s) do tempo**:** a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929). São Paulo, *Dissertação*: FEUSP, 2003.

_____. Tempos, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**.** São Paulo, *Tese*: FEUSP, 2008.

GONÇALVES, V.T.V. Liberalismo demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos *Pareceres* de Rui Barbosa. *Dissertação*, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1994.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e *curriculum*. In: *Teoria & Educação*, n.6, 1992, Porto Alegre: Pannonica, p.33-52.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n.4, 1991.

PASSALACQUA, P.C. *Pedagogia e Metodologia* (Teoria e Prática) – Para uso dos alunos da Escola Normal de São Paulo. São Paulo: Tipografia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

RODRIGUES, J.L. *Um retrospecto*. S. Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

SILVA, V.B. da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**:** construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). *Tese*, Faculdade da Educação da USP, São Paulo, 2006.

SOUZA, R.F. de. *Templos de Civilização:* a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SUE, R. Temps éducatifs et temps scolaire. *Pratiques de formation/Analyses. Revue Internationale.* Les temporalités éducatives – Approches plurielles. n.51-52, Novembre, 2006. Université Paris 8, França.

SUE, R.; CACCIA, M.-F. *Autres temps, autre école*: impact et enjeux des rythmes scolaires. Paris: Retz. 2005.

VALDEMARIN, V.T. *Estudando as lições de coisas:* análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, D.G. *Culturas Escolares:* um estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia.* Morelia/México: IMCED, 1996.

WHITROW, G.J. *O Tempo na História:* concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Fontes

Lei Geral de 15 de outubro de 1827 para a instrução elementar. Consultada em: www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm - 23k - Acesso em: 03/10/2007.

Lei n. 34 de 16 de março 1846. Coleção Leis Provinciais de São Paulo (1844-1849). FFLCH – USP.

Lei de 02 de maio de 1885, Reforma da Instrução Pública, texto publicado no *Correio Paulistano*, 07/05/1885, p.2.

Lei n. 81 de 06 de abril de 1887. Coleção de Leis e Posturas Municipais promulgadas pela Assembléia Provincial de São Paulo. São Paulo. Typografia do Correio Paulistano, 1887, FFLCH – USP.

Regulamento de 25 de setembro de 1846 – para execução da lei de março: para a comissão inspetora das escolas de primeiras letras (enquanto não organizar o regulamento, em caráter interino publicou-se esse). São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP, p.176-177.

Regulamento da Instrução Pública de 8 de novembro de 1851 para execução das lei n. 24 de julho de 1850 art. 4º. e n. 10 de 7 de maio de 1851, art. 4º. e n. 34 de 16 de março de 1846, art. 44. – para a instrução pública. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP, p.211.

Regulamento de 28 de agosto de 1861 – art. 20 da lei n. 16 de 3 de agosto de 1861 (aditamento ao da Instrução Pública) – Para admissão de professores públicos. Série Encadernados da Instrução Pública AESP.

Regulamento n. 4 de 17 de abril de 1868 – Para a instrução pública. Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP, p.478-494.

Resolução de 19 de agosto de 1868 – revoga o regulamento n. 4 de 17 de abril de 1868 dado para a instrução pública. Col. Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. Presidente João Theodoro Xavier. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP, p.566.

Regulamento de 18 de abril de 1869 – Para a Instrução Pública e Particular da Província. Col. Regulamentos Expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. Presidente João Theodoro Xavier. São Paulo: Tipografia Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP, p.567-601.

Regulamento de 05 de junho de 1874 – Para o Ensino Primário Obrigatório. Regulamentos Provinciais (1835-1875). São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP, p.731-739.

Regulamento da Escola Normal de 09 de maio de 1874. Regulamentos Provinciais (1835-1875). São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP

Regulamento da Escola Normal de 03 de janeiro de 1887. Coleção de Leis e Posturas Municipais promulgadas pela Assembléia Provincial de São Paulo. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1887. FFLCH – USP, p.1-14 (Anexos).

Relatórios de professores (Arquivo do Estado de São Paulo, Império, Série Instrução Pública, Relatórios)

Relatórios de inspetores (Arquivo do Estado de São Paulo, Império, Série Instrução Pública, Relatórios)

Quando o mapa produz o território: o conhecimento estatal sobre o ensino

Rosario S. Genta Lugli[1]
Celia Maria Benedicto Giglio[2]

O que representa controlar o trabalho dos professores nas escolas? É preciso reconhecer que se trata de uma tarefa que se desenvolve cotidianamente entre as paredes da sala de aula, longe dos olhos do público bem como distante dos olhos de boa parte das autoridades capazes de identificar falhas e desvios da norma. Recorre-se, portanto, às dimensões institucionais: delimita-se e organiza-se o tempo do ensino, o conteúdo do ensino, o registro das aulas e da frequência, os espaços nos quais o professor deve desenvolver esse ensino dentre outras diretrizes que pretendem regular a ação de modo mais cotidiano do que pela edição de leis e regulamentos. Para que se possa controlar e disciplinar a atividade dos professores nas escolas, é preciso descrever seus resultados, é preciso que o Estado compreenda a dinâmica geral do sistema de ensino o que, na magnitude que tem atualmente, é feito pela via das estatísticas educacionais.

---

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos). Orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. *E-mail*: genta.lugli@unifesp.br

[2] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos). Orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Projeto Diálogos Pertinentes II – proposições para um projeto institucional de formação de professores da educação básica. *E-mail*: celiagiglio.edu@bol.com.br

Nesse sentido, interessa-nos perguntar como o processo de implementação da forma escolar e, posteriormente, o da escola de massas no Brasil (com a necessária estruturação dos sistemas de ensino) oportunizaram o surgimento de estratégias de controle que nem sempre dizem respeito diretamente à pessoa do professor, mas à organização das condições para a sua ação. A história da constituição dos sistemas de ensino no Brasil permite localizar dois momentos importantes para compreender a constituição dos mecanismos de controle estatístico e estatal sobre as escolas: a criação da Inspetoria de Ensino na São Paulo em meados do século XIX, compreendida como instrumento inicial de construção das estatísticas do ensino na Província, e a organização das estatísticas nacionais sobre a educação na década de 1930. Cada um desses momentos remete a um modo de olhar específico sobre professores e escolas que pode ser considerado, numa narrativa que tome as estatísticas educacionais por tema, como o início de um olhar totalizante sobre o ensino que pretendia servir à sua administração e como um mecanismo que constituiria e disseminaria um modelo de escola, ao mesmo tempo em que pretendia mapear o estado do ensino no país. Ao longo do século XIX, cada vez mais a investigação estatística se constituíra em arsenal da administração para gerir e controlar a vida; era vista como *importante auxiliar da administração pública, guia e elemento de todos os progressos*. A imagem do Estatístico como um novo geômetra, "como grande especialista social, capaz de medir todas as coisas", é tratada por Jaques Revel ao traçar o movimento de formulação da Estatística ocorrido na França na primeira metade do século XIX como movimento de domínio sobre o território, como problema político e mobilização contra as ameaças internas e externas ao Estado. O que se contava, nesse momento, era o número de escolas, o número de alunos matriculados e a frequência – esses números rudimentares eram complementados pela descrição das condições e modos de funcionamento da instrução feita pelos Diretores da Instrução Pública – constituíam, desse modo, relatórios que se configuram como um meio de organização e de ordenação,

um dispositivo de controle da administração da vida dos cidadãos e do próprio Estado. O campo de documentos produzidos nessa operação de controle basicamente nasce da observação, da reunião e da transmissão de informações, da organização de uma estatística necessária à atuação do governo em larga escala, redesenhando o *mapa* da Província, permitindo deslocamentos estratégicos nas formas de conduzir os fenômenos que envolvem a população.[3]

O outro momento sobre o qual nos deteremos neste texto é a década de 1930 quando se tratou de descrever "objetivamente" os sistemas de ensino para que as intervenções adequadas pudessem ser feitas num movimento que se contrapunha à descrição "impressionista" dos relatórios e à falta de confiabilidade das poucas estatísticas do ensino existentes até aquele momento. O desejo de realizar uma descrição científica, no entanto, revela-se, ao analisarmos as categorias utilizadas para padronizar o levantamento de dados em nível nacional, também uma estratégia de disseminação de um determinado modelo de escolarização, relativo aos espaços e ao tipo de ação do projeto escolanovista para o ensino público e universal no país. Nesse sentido, procuramos assinalar uma das vias pelas quais os modelos de organização do ensino, que constituem a forma escolar e as características da escola de massas, foram dados a conhecer como necessidade e como o modo correto de trabalhar os professores brasileiros.

A oscilação entre o nacional e o local (provincial) na escolha dos momentos discutidos neste texto diz respeito à própria formação dos sistemas de ensino públicos brasileiros, que se subdividem a partir de 1834, quando o Ato Adicional à Constituição Política do Império transferiu para as assembleias provinciais a responsabilidade pela instrução elementar a todos os cidadãos brasileiros. Encontra-se, no caso do ensino, a mesma tensão entre poderes locais e

[3] Tais relatórios são registros que informavam sobre os negócios da Província para orientar as decisões tomadas pela Assembleia Legislativa Provincial, que destinava os recursos para as providências necessárias. Esses documentos surgem, portanto, todas as vezes que se transmite a administração a um novo presidente ou quando esse abre uma sessão da Assembleia Legislativa Provincial.

poder central que marcou toda a vida política brasileira: as escolas constituíam um elemento importante nas barganhas políticas no estado, tal como foi a queixa dos professores até a década de 1960, pelo menos. Em razão disso, é possível compreender como só tivemos um Ministério da Educação e Saúde que permanecesse funcionando regularmente a partir do governo Vargas, numa conjuntura política que lhe permitiu ser marcadamente centralizador. Quando se fala em estatísticas educacionais em âmbito nacional no Brasil, trata-se de uma série produzida a partir de 1932 pelo Ministério da Educação que, imbuída de um paradigma de cientificidade, pretende retratar o estado da educação para que se pudessem realizar as reformas que o conhecimento educacional fazia ver como necessárias.

O século XIX: regulamentos e inspeção do ensino

A fundação do modelo escolar oitocentista na província de São Paulo é resultado da construção de uma estrutura frágil de controle central atravessada pelas intempéries políticas e pela incessante busca de constituição de um corpo de funcionários que o sustentem. A década de 1850 demarca o início de um período de organização da instrução pública que se apoia na construção de uma rede de inspeção e de controle das escolas, dos mestres e das famílias; na busca por maior rigor na escolha dos mestres e pelo estabelecimento das escolas, por fim, na tentativa de instituir a escola normal como espaço de aprendizagem profissional capaz de reformar a instrução pública elementar. As expectativas do governo em relação às escolas mesclam imagens de uma instituição redentora – que possui uma missão civilizatória – e imagens de uma instituição a ser também civilizada. Nesse duplo movimento, os mestres aparecem não só como obreiros do progresso, mas também como negligentes e incapazes, portadores de um conjunto de problemas e vícios a corrigir.

As escolas de primeiras letras surgem na Província como materialização de uma nova responsabilidade: a de garantir o

direito à *instrução primária gratuita,* tal como estabelecido na Constituição do Império a *todos os Cidadãos*. Há pelo menos dois tipos de experiências de escolarização concorrentes no período e que contribuirão para forjar o modelo escolar como modelo geral de civilização das populações livres. Uma que ocorre no interior de instituições cerradas, tais como os Seminários de Educandos, o Seminário Episcopal e a Casa de Correção da Província; outra, destinada aos filhos dos pobres, marcado pela dispersão espacial das populações, das escolas e pela ação dos mestres. Enquanto o governo das instituições cerradas é confiado a um diretor diretamente ligado ao Estado e permanentemente observado pela autoridade a quem deve responder, o governo das escolas de primeiras letras produz a necessidade de invenção de um modo de governo distinto daquele, que, por estratégias específicas, estenda o olhar do governo sobre cada uma dessas células espalhadas pela Província.

Os regulamentos proliferaram em toda a administração da província durante o século XIX como modo econômico de controle sobre o funcionamento das instituições, como marco a partir do qual se tornou possível exercer a vigilância e o aperfeiçoamento dos próprios códigos e regulamentos. A edição desses regulamentos era realizada para materializar as leis, em sua forma prática, na ordem do cotidiano, mas sua edição apenas não resultava em imediata obediência. Se os regulamentos se colocavam a serviço da execução da lei, não se estabeleciam a partir das relações de reconhecimento da autoridade; ao contrário, enfrentavam resistências para impor-se. Nessa medida, a vigilância direta das autoridades se apoiava neles ao mesmo tempo em que os regulamentos impunham-se a partir dessas mesmas estruturas de vigilância.

O Regulamento de 8 de novembro de 1851 estabeleceu um centro de inspeção geral da Instrução pública e a ele submeteram-se todas as escolas da província, regularizando a intervenção da autoridade em todos os estabelecimentos. Criou um Conselho de Instrução Pública composto por 15 cidadãos nomeados pelo governo,

além de um corpo de Inspetores de Distrito[4]. A Província foi dividida, em 1852, em 72 distritos de inspeção, do mesmo modo que foi feito para todos os serviços da Província, como meio de melhor controlar a partir da circunscrição de determinadas povoações e localidades. O inspetor deveria vigiar as escolas e informar, sistematicamente, sobre seu funcionamento. A inspeção constituiu um sistema de vigilância permanente, organizado para produzir certa visibilidade do campo da instrução, até aquele momento de domínio reservado aos mestres. A reunião de informações, por meio desses agentes encarregados de vigiá-la, possibilitou o desenvolvimento de uma estatística que capacitaria a administração a, cada vez mais, dominar os eventos, podendo antecipar medidas necessárias e analisar as tendências de ocorrência dos fenômenos para regrá-los. O acúmulo de saberes construídos a partir do exercício de controle sobre a atividade educativa na Província possibilitou ainda tornar a Repartição da Instrução Pública da Província de São Paulo um foco de resistência no governo, na medida em que ela expôs, incessantemente, as fraquezas e as insuficiências de uma longa história de reformas fracassadas e a impotência diante da missão de educar por meio das escolas ao longo de todo o século XIX.

A inspeção da instrução pública operou em ao menos dois âmbitos: uma ação destinada a acompanhar o desenvolvimento das instituições que tinham, entre suas tarefas, a instrução nas primeiras letras – como foram os casos dos Seminários de Educandos, colégios privados e liceus e o estabelecimento da inspeção nas escolas públicas disseminadas pela província. A inspeção realizada nas instituições fechadas foi quase sempre realizada diretamente pelo Inspetor Geral ou por comissões especiais; porém, para administrar as demais escolas da província, constituiu-se um arranjo especial, articulando hierarquicamente diferentes formas de inspecionar e a edição de

[4] A inspetoria geral, com o formato de uma repartição, foi composta de um inspetor geral, um secretário, dois amanuenses e um porteiro. Foi instalada em 20 de novembro de 1851 sob direção de Diogo de Mendonça Pinto, que permaneceu no posto até 1873. Assume, então, a inspetoria geral Francisco Aurélio de Souza Carvalho que permaneceu no cargo até 1885.

regulamentos que procuraram disciplinar as práticas escolares. Tanto os regulamentos quanto os diferentes tipos de inspeção parecem desenhar um esforço permanente de constituição de um "lugar novo", fazendo diferenciar e especializar práticas determinadas de educação e de instrução que solicitavam modelar espaços e tempos que pudessem circunscrever essas práticas, adequando-as a essa nova agência capaz de derramar luzes sobre a população da província.

A organização dessa vigilância constituiu-se num exercício permanente, pois a fiscalização deveria incidir não apenas sobre a observação do funcionamento ordinário das escolas, mas também invadir os domínios da prática dos professores, regular-lhes os métodos de ensino, o uso dos compêndios e uma outra série de elementos que compunham a atividade de ensino. Dentre os dispositivos que visavam disciplinar as práticas dos mestres seriam postos em circulação, após a instalação da Inspetoria Geral da Instrução, as visitas inesperadas dos inspetores, os registros diários sobre as presenças e ausências, sobre o adiantamento dos alunos, a elaboração de relatórios, a intensificação da correspondência com esses órgãos da administração, todos tornando presente o poder do Estado – presencialmente ou por meio de suas insígnias. O governo do ensino, deste modo, vinha concebido como uma pirâmide, em cujo ápice estaria o Inspetor Geral, a cabeça, auxiliado pelos inspetores locais, que fariam chegar até os mestres as orientações, o bom modelo de ensino, derramando sobre eles a política educativa engendrada a partir do centro da Instrução Pública, em um movimento de uniformização de práticas *decretadas*.

O ensino e as escolas nos relatórios dos inspetores

> A Lei cria uma cadeira, confia-a a um homem que sujeita apenas a exame sobre seus conhecimentos teóricos e ... está tudo feito. Depois ele aluga a casa, em que tem de residir e aí instala a cadeira. Mas seus ordenados são mesquinhos, e impossível lhe é pagar casa suficientemente espaçosa para receber todo o pessoal que a escola

> matricula, e demais os próprios móveis e utensis lhe faltam, porque a quota anual de dois contos de réis que as Leis do orçamento consignam, é nimiamente escassa para o fornecimento de tais objetos a toda Província; não importa a escola vai se abrir, e o professor regê-la como julgar que o deve fazer. O exercício escolástico, exceto quanto ao tempo de duração, fica a mercê de sua vontade. A disciplina, de que deve se valer, o método a preferir, os compêndios a adotar, tudo isso tem de sair unicamente de sua inteligência, ou pedir ao acaso; nessa parte como na material cumpre haver-se como lhe for possível.[5]

O nascimento das escolas de primeiras letras não surge de um plano racionalmente traçado para cobrir o território da Província com as condições de realização do direito à instrução; são criadas não escolas, mas "cadeiras" do magistério por meio de leis da Assembleia Provincial. A criação da escola, como instituição à qual corresponde um espaço com determinada arquitetura, um mobiliário específico, instrumentos próprios do ofício, não é o modelo de nascimento das escolas de primeiras letras na Província. O que se cria é uma "cadeira", um lugar, um posto de trabalho que vincula um professor a uma localidade. O professor, por sua vez, vincula-se ao espaço físico em que a escola deve-se instalar para ocupar sua cadeira. Arranjo sempre móvel, que supõe o mestre como a escola: ele é a escola; seu deslocamento implica o deslocamento espacial da escola, dos alunos que a frequentam, da mobília, das obrigações dele com os custos de manutenção do prédio que aluga.

Os mestres são responsáveis pela arregimentação dos alunos e pelo estabelecimento físico do espaço a seu encargo, em locais geralmente coincidentes com suas moradias; as chamadas escolas públicas de primeiras letras eram classes isoladas, funcionando

---

[5] Relatório da Instrução Pública. Documentos com que Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Senador José Joaquim Fernandes Torres, presidente da Província de S. Paulo, instruiu o relatório que abriu a Assembleia Legislativa Provincial, no dia 2 de fevereiro de 1860.

em vários pontos da Província. Essa característica desenhava uma dispersão que garantia por um lado autonomia praticamente irrestrita dos mestres e por outro dificultava o controle do Estado. A escola e o mestre são indissociáveis nos discursos que produzem o *escolar*. Ao se tratar da instrução pública na Província, o Presidente, em 1849, anunciava à Assembleia

> A instrução primária cifra-se efetivamente em o estudo da leitura, da escrita e das mais fáceis operações aritméticas. Em um menino podendo ler sem soletrar muito, escrevendo sem ortografia, fazendo sem repetidos erros algumas contas está pronto. E essa mesma instrução manca não é aceitável a todos. Grandes distâncias e pequenos meios privam muitos de mandar seus filhos a escola. O modo do ensino nenhum melhoramento tem tido. O professor dá as lições como dava o Mestre com quem aprendeu. Os métodos novos usados em outros países com tanto proveito lhe são desconhecidos. A raridade dos livros, a dificuldade de obtê-los e o preço excessivo que custam, não permitem a um empregado de tão tênues vencimentos adquiri-los. Permanece estacionário, não lhe é possível acompanhar os progressos que tem feito a arte de ensinar, e até nem tem notícia deles. [...] Arrematarei esta parte observando que as escolas quase todas se acham estabelecidas nas casas dos professores, poucas das quais oferecem acomodações próprias, e estão providas dos utensílios precisos.[6]

Essa instituição, construída nos discursos como espaço de civilidade e moralidade, como espaço pleno de luz a ser derramada

[6] Discurso com que o Exmo. Doutor Vicente Pires da Motta Ribeiro, presidente da Província de São Paulo, abriu a Assembleia Legislativa Provincial em 15 de fevereiro de 1849. O fato de as escolas não possuírem edifícios próprios concorda com a lógica das demais instituições à época. A maior parte dos espaços, que sediavam atividades e serviços públicos, estava estabelecida em prédios alugados pela Província. O diferencial, no caso das escolas de primeiras letras, estava no fato de ser o próprio mestre o responsável pelo aluguel da casa onde funcionava a escola.

sobre a infância e a mocidade, surge nas falas da autoridade como o seu contrário. À figura do mestre, contrapõe-se uma série de outras falas que sedimentam uma imagem identificada com a negligência e a incapacidade. A necessidade de invenção de formas de corrigir suas condutas, puni-las, quando enquadradas como processos de responsabilidade, desenha também um "processo civilizatório" particular. Os mestres, nesses casos, são julgados pelos procedimentos da administração da justiça: como crimes comuns, seus delitos são submetidos ao júri, resultando do julgamento, quase sempre, o retorno do mestre à cadeira *a qual era incapaz de reger* – ressalta o presidente, em 1849.

O conjunto dos professores, quando surge nos discursos do presidente até a instauração da Repartição da Instrução Pública em 1851, aparecia ocupando espaços de ilegalidade, de rompimento de acordos, de desrespeito às regras; surgia como portador de um novo tipo de desregramento, aos quais a Província não sabia responder. A constatação da necessidade de leis específicas que permitissem ao governo demitir rapidamente esses mestres, por meio de outros expedientes que não a lei geral, produziu a proliferação de controles por meio de regulamentos sobre as escolas e seus mestres como novo modo de exercício de poder.

O chamado ramo da instrução pública na Província, no que dizia respeito às escolas de primeiras letras, produziu um discurso extremamente diferenciado daquele que partiu de outros âmbitos da administração. Esses espaços de fala não tratavam propriamente desses nobres valores que fariam docilizar os costumes na Província; eles estavam reservados à invenção de uma "arquitetura" de práticas que consolidassem a obra da instrução pública em meio às disputas internas e externas ao governo. Tratou-se da invenção de mecanismos que deveriam atuar sobre a dispersão física das escolas, produzindo efeitos de centralização, de uniformização do ensino, de controle das condutas dos mestres, a regulamentação sobre as contratações, o controle sobre a formação e o aperfeiçoamento dos mestres.

A tarefa de selecionar professores cabia aos *notáveis locais,* que deliberavam sobre a aprovação dos candidatos a mestres. O processo de controle instaurado, a partir da criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública em 1852, deu novos regulamentos às formas de prover cadeiras de ensino públicas. Em 1853, o presidente alertava que a escolha dos professores deveria ser sujeita a regras *severas.*[7]

> Parece-me que os resultados obtidos não compensam os sacrifícios feitos com este ramo de serviço, e creio poder afirmar-se que a legislação que o regula carece de reformas, que uniformizando o ensino, tornem mais certa e mais ativa a inspeção sobre os professores. A escolha destes deve ser sujeita a regras muito severas, de que não seja lícito prescindir-se, parecendo-me demasiado o arbítrio dado a administração para contratar indivíduos, que apenas tem por si o conhecimento e a informação do inspetor do distrito.[8]

Os concursos para cadeiras de primeiras letras ocorriam de modo que a aprovação dos candidatos era quase sempre certa, principalmente por ser o provimento provisório. A favor da moralidade pública, os mestres eram aprovados com boas notas para que não dessem início à missão apontados como *não completamente aptos*. Mas, no decurso do tempo, uma lei de 1850 conferiu aos aprovados a nomeação de definitivos. Desse modo, a Província adquiriu um corpo de funcionários vitalícios que era necessário *aturar*, mesmo sem as habilitações necessárias. Divididos em três classes – definitivos ou vitalícios, provisórios ou interinos e contratados – distribuíam-se pelas localidades, portando a responsabilidade de dar casa à escola a partir de seus próprios proventos.

Traçando um breve quadro das competências dos mestres, o Inspetor, em 1860, afirma que, segundo *as informações dos inspetores*

---

[7] O presidente refere-se aos professores contratados. Idem.

[8] Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da Província, o Exmo. Sr. Dr. Josino do Nascimento Silva em 16 de fevereiro de 1853.

de distrito, quase que não há professor ou professora que não desempenhe a contento do público seu penível encargo. No entanto, afirma que a *verdade* é que existem *muitos que são omissos e negligentes, além de pouco aptos*. Para demover esses obstáculos e retirar os mestres que não correspondiam às suas nobres funções, era necessário acumular provas da inépcia e irregularidades cometidas, tarefa custosa na trama de interesses e lealdades locais.[9]

A "cadeira", estabelecida em uma localidade, abrigava a escola numa ordenação espacial arbitrada pelos limites da habitação disponível ao mestre; com frequência, as acomodações obrigavam a distribuição dos alunos em peças separadas – inconveniente, destacado pelo Inspetor, por dificultar ter todas as crianças *sob as vistas imediatas do mestre* e ininterruptamente. O arranjo das habitações igualmente impossibilitava a adoção de alguns métodos de ensino que exigiam determinada disposição e distribuição dos alunos, métodos que tinham por recurso inclusive a necessidade de espaços para os devidos deslocamentos.[10]

---

[9] Vale destacar que, além da ação educadora promovida pela Inspeção da Instrução Pública sobre o governo, no sentido de combater as relações de familiaridade que se sobrepunham às leis, havia aquela que incidia sobre o próprio corpo de inspeção da província. Se, por um lado, os mestres eram o alvo da vigilância e fiscalização da inspeção, os "zelosos Agentes do Governo" que compunham a inspeção na Província constituíam-se no segundo grupo a vigiar: não apenas por suas negligências, mas também pela trama de relações que se desenvolviam entre os inspetores e práticas de perseguição aos professores, provocadas por disputas políticas locais.

[10] O método lancasteriano, ou ensino mútuo, proposto para as escolas de Primeiras Letras pelo Decreto Imperial em 1827, parecia de difícil adoção na Província se tomarmos as descrições dos espaços que as escolas ocupam. Baseado na reunião de grande quantidade de alunos, agrupados numa única sala e organizados em diferentes classes com a participação ativa de alunos mais adiantados a ensinar os demais, revolucionava o uso do tempo do mestre, antes distribuído individualmente e que passa a controlar e coordenar a ação de monitores. Nas discussões e nas experiências que foram se organizando, foi-se percebendo a inviabilidade, entre nós, do método mútuo. Em primeiro lugar, porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam os materiais

O jornal *A Província de São Paulo* publicou nesse período uma série de matérias, criticando a administração provincial no tocante à Instrução Pública. A edição de 28 de outubro de 1875 traçou um quadro das condições dessas escolas.

> Ao passar diante destas casas onde o governo dá o ensino aos filhos do povo, nenhum homem que tenha lido um pouco os escritores que tratam da instrução é capaz de dizer que ali funciona uma escola. Apenas poderá supor isso por ouvir a gritaria descompassada e entremeada de tolices que, em regra, se ouvem ao fronteá-la. Em salas acanhadas, sem ar e sem luz, tem a maior parte dos professores a sua aula.[11]

Em 1878, alguns edifícios para escolas primárias foram construídos para ambos os sexos, e a construção contou com os *sentimentos patrióticos da população* com a doação de dinheiro, terrenos e iniciativas de subscrições de algumas cidades do interior. Apesar de o surgimento de iniciativas de construção de edifícios próprios para estabelecer escolas, a prática de instalação delas nas casas dos professores continuou. Ao realizarem visitas a diversas escolas, o presidente relata: "Vi uma escola de meninas em compartimento contíguo a uma taverna da professora, que de sua cadeira de ensino regulava as transações de compra e venda".

Além da casa para a escola, os professores de primeiras letras necessitavam de mobília adequada à acomodação dos alunos – em geral bancos e mesas – e dos materiais que compunham o desenho do lugar de aprender, materiais que instauravam rituais e comportamentos mediados pelo espaço, pelo tempo; objetos que definiam a atividade sistemática e ordenada de aprender. Um relato

---

didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas. Instrução elementar no século XIX. Op. cit. p.141-142.

[11] Citado em Paris, 1980, p.62.

exemplar sobre a instalação da escola surgiu na fala do Inspetor da Instrução Pública, em 1864.

> Comumente os professores não moram nas povoações onde são chamados a servir. Chegados alugam uma casa, e compram ou pedem emprestados alguns trastes, é nessa casa e com esses trastes que a cadeira vai se instalar. A fora a capital, a província não os fornece; o professor vence ordenados diminutos. Não importa; a ele incumbe dar local e móveis e utensis. A casa necessariamente é pequena e a sala destinada ao ensino imprópria por seu aspecto e dimensões. Uma mesa pequena e um ou dois bancos velhos, eis a mobília, feliz ainda quem as obtém. Um tinteiro, algumas penas, meia dúzia de traslados escritos pelo professor, sabe Deus com que erros, cartas particulares inçadas de toda sorte de defeitos, eis os utensis. Coisas indispensáveis são dispensadas. Quem há hoje que ignore que a prosperidade das escolas essencialmente depende dos materiais e casa?[12]

Um breve inventário desses materiais pode ser reconstruído a partir dos relatórios: lousas, pedras, traslados, cartas, modelos de caligrafia, livros, catecismos, tabuada, objetos necessários à escrita tais como: papel, penas, tinta, lápis e outros, instrumentos de trabalho de que o professor de primeiras letras se utiliza. No caso das escolas femininas, a esses materiais são acrescidos os pertencentes às práticas de *prendas domésticas*: agulhas de coser sortidas, linhas, retrós e fio de lã para coser, bordar, almofada de coser, panos para aprender a bordar, tesoura.[13]

Os materiais de leitura utilizados nas escolas de primeiras letras ganham importância crescente nos discursos dos presidentes: em 1865, a leitura surge como importante ferramenta para a conformação do caráter. Afirmando que as vantagens da instrução primária não consistiam em saber ler, escrever e contar, o presidente declarou que a

---

[12] Relatório sobre a Instrução Pública de S. Paulo, em 1864.

[13] Sobre os materiais escolares utilizados nas escolas públicas paulistas de instrução elementar no século XIX, veja Barra, 2001.

instrução não se deveria limitar a esse estudo material; pelo contrário, ela deveria principalmente considerar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos úteis, e trabalhar no aperfeiçoamento moral dos que aprendiam.

O processo civilizatório a ser promovido pela escola – coadjuvando as demais instituições da Província – parecia incorporá-la nesse percurso de construção daquilo que ela não era e deveria ser; o processo de transformação dos comportamentos desregrados dos mestres, de suas incompetências, mas também dos procedimentos de contratação dos mestres, que contrariavam esse projeto de escola enunciado nos diversos discursos e que traziam à tona o embate político que envolvia uma rede de lealdades e interesses que cruzavam esse espaço. Esses mesmos elementos básicos da análise encontram-se no momento seguinte. Também na década de 1930, o discurso sobre a insuficiência da educação nacional e, mais do que isso, sobre o desconhecimento das autoridades públicas a respeito da realidade das escolas propiciou as condições para que esforços esporádicos anteriores de conhecer sistematicamente a educação nacional por meio da estatística se tornassem em parte rotineira da administração nacional do ensino.

As estatísticas educacionais na década de 1930

Em 1931, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde deu início à implementação de um sistema de levantamento estatístico especificamente educacional, que garantiria tanto a regularidade anual dos levantamentos quanto a sua exatidão e fidedignidade. Para tanto, o Serviço de Estatística Educacional propôs o Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais e Conexas. Por meio desse Convênio, estabeleceu-se que a recolha dos dados a respeito do ensino primário e pré-primário seria de responsabilidade dos estados, e os demais níveis de ensino ficariam a cargo da União. Como parte da coordenação, centralizada pelo Ministério, o Convênio de 1931 propôs categorias padronizadas para o levantamento. Desse modo, pretendia-se eliminar

o imenso vazio com relação às informações educacionais nas diversas regiões do país, tal como era percebido pelos escolanovistas que ascenderam com Vargas ao poder. Tais informações propiciariam as bases seguras que eram necessárias para a reforma do sistema educativo, pensada como solução para os problemas da sociedade brasileira. Nesse sentido, pretendia-se que a estatística educacional servisse como retrato fiel das condições do ensino.

As categorias padronizadas para a descrição do ensino no país deveriam compreender, segundo o texto do Convênio, "a organização administrativa do sistema educacional, o efetivo dos estabelecimentos de ensino e o respectivo aparelhamento e o movimento didático". As estatísticas publicadas a partir de 1933 continham basicamente as informações dos dois últimos itens, caracterizando os estabelecimentos de ensino e o fluxo de alunos que os percorria. Para compreender os mecanismos de disseminação e de implementação do modelo de escola, recorremos aqui à análise do item referente ao "efetivo dos estabelecimentos de ensino e o respectivo aparelhamento",[14] particularmente a parte que se dedica às condições dos edifícios escolares, exemplar com relação ao caráter de proposição de um determinado modelo de escola que se apresenta no intuito de descrever a "realidade do ensino": pergunta-se a cada escola se existem bibliotecas para professores e para alunos, museus escolares, laboratórios e gabinetes. No que se refere ao aparelhamento escolar, investiga-se a presença de equipamento para projeções luminosas, fixas e animadas, se há espaço para trabalhos práticos de agricultura e trabalhos manuais e, finalmente, espaço para educação física. Observe-se que a maior parte dessas categorias refere-se a espaços que estariam disponíveis no edifício escolar para a realização de determinadas

[14] Essa parte das estatísticas compreende um mapeamento da dependência administrativa das escolas, ou seja, se essas eram de responsabilidade da União, dos estados, dos municípios ou de particulares; em seguida é apresentado o número de professores e pessoal administrativo por sexo e formação; a descrição dos edifícios escolares, objeto da presente análise, é a terceira parte do conjunto.

atividades. Ou seja, as escolas deveriam necessariamente possuir um edifício próprio, que, se não fosse construído especialmente para a atividade educativa, atendendo às normas da higiene escolar, deveria ao menos poder ser remodelado para tanto. Ora, a questão dos espaços escolares ainda é, nesse momento, crítica (e permanecerá desse modo ainda durante duas décadas ao menos) – uma parcela mínima do total de escolas públicas era construída especialmente e também era irrisório o número de edifícios de propriedade estatal – a grande maioria das escolas funcionava em prédios alugados ou cedidos provisoriamente, segundo dados das próprias estatísticas da década de 30. Isso significa que as categorias descritoras para os edifícios escolares não se referiam aos elementos que realmente existiam, o que lhes permite informar de modo negativo, ou seja, o que não eram os edifícios escolares.

As categorias analisadas aqui seguem a proposta feita inicialmente no Convênio, excluídos os detalhes de informação sobre a entidade mantenedora da escola (se é ou não religiosa), sobre as instituições de finalidade cultural e assistencial que poderiam funcionar como escolas e sobre o movimento financeiro das "instituições auxiliares da escola" (caixa escolar, associação de pais etc.). No que se refere a essas "instituições auxiliares", houve um desdobramento significativo a partir do projeto das categorias inscrito no Convênio. Os volumes com as estatísticas publicados a partir de 1933 tiveram o acréscimo de todo um conjunto de termos descritores na parte referente aos edifícios escolares. Desse modo, grande espaço foi ocupado pelo que era considerado, naquele momento, o "papel comunitário" da escola, ou seja, a influência escolar que se estendia para além do âmbito da aula. A ideia de "relação com a comunidade" que as estatísticas educacionais permitem entrever é aquela que se efetivaria por meio das denominadas "instituições escolares". Essas subdividiam-se conforme os participantes dessas fossem alunos ou pais; desse modo apresentavam-se as "instituições intraescolares", que compreendiam os clubes de leitura, auditoriuns, pelotões de saúde, organizações de escotismo, clubes desportivos, ligas de bondade e

"diversas", categoria genérica que aparentemente servia para classificar número considerável de instituições desse tipo. Em seguida, aparece a categoria destinada a mapear a participação (ou a influência sobre) dos pais dos alunos, das "instituições peri-escolares": associações de pais e professores, conselhos escolares, caixas escolares, fundos escolares e, novamente, "diversas". Aqui se repete a mesma questão já observada para os edifícios escolares: as características reais das instituições escolares, ou seja, de que forma essas se concretizavam nas escolas permanecem obscurecidas em "Diversas", pois não correspondiam ao modelo proposto pelas categorias. Quanto a esse modelo, pode-se dizer que à escola, que antes se resumia ao mestre isolado em sua sala de aula, acrescenta-se todo esse aparelhamento e essas novas instâncias, destinadas a complementar as suas funções cívicas e comunitárias. O exame dos números apresentados nessa seção das estatísticas serve para confirmar ainda a ideia de que é uma representação de escola o que se coloca em jogo na descrição do sistema educativo, uma vez que o total de escolas é imensamente superior ao número das que dispõem de tais dispositivos de auxílio didático ou de participação comunitária. Como se vê, a descrição possível do ensino no país se obtém desse modo grandemente por exclusão com relação a um modelo proposto pelo órgão oficial encarregado de elaborar a estatística educacional: nossas escolas não dispõem de aparelhamento para projeções luminosas, auditórios, bibliotecas etc.

Estatísticas educacionais brasileiras – efetivo dos estabelecimentos de ensino e o respectivo aparelhamento

Totais/Ano		1933	1936	1938
Estabelecimentos	escolares	28.779	32.481	37.651
Bibliotecas	Para professores	1.415	2.201	2.532
	Para alunos	1.622	2.663	3.126
Museus		924	1.081	1.244

Continua na página 309

Continuação da página 308

Totais/Ano		1933	1936	1938
Laboratórios e gabinetes		379	639	747
Equipamento para projeções luminosas	Fixas	220	22	390
	Animadas	227	492	552
Trabalhos práticos de	agricultura	1.094	906	1.024
Outros trabalhos manuais		935	1.263	1.515
Educação física		689	1.020	1.211
Instituições intraescolares	Clubes de leitura	398	793	1.074
	Auditoriuns	306	748	1.190
	Pelotões de saúde	222	410	546
	Organizações de escotismo	177	323	374
	Clubes desportivos	109	259	92
	Ligas de bondade	105	321	479
	Diversas	485	2.591	3.338
Instituições peri-escolares	Associações de pais e professores	609	540	694
	Conselhos escolares	175	288	570
	Caixas escolares	1.295	2.248	3.580
	Fundos escolares	80	161	251
	Diversas	180	1.546	2.174

Fontes: MES/SEES O ensino no Brasil em 1933, RJ, Serviço Gráfico do Ministério da Educação e Saúde, 1939. *O ensino no Brasil em 1936*, publicado em 1942. *O ensino no Brasil em 1938*, publicado em 1943. Observação: Esse quadro apresenta totalizações para o Brasil, portanto perdem-se diferenças regionais muito significativas quanto à distribuição de recursos, bem como a entidade mantenedora da escola, que pode ser federal, estadual, municipal ou particular. Os volumes de estatística educacional dos quais foram retiradas essas informações constituem uma série anual, iniciada em 1933 – aqui, com fins ilustrativos, foram tomados dados do início, do meio e do final da série.

O significado das estatísticas educacionais

As séries anuais estatísticas que passam a ser produzidas em 1932 como resultado do Convênio de 1931 possuíam um papel-chave no processo de modernização do sistema de ensino tal como eram pensadas pelos agentes responsáveis por sua elaboração. Tratava-se de inaugurar um momento em que o conhecimento científico sobre a educação fundamentasse as reformas que se faziam necessárias nesse campo. Lourenço Filho, renomado escolanovista, foi o responsável pela elaboração das categorias descritivas estabelecidas pelo texto do Convênio, e seus escritos a respeito do tema sintetizam as ideias predominantes à época entre os educadores. Esse autor considerava a estatística como instrumento de imensa utilidade para a centralização do sistema educativo pelo Estado Nacional, bem como para o conhecimento científico dos métodos didáticos. Desse modo, essa tecnologia serviria à educação duplamente: para o controle da escola de massas, que surgia a partir dos esforços de universalização do ensino, e como parte das técnicas didáticas à disposição dos professores, que deveriam desenvolver uma "consciência técnica", ou seja, aprender a utilizar os métodos estatísticos como forma de identificação das características de seus alunos para direcionar melhor o processo de ensino, bem como para avaliar seus resultados (Gandini, 1995).

Observa-se, nesse contexto, o estabelecimento de um discurso administrativo associado à estatística para a educação, aliada à sua percepção como fenômeno de massas, tal como afirma Lourenço Filho:

> a observação e a condução dos fenômenos gerais de massa cabem ao Estado, e a educação não foge à regra, especialmente no Estado de base nacional, constituído e definido no decorrer do século passado. Por isso mesmo, nas formas políticas modernas, a função da estatística, historicamente nascida, como vimos, das necessidades e tendências do Estado, agora se apresenta como fundamental na percepção dos fenômenos tipicamente coletivos (Lourenço Filho, 1940, Revista Brasileira de Estatística, p.73).

Tratava-se de descrever objetivamente os sistemas de ensino, de retratá-los fielmente para que as intervenções adequadas pudessem ser feitas[15]. No entanto, esses documentos nos apresentam tanto uma investigação estatística sobre a realidade desejável quanto uma descrição que se pretende objetiva e, nesse sentido, deve-se situar a análise sobre a construção dessas categorias na linha das críticas que têm sido feitas ao "positivismo" que marca a produção estatística (Bourdieu, 1996; Besson, 1995). Essas críticas observam que, ao pretender uma descrição exata do real, a produção estatística termina por construir um discurso a seu respeito, fato que tende a ser ignorado, pois a estatística retira sua legitimidade da ilusão de que se faz um retrato objetivo do real. Tal "objetividade absoluta" da estatística é um ideal impossível, uma vez que a mesma seleção dos critérios, segundo os quais se orienta a descrição, deve obedecer a uma representação prévia, que a termina por conformar. Ora, o conhecimento estatístico tem exercido um papel preponderante na conformação das iniciativas nos mais diversos campos, em especial nas dimensões estatais da nação moderna. Nesse sentido, a estatística educacional vai se constituir como parte das tecnologias de administração do sistema nacional de ensino com um efeito de controle que se exerce duplamente: por um lado, as categorias descritivas presentes no questionário estatístico propõem aos agentes encarregados do funcionamento cotidiano das escolas a necessidade (nesse momento nova) de aparelhamentos didáticos e instituições peri e intraescolares que configuram o modelo desejável de escolarização moderna; por outro lado, no nível do gerenciamento, os números resultantes de tal descrição permitem avaliar a distância existente com relação a esse ideal, gerando políticas de fomento desse modelo.

Em alguma medida, esses "efeitos concretos" do discurso estatístico a respeito da educação poderiam ser considerados como

---

[15] Jorge Nagle (2001) assinala o início da incorporação da estatística como parte da administração educacional (sob a forma de recenseamento escolar) no ano de 1920 em São Paulo quando da Reforma Sampaio Dória. Durante a década seguinte, essa técnica foi reproduzida em vários outros estados.

parte do movimento de modernização pretendido pelo Ministério da Educação – tendo em vista a experiência de Lourenço Filho no Ceará – quando a realização do Cadastro Escolar (um levantamento estatístico completo da situação do ensino) deu enorme impulso às mudanças no ensino. Conforme assinala Nagle (2001), dentre os

> 'efeitos dinamogênicos' (do Cadastro Escolar) podem ser citadas as adesões recebidas, como também a formação de interesse público para com os problemas da escolarização; sob este aspecto, o cadastro escolar atuou como instrumento de propaganda (...) O 'efeito moral' da realização do cadastro escolar foi muito ressaltado: conseguiram-se, das municipalidades e de particulares, muitos prédios para o funcionamento das escolas; obteve-se a adesão da hierarquia católica, da Inspetoria de Obras contra as Secas, da Administração dos Correios, da Repartição dos Telégrafos, da Associação Comercial (p.285).

Se considerarmos as estatísticas não como instrumentos para a descrição do real tal como a representação dessas veiculada pelos educadores ligados ao Ministério da Educação pretendia que fossem, e sim como um discurso que foi fundamental para a construção e divulgação de representações sobre o sistema escolar brasileiro que vai se consolidar durante a década de 1930, podemos identificar nesse tipo de fonte uma série de elementos reveladores das direções que efetivamente tomava o campo educacional no momento de sua produção, permitindo apreender uma das múltiplas dimensões da mudança das práticas escolares. A legitimidade e as estruturas objetivas de poder que o Estado é capaz de propiciar aos agentes do campo educacional constituem mecanismos de controle sobre as escolas, professores e alunos e, ao mesmo tempo, fonte de um saber especializado que vai se refinando durante a década de 30, vinculado às diretrizes administrativas. Esse período, marcado pela necessidade de conhecer o efetivo âmbito da escolarização brasileira, apresenta uma preocupação constante com a fidedignidade e padronização dos dados, que se reitera na apresentação de cada volume

das estatísticas educacionais publicadas pelo Ministério da Educação e Saúde. Nessas também se reitera o alcance cada vez mais amplo das informações, dando a entender que existiam resistências com relação ao preenchimento dos questionários estatísticos nas escolas. Muitas não enviavam os dados à repartição encarregada da sua totalização nos estados e isso terminava por gerar consideráveis atrasos na divulgação dos números. Em razão desse fato, foram tomadas medidas disciplinares para que os formulários fossem preenchidos a tempo – os vencimentos dos diretores das escolas em atraso não seriam pagos. Tais resistências parecem ter permanecido, dado que em 1940 a Associação Brasileira de Educação (um dos principais foros de discussão de políticas educacionais do período) incluiu, entre os cursos de férias que oferecia, um sobre o tema "A estatística e o professor primário", no qual se explicava aos docentes a importância do correto preenchimento dos formulários estatísticos sobre a escola para o bom andamento do sistema de ensino e a utilidade da estatística em sala de aula como meio de avaliação para *"orientar seu trabalho de modo científico e [...] conseguir eficiência e contínuo aumento de rendimento"* (Maia, 1941, p.490). Parece significativo com relação às resistências dos professores primários à estatística encontrar, na Revista do Professor (órgão informativo da principal associação docente em São Paulo no período, o Centro do Professorado Paulista), em 1961, o artigo "Importância da estatística escolar", dedicado a explicar aos professores primários a utilidade do preenchimento dos questionários informativos sobre seus alunos em termos dos benefícios que isso poderia trazer à administração escolar que, sendo mais eficiente, terminaria por favorecer os próprios professores.

O pensamento voltado para a administração do sistema articula o processo de produção do conhecimento em educação à consolidação de legitimidades baseadas na "cientificidade" do processo, que constrói tanto um saber próprio do trabalho como um saber a respeito do trabalho. A estatística educacional é exemplar nesse sentido – é proposta como um instrumento didático para o professor em sala de aula e como descrição dos sistemas de ensino. Essa descrição, que

jamais é proposta em termos de "controle" e sempre de "conhecimento" e "fundamentação" para iniciativas racionais, retira sua aparência de verdade objetiva do caráter de cientificidade de que se reveste. Desse modo, os dados organizados e totalizados pelo Ministério da Educação puderam ser reconhecidos no campo educacional como a representação legítima da realidade educacional no país. Essa representação tornou visível um determinado modelo escolar para os professores e, ao mesmo tempo, serviu ao ocultamento de iniciativas diferenciadas – atente-se, quanto a isso, para o grande número de instituições agrupadas sob o título "diversas" (ver quadro no corpo do texto). Essa misteriosa categoria cresce num ritmo muito mais acelerado que as demais, oficialmente enquadradas no modelo escolar – a permanência e o crescimento dessa situação "anômala" durante toda a década de 1930 levam a imaginar se expressa a resistência dos docentes a essa escola que se impõe ou a impermeabilidade dos sistemas educativos (dadas as precárias condições materiais) à inovação pedagógica.

* * *

Recuperamos, neste texto, dois momentos bastante diferentes da produção de conhecimentos sobre os sistemas de ensino com o objetivo de revelar os mecanismos pelos quais o saber se transforma em poder, no sentido de que tanto remete a um maior controle do trabalho dos professores como proporciona modos mais eficazes de levar adiante um projeto de escolarização da população do país. Se a eficácia do projeto é visível na universalização atual do ensino, cabe questionar seus fins e seus princípios: a escola encontra-se hoje permeada por contradições que opõem um modo de trabalho que ainda é artesanal, porque se lida com múltiplas dimensões do humano, a uma lógica institucional de grande escala, que pretendeu seguir modelos industriais de organização desde o início do século XX. Hoje a realização de estatísticas educacionais já não é objeto de disputa – na verdade, esses instrumentos têm se refinado ao ponto de pretenderem

medir os níveis de aprendizagem em cada disciplina – e continuam servindo, como no século XIX, à comparação entre países, à legitimação de modelos de escolarização e ao controle do trabalho dos professores. Hoje, como no passado, as representações que os dados estatísticos produzem sobre as escolas, alunos e professores não se instalam sem resistências, como se pode ver em análises sobre o cotidiano das escolas submetidas aos sistemas de avaliação institucional[16]. Os dados assim produzidos (os mapas que identificam os bem e os malsucedidos) possibilitam a reordenação espacial, delimitam campos, formulam verdades, enfim, produzem territórios. Colocando luz e sombra sobre o que deve ser considerado relevante em educação e sobre o que são ou devem ser as responsabilidades dos professores, o discurso "científico" das estatísticas produz cenários de racionalidade que conformam esses territórios e constituem o fazer docente.

Referências

ALVES, Caio Augusto de Carvalho. Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP. *Dissertação de Mestrado*, UNIFESP, 2010.

BARRA, Valdeniza Maria da. Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX. *Dissertação de Mestrado*. PUCSP. São Paulo 2001.

BESSON, J-L. *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Editora da Unesp. 1995.

BOURDIEU, P. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: *Razões Práticas*, São Paulo: Papirus, 1996.

GANDINI, R. Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952), Campinas/SP: Editora da Unicamp. 1995.

GIGLIO, C. M. B. Uma genealogia de práticas educativas na província de São Paulo (1836-1876). *Tese de Doutorado.* Feusp. 2001.

LOURENÇO FILHO, M.B. Estatística e Educação. *Revista Brasileira de Estatística*, 1940.

MAGRO, M.G.S. Importância da estatística escolar. *Revista do Professor*, São Paulo, Centro do Professorado Paulista, Ano XIX, n.65.

[16] Ver, a respeito, Alves, 2010.

MAIA, J. A estatística e o professor primário. In: *O IBGE e a educação* – elucidário apresentados à I Conferência Nacional de Educação, vol. I, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1941

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARIS, M.L. A educação no Império: o Jornal A Província de São Paulo, 1875-1889. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 1980.

REGO, O.B. Organização nacional e estatística. In: *O IBGE e a educação* – elucidário apresentados à I Conferência Nacional de Educação, vol. I, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1941.

REVEL, J. Conhecimento do território, produção do território: França, séculos XIII-XIX. In: *A invenção da Sociedade*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção[1]

Thomas S. Popkewitz[2]

A escolarização na América do Norte e na Europa setentrional corporifica temas de salvação. Esses temas são (re)visões de projetos do Iluminismo a respeito do cidadão cosmopolita e do progresso científico. Os princípios emancipatórios, contudo, nunca foram meramente relacionados à liberdade e à inclusão. Um sistema comparativo foi inscrito. A comparação estava na expectativa pela criança que se tornaria o futuro cidadão cosmopolita e também encarnava medos dos perigos e das pessoas perigosas para esse futuro.

As ironias e os paradoxos da educação e suas ciências são explorados, em primeiro lugar, por meio do exame da formação da escola moderna vinculada a narrativas de salvação, cuja pedagogia associou o pertencimento coletivo (pátria) e o cosmopolitismo do cidadão.[3] A segunda seção enfoca a ciência não só como método

---

[1] Tradução do original em inglês realizada por Ana Laura Godinho Lima da Universidade de São Paulo. *E-mail*: alglima@usp.br. Uma versão desse texto foi publicada em Popkewitz, T. (2008). Education sciences, schooling, and abjection: recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28 (3), p.301-319.

[2] Doutor em Educação pela Universidade de Nova York, nos Estados Unidos. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Wisconsin-Madison, em Wisconsin, Estados Unidos. *E-mail*: tspopkew@wisc.edu

[3] Eu uso a noção de moderno de maneira hesitante nesse texto por conveniência literária. Minha preocupação não é com a periodização. É explorar as mudanças lentas e irregulares nas categorias, epistemologias e distinções que tornam possível a escola em suas imbricações com outros modelos históricos que frequentemente são associados à modernidade.

para planejar mudanças na sociedade mas também para transformar pessoas. Em terceiro lugar, as esperanças cosmopolitas da escola são exploradas como um estilo comparativo de razão. Essa comparação foi formulada na "Questão Social", na virada do século, em reformas progressistas preocupadas com a desordem moral urbana. As ciências da reforma para mudar as condições sociais inscreveram um modo de racionalidade que diferenciou a criança cosmopolita "civilizada" daquelas situadas fora do espaço da normalidade. A trilogia da família, criança e comunidade urbanas tornou-se objeto de novas sociologias e pedagogias no início do século XX, discutidas na quarta seção. Ao final, na quinta seção, eu exploro as disciplinas escolares da música e da matemática ao longo da história e nas reformas escolares contemporâneas dos EUA como gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão. A analogia com os alquimistas[4] dos séculos XVII e XVIII é feita para pensar historicamente sobre as ferramentas de transporte e tradução da pedagogia na organização das disciplinas escolares e seus gestos dúbios.

Wagner (1994) argumenta que a modernidade não pode ser simplesmente descrita em termos de autonomia e de democracia crescentes, mas, mais exatamente, em termos de mudança nos registros de administração social; e que o governo implica "mudança de ênfase entre habilitações individualizadas e capacidades públicas/coletivas" (p. XIV). Nesse sentido, exploram-se o governo e os gestos dúbios de esperança e de medo cosmopolitas são explorados (Popkewitz, 2008).[5] A mudança de ênfase também traz para o primeiro plano a relação entre inclusão e exclusão como características gêmeas engastadas na própria "razão" da pedagogia.

---

[4] Os alquimistas foram importantes para a formação da química e do comércio modernos (Mc Calman, 2003; Moran, 2005; Wilford, 2006). Nesse contexto, a alquimia escolar tem uma trajetória social diferente uma vez que funciona para gerar princípios de reflexão e comportamento.

[5] Eu estou usando o século XIX para enfocar diferentes trajetórias e padrões históricos que se movem em tempos desiguais desde o século XVIII até o início do século XX e que se associam na construção daquilo que é pensado como a escola moderna.

Educação progressiva nos EUA no início do século XX: narrativas sobre a salvação cosmopolita, a nacionalidade e a criança virtuosa como cidadão.

O desenvolvimento da escola pública de massas no final do século XIX e início do século XX fez parte dos projetos de construção das nações através do Atlântico. O resultado desses projetos formou o que agora é considerado o moderno Estado de bem-estar social. O Estado assumiu a responsabilidade de cuidar de suas populações. Nos Estados Unidos, esse desenvolvimento do Estado de bem-estar é assumido na expressão Progressivismo, uma época que se estendeu de meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Esquemas de seguro social concernentes à velhice e à doença, ao auxílio para os pobres, sistemas públicos de transporte, planejamento urbano, coleta municipal de lixo e esgoto, a regulação dos riscos do trabalho assalariado por meio de políticas de desemprego, a construção de infraestrutura para a reconstrução da zona rural, leis de zoneamento e habitações públicas, por exemplo, foram instituídas para a administração da sociedade em nome do bem comum.

O novo planejamento social não tinha em vista apenas as condições da sociedade. Incorporou narrativas de salvação a respeito da realização do futuro e dos seus tipos de pessoas. O mundo anterior da divina providência e do *status* social herdado foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica direcionados a mudar o presente, tendo em vista o futuro. Esse futuro era chamado de "progresso" em vez de busca pela salvação na preparação para uma vida póstuma. A história da escola moderna secundária na França, argumenta Durkheim (1978), pode ser lida como parte de uma missão civilizadora que deveria assegurar a "sociedade esclarecida" e a moralidade coletiva por meio da produção da criança educada.

A formação da república americana incorporou temas de salvação sobre o presente, conduzindo a um novo futuro por meio de modos de vida republicanos. Uma crença cristã milenar de que

o objeto de estudo legítimo era Deus foi substituída pelo sonho de um cosmopolitismo esclarecido que rejeitou "a universalidade da moral religiosa como base para uma moralidade comum ao gênero humano" (Schlereth, 1977, p.56). Essa rejeição se deu mais nos termos institucionais do que nos princípios que ordenavam o que os cidadãos eram e deveriam ser. A república associou "a saúde da alma e a regeneração do cristão e do cidadão virtuoso, a exaltação do divino e a celebração do propósito" (Ferguson, 1997, p.43). Historicamente houve uma conexão paradoxal entre as noções puritanas de "boas obras" e os princípios do cidadão republicano. Os escritos de John Adams, um dos signatários da Declaração Americana da Independência, situaram o povoamento da América no contexto dos valores iluministas, os quais se sobrepunham ao imaginário protestante. As ocupações coloniais eram "a abertura de um grande cenário e projeto da Providência para a iluminação dos ignorantes, a emancipação da parte escravizada da humanidade em toda a Terra" (citado em Wood, 1991, p.191). As histórias de salvação redentora da nação contavam das "fontes ilimitadas de energia por meio das quais os indivíduos descobriam quem eles eram: a personalidade florescia por meio da exploração e do desenvolvimento" (Wiebe, 1995, p.186).

O Progressivismo Americano (1880-1920), movimento social e político mais amplo no âmbito do qual surgiu a escola de massas, conectou noções iluministas particulares sobre o cidadão cosmopolita a temas puritanos (calvinistas) nos princípios sobre o cidadão republicano. Antigos temas sobre a salvação puritana transferiram-se para o interior das narrativas sobre a nação como Povo Escolhido. A visão iluminista ofereceu à nação e a seus cidadãos um lugar excepcional na história humana, oferecendo um experimento humano singular para mover a civilização em direção aos mais altos ideais dos valores humanos e do progresso. A nação era descrita como o Novo Mundo ou a Nova Jerusalém. O tema religioso foi transmitido ao sentido político do Destino Manifesto da nação, oferecendo justificação bíblica para a expansão territorial em direção ao Oceano Pacífico no século XIX.

O tema salvacionista sobre o Excepcionalismo Americano foi trazido para a educação (McKnight, 2003, p.25). A educação da criança deveria garantir a redenção da sociedade que a nação incorporava. Temas da salvação puritana como "a cidade na colina" e a "mensagem no deserto", preenchendo o papel da Nova Israel que cria a grande missão coletiva tornaram-se narrativas da própria nação. A mensagem no deserto requeria a educação das crianças, as quais se estendiam para as crianças além da comunidade puritana. (p.11).

A pedagogia era um "ritual de conversão", delineado a partir de antigas noções puritanas de educação como evangelização e desenho calculado das almas de seus leitores. A noção de *curriculum vitae* ou de "curso da vida", de João Calvino, como uma preparação persistente para a experiência da conversão, que dava o comportamento moral do indivíduo, deveria ser incorporada à educação. A razão na educação puritana deveria proporcionar um preenchimento espiritual, revelador. A liberdade individual era inseparável do mundo cultural compartilhado que dava unidade ao gênero humano. A comunidade era parte do curso da vida ou do *curriculum vitae* de cada um. Quando conectada com a formação da escola moderna, a ideia de democracia fundia as buscas teológicas cristãs e aquelas designadas pela promessa republicana da nação americana.

Ciência: planejando a sociedade e desenhando pessoas

O progressivismo americano produziu mudanças científicas e tecnológicas em um diálogo cultural sobre a nação e a liberação do espírito humano. A energia das Cataratas do Niágara, a luz elétrica de Edison, os arranha-céus e as ferrovias eram vistos como elementos da identidade nacional nos quais a ciência e a tecnologia assumiram uma significação cultural naquilo que Nye (2003) chamou de "o sublime tecnológico". A expertise deveria promover uma sociedade cosmopolita "próspera e igualitária", cuja paisagem e cujas pessoas teriam uma presença transcendental (Nye, 2003, p.5). As diferentes margens da

educação progressiva americana incorporava esse sublime tecnológico. A ciência se tornou um modo de pensar, ordenar e planejar a vida individual da mesma maneira como mudou as condições sociais externas no planejamento do futuro. O pragmatismo de Dewey, por exemplo, combinou Filosofia e Psicologia Social para falar sobre o pensamento por meio do modelo do método científico e sobre a ação inteligente por meio da solução de problemas. O projeto pedagógico estava relacionado ao que Parker, educador progressista da Universidade de Chicago, disse a respeito da formação de professores para produzir um povo "sério" e "devotado" no governo da democracia (Popkewitz, 2010).

A ciência teve duas trajetórias interligadas ao ordenar as práticas escolares. Em primeiro lugar, a ciência prometeu o domínio sobre as condições de vida por meio de seus cálculos e princípios de administração social. A reforma da sociedade e da educação incorporava crenças milenaristas no conhecimento racional como uma força positiva para a ação e o progresso, que eram convocados como parte da herança do Iluminismo. As ciências sociais, assim como as ciências físicas na ordenação do mundo natural, deveriam descrever, explicar e indicar a direção para a solução dos problemas sociais de modo a favorecer o desenvolvimento da sociedade e a felicidade individual. O novo Estado de bem-estar solicitou à ciência que fornecesse esquemas para racionalizar o governo e seus cuidados com o povo tais como: a introdução de um serviço público independente do favorecimento político, leis sobre o trabalho infantil, propriedade pública de empresas prestadoras de serviços e sistemas de transporte e leis sobre a frequência escolar no primário e posteriormente nas escolas secundárias. Estudos sobre o planejamento urbano e a administração das cidades, as condições de saúde e as condições de trabalho e novas leis mudariam as condições de vida urbana produzidas para o aperfeiçoamento social das populações urbanas.

Em segundo lugar, a ciência forneceu as teorias e os conhecimentos para o ordenamento e o planejamento da própria vida cotidiana. A Educação Progressiva, como um elemento de mudanças

mais amplas incorporadas às mudanças políticas progressistas, deu destaque às ciências na formação e na reforma da escola. Teorias sobre a família e o desenvolvimento infantil chamaram atenção para como se constitui a experiência, a reflexão e a ação. Novas teorias psicológicas e sociointeracionistas forneceram "ferramentas" para se pensar sobre o ser como uma biografia planejada em busca de progresso individual e melhoria social. Crenças generalizadas sobre a ciência como um processo de racionalização da vida foram trazidas para os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, os comportamentos de aprendizagem e a solução de problemas como princípios para guiar as ações. O associacionismo de Edward Thorndike, os estudos de G. Stanley Hall sobre as crianças e o pragmatismo de Dewey, apesar das diferenças em suas psicologias da criança, coincidiam ao trazer para as noções de infância e aprendizagem certos princípios sobre a individualidade ligados a normas e valores de pertencimento coletivo e de progresso (Popkewitz, 2008).

Charles Horton Cooley (1909), sociólogo do início do século XX que escreveu sobre educação, evocou o cosmopolitismo e a excepcionalidade da nação ao articular princípios de pesquisa. Cooley via os Estados Unidos como "próximo, talvez, do espírito da nova ordem" (p.167) que era totalmente diferente de qualquer coisa anterior "porque põe uma ênfase maior na individualidade e na inovação" e "não herda a cultura de classes da Europa" (Ross, 1972, p.245). Na segunda edição de *Princípios de Sociologia*, Edward Alsworth Ross (1920/1930), um pioneiro progressista da sociologia americana, pôs as qualidades universalizadas da sociedade americana nas atribuições das escolas e na produção do cidadão iluminista democrático. Ross acreditava que a escola comum substituíra a igreja medieval ao proporcionar coesão, "concórdia e obediência" (p.524) necessárias às sociedades modernas. A educação, ele argumentava, é a instituição social que produz uma mentalidade comum entre diversas populações ao ressaltar "o presente e o futuro em vez do passado" (p.259, em itálico no original). Essa mentalidade comum implicava

uma individualidade que era um agente decidido da mudança por meio de processos que envolviam a solução de problemas em um processo de ação continuamente orientada sem término.

A "Questão Social": a ciência e a trilogia da família, da criança e da comunidade urbana

O progressivismo americano vinculou diferentes movimentos políticos e sociais ligados internacionalmente ao que foi chamado de a "Questão Social", esforços do reformismo protestante (calvinismo) para aplicar princípios científicos em resposta ao que era percebido como desordem moral associada ao processo de urbanização, industrialização e imigração (Rodgers, 1998). Das reformas no governo das cidades aos estudos sobre a família, a criança e a habitação urbanas, os progressistas americanos buscaram resgatar aqueles que sofriam ou haviam caído em desgraça nas condições debilitantes da cidade para mudarem seus modos de vida e libertar seus cidadãos das transgressões morais. A ciência deveria identificar as causas do alcoolismo, da delinquência e da prostituição, dentre outras práticas, de modo que intervenções pudessem retificar e criar modos cosmopolitas de vida ligados às narrativas da nação.[6] Surveys, etnografias e recursos de entrevistas das novas disciplinas da sociologia e da psicologia mapearam as condições da cidade e da vida cotidiana dos imigrantes da Europa Meridional e Setentrional, dos pobres e dos antigos escravos africanos que vinham do sul (ver, por exemplo, Lasch Quinn, 1993).

Formando a ação moral: as psicologias da criança

Incorporando as preocupações morais da Questão Social, as novas disciplinas da sociologia e da psicologia problematizaram e calcularam os modos de vida das populações urbanas. Os estudos sobre

[6] Para uma discussão da secularização da religião na sociedade civil, ver Bellah (1968).

a criança e a família focalizaram as mudanças na vida da trilogia urbana – a criança, a família e a comunidade. As novas ciências domésticas, depois chamadas de "economia doméstica", deram atenção à melhoria nas condições de saúde por meio da racionalização dos modos como os lares urbanos dos pobres e dos imigrantes eram organizados. A saúde não se referia apenas às questões físicas da doença. Discursos médicos e culturais se imbricavam para classificar o bem-estar moral da criança por meio da atenção que a mãe dava à limpeza, à organização e às práticas alimentares. Essas práticas de gênero de caráter higiênico incorporavam narrativas de salvação particulares sobre a maneira como o indivíduo deveria se engajar em sua própria realização por meio de uma vida moral.

A linguagem da salvação e da redenção derivara do reformismo calvinista que circulou no progressivismo e na emergência das universidades modernas científicas. O presidente da Universidade de Chicago, Harper, onde Dewey era professor, chamava a universidade de "o padre" da sociedade. Dewey não via diferença entre uma noção universalizada de valores cristãos sobre as boas obras do indivíduo e a democracia da nação. Dewey falava da democracia como uma revelação que expressava a ética de uma cristandade (calvinismo) generalizada para a revelação progressiva da verdade (Dewey 1892/1967/1990). A democracia cristã, como Dewey a chamava em seus primeiros escritos, enfatizava a racionalidade da ciência, as qualidades do cidadão democrático e a noção protestante generalizada de salvação (ver, por exemplo, Childs 1956; também Westbrook 1991):

> Eu penso que a democracia é um fato espiritual e não uma simples peça da maquinaria governamental... Se Deus está, como Cristo ensinou, na origem da vida, encarnado no homem, então a democracia tem um significado espiritual que não nos compete ignorar. Democracia é liberdade. Se a verdade está no fundo das coisas, liberdade significa dar a essa verdade a chance de se mostrar, a chance de emergir das profundezas. A democracia, como liberdade, significa o afrouxamento

> dos grilhões, o desgaste das restrições, a quebra das barreiras, das fronteiras, das separações. (DEWEY 1892/1967/1990, p.8)

A psicologia social ou antropológica delinearia a vida como uma progressão contínua que podia ser racionalmente ordenada. A vida a ser imitada no planejamento do desenvolvimento individual era aquela da ciência. A criança empenhada na solução de problemas de Dewey ou o adolescente de Hall foram trazidos para o planejamento do ensino como modos de vida derivados de uma filosofia geral da ciência que se imbricava com as psicologias da criança. (Rudolph, 2005). Modelos de ação foram pensados, trazendo os métodos da ciência para os modos de pensar da criança. Mas esses modelos das ciências eram imaginados e formados por pura abstração sobre o que era o método experimental das ciências e não tinham nenhuma base antropológica ou empírica sobre o que faziam os cientistas.

Entretanto, com a esperança e incorporados nas ciências, havia os medos dos perigos e das populações perigosas que ameaçavam o futuro desejado. Os "hábitos mentais" de Dewey, por exemplo, manifestavam uma tese cultural sobre o modo de vida que se contrapunha aos efeitos debilitantes da vida urbana moderna. "A existência do método científico nos protege também de um perigo que acompanha a atuação de homens que tem um poder fora do comum, perigos de partidarismo imitativo e servil, e a devoção invejosa a eles e seu trabalho, que se coloca no caminho de novos progressos" (Dewey, 1929, p.11). O treino sistemático em "pensar" deveria impedir "o mal do tipo errado de desenvolvimento [que] é ainda pior... o poder do pensamento... [uma vez que ele] nos liberta da sujeição servil ao instinto, ao apetite e às rotinas" (23).

Sociologia da comunidade

A imagem pastoral da comunidade deveria anular os efeitos da urbanização associados à "Questão Social". A catedral da comunidade

era evocada para sublinhar o imperativo moral da autorresponsabilidade. Na literatura, na política e na ciência, havia um desejo romântico de construir valores orgânicos numa civilização urbana, industrial e científica cada vez mais especializada e mecanizada. (Ross, 1972, p.335-337). Participar de uma comunidade era promover as relações sociais por meio das quais os indivíduos deixariam as paixões, a ganância, a luxúria e o orgulho que trabalhavam contra o bem comum.

A cidade era o laboratório sociológico ou o "livro vivo" no qual a mente científica poderia promover uma vida experimental com a filosofia como uma ciência experimental (Menand, 2001, p.320). A trilogia da criança, da família e da comunidade urbanas nas novas ciências humanas forneceram as tecnologias sociais para intervir e mediar as relações abstratas da modernidade. As imagens pastorais da "comunidade de Deus" foram recriadas como uma teoria da ordem moral e do pertencimento coletivo no "lar" da cidade. Dewey falava em "comunidade" para pensar sobre "a encarnação de Deus no homem (ou seja, o homem como o órgão da verdade universal), tornando-se uma coisa viva e presente, com seu juízo ordinário e natural" (Dewey 1892/1967, 1990, p.9). A sintética transformação de antigas ideias no conceito moderno de adolescência operada por Hall, da mesma forma, deve-se muito ao cenário social dos anos 1890 na América e do reformismo protestante e suas ideias de comunidade como um modo de desenvolver normas coletivas na individualidade.

No início do século XX, a sociologia da comunidade americana adaptou a teoria do sociólogo alemão Tönnie sobre o que diferenciava a comunidade pastoral (Gemeinschaft) – em que os vizinhos, antes da modernidade, chegavam o mais perto possível da natureza e de Deus – da sociedade moderna. A última (Gesellschaft) era construída sobre relações abstratas nas quais a moral ou o fundamento ético das imagens memorizadas do cristianismo pastoral haviam sido perdidos. Charles Horton Cooley, um fundador, com George Herbert Mead do que mais tarde seria chamado de "interacionismo simbólico", dirigiu atenção à reformulação da ordem moral urbana por meio

da ligação do eu à comunidade. O centro do desenvolvimento da organização social, o consenso social e a ordem eram a família urbana e seu entorno. As interações interpessoais da família e da comunidade (Gemeinschaft) eram urbanizadas na sociologia americana. A comunidade deveria trazer amor e solidariedade para o mundo industrial de relações abstratas que definiam a sociedade moderna (Gesellschaft). Os padrões de relações face a face das comunidades nas cidades pequenas foram revistos como padrões de interação e redes de comunicação da vida urbana.

O pragmatismo foi uma teoria sobre a relação entre o social, a comunidade e a individualidade. Propiciou um modo de viver que deveria "inculcar (nos imigrantes) as normas cívicas e culturais americanas num cenário onde suas heranças nacionais particulares seriam levadas em conta e respeitadas" (Menand, 2001, p.399). Dewey comparava as condições urbanas da cidade com as de um lugar onde "todo inferno virou perder e, no entanto, não mais o inferno, mas apenas material para uma nova criação" (Menand, 2001, p.319).

A inserção da comunidade não dizia respeito apenas à esperança no futuro por meio da imaginação do campo na vida urbana. A comunidade dava expressão aos perigos e às pessoas perigosas da trilogia urbana. Como Chamberlin e Gilman (1985) sugerem, "a esperança era almejada pelo progresso e parecia o curso natural dos tempos, mas o medo era contagioso" (p. XIII). Símbolos elaborados da corrupção, da degenerescência e a queda da república eram expressos se, por exemplo, o desenvolvimento da infância não fosse controlado. (Krug, 1972; also Rodgers, 1998; Tröhler, 2000; 2006). Os movimentos do US Settlement House[7] para assimilar imigrantes, com o qual

[7] O Settlement Movement foi uma reforma social que ocorreu na virada do século XX na Europa Setentrional e na América do Norte. Foi um processo no qual os ricos tentaram trabalhar com os pobres do meio urbano. Pessoas ricas e de classe média trabalharam como voluntários nesse movimento para transmitir aos pobres e aos imigrantes os valores culturais da comunidade dominante e auxiliar no alívio das condições de pobreza produzidas pela urbanização e pela industrialização. Criavam também serviços de cuidados das

Dewey estava associado, por exemplo, combinou o protestantismo da reforma e o evangelho social da crítica vitoriana ao industrialismo nas reformas urbanas. Jane Addams, uma líder do Settlement Movement na Hull House de Chicago e colega próxima de John Dewey, pensava que o influxo de estrangeiros trazia pessoas que eram 'profundamente ignorantes' dos costumes e das instituições americanas (citado em Lybarger, 1987, p.181). Addams procurou maneiras de "transformar relações sociais e estabelecer padrões de pensamento de modo que um número crescente de pessoas e de um número crescente de tradições culturais pudessem viver juntas em condições urbanas de aglomeração e ainda assim manter um senso de harmonia, ordem, beleza e progresso (Lageman, 2000, p.55).

A alquimia da educação musical na escola e os medos engendrados da família e da criança urbanas

Os diferentes princípios da excepcionalidade nacional, a ciência e a ordem moral foram reunidos nos modelos do planejamento curricular. Para considerar essa relação historicamente e o planejamento curricular como planejamento de pessoas, a alquimia medieval é uma analogia útil. Assim como os antigos alquimistas procuraram transformar uma substância (metais) em ouro, a formação de disciplinas escolares da educação musical ou da educação matemática envolve mais que sua substância nos novos espaços sociais e culturais da escola. Levar a efeito as mudanças de espaço acarretava necessariamente processos de tradução que revisam a matemática e a música, por exemplo, em imagens, palavras, ideias e experiências particulares relacionadas ao aprendizado, à motivação da criança e à solução de problemas (Popkewitz, 2004; 2008). As traduções pedagógicas que se transformam no currículo não são apenas uma réplica das disciplinas acadêmicas. Elas envolvem "ferramentas" de

---

crianças, de educação e de saúde. John Dewey foi fortemente influenciado por Jane Addams, diretora da Hull Settlement House, em Chicago.

reconhecimento e representação por meio dos sistemas sociológicos e psicológicos para ordenar e classificar a criança tais como aqueles discutidos anteriormente.[8] E, quando examinamos os princípios de tradução para a instrução escolar, os modelos curriculares são derivados das psicologias direcionadas às questões educacionais e não da compreensão das práticas das disciplinas. Além disso, as práticas educacionais incorporam, no passado e atualmente, as preocupações morais com a "Questão Social".

Isso é evidente na educação musical. Tomou forma como disciplina escolar no século XIX, relacionada com as condições urbanas e a criança "urbana"[9]. O currículo de música de 1830 a 1930 fez parte de teses culturais em mudança sobre os princípios da razão concernentes à cidadania, à nação, às qualidades da vida social e familiar e ao medo da decadência e da degeneração se a criança não fosse 'civilizada'. O Comitê Escolar de Boston, por exemplo, apoiava aulas de instrução vocal como uma prática na qual a harmonia da canção era o modelo para a autorregulação da própria criança na sociedade. A atividade física das crianças cantando deveria remediar os riscos que as doenças epidêmicas representavam para a sociedade civil e propiciar os regimes mais recentes de estimulação e circulação para impedir a má saúde. O ensino das canções adequadas sobre saúde e bem-estar moral removeria também a emotividade de taberna e de reencontros e serviria para regular as condições morais da vida urbana com um apelo "mais elevado" relativo à nação.

A associação entre a apreciação musical e a instrução vocal no currículo na virada do século XX estava relacionada a teses culturais específicas sobre a vida moral. A pedagogia passou da criança normal àquelas que estavam fora dos princípios admitidos da normalidade – as populações 'infelizes' cujas qualidades e características urbanas não eram capazes de ser cosmopolitas. A apreciação musical deveria

---

[8] Sobre traduções ver, por exemplo, Czarniawaka & Sevón (2005). O que se segue baseia-se em Gustafsson (no prelo).

[9] A discussão a seguir baseia-se em Popkewitz (1998).

remodelar a população em cidadãos democráticos e cosmopolitas, e eliminar a delinquência juvenil, dentre outros males sociais, fomentando o uso produtivo do lazer e do autocultivo. O autocultivo da criança metamorfoseou tradições germânicas de autocultivo ou *Bildung* em um comportamento prescrito que deveria evitar as características degeneradas associadas às populações imigrantes e de outras raças. Cantar, por exemplo, era uma atividade para expressar o espírito da laboriosidade e o patriotismo que foram estabelecidos contra os estereótipos raciais dos negros e dos imigrantes. Um médico especialista nos anos 1920, empregado pela Escola Secundária da Meninas da Philadelphia, descreveu o *jazz* (naquela época sob uma rubrica que incluía o caricato) como causador de doenças nas jovens meninas e na sociedade.

Uma psicologia educacional deu forma à seleção e à organização da música nas primeiras décadas do século XX. A psicologia fisiológica sobre a quantidade adequada de estímulo para o cérebro e o corpo foi associada a noções de estética musical, crenças religiosas e virtude cívica. *Minstrelsy* (a arte ou o cancioneiro dos menestréis), uma versão satírica da música negra e do canto dos negros americanos, que atraíam grandes audiências ao longo do século XVIII e início do XIX, formava um contraste instrutivo com a complexidade da música e das tradições musicais da "civilização" europeia. O desempenho da resposta musical na sala de aula classificava os hábitos de escuta de acordo com o comportamento adequado para a idade. Uma escala de valores foi construída e comparava o desenvolvimento humano primitivo e imaturo com o daqueles plenamente dotados da capacidade, a qual correspondia à raça e à nacionalidade. A progressão do conhecimento musical delineada em manuais didáticos calculava a música como uma forma de psicometria associada à psicoacústica. O aspecto físico da música (acústica) era combinado com a noção de um aparato musical interior para a percepção da acústica. Um "ouvinte atento" incorporava o modo cosmopolita da vida civilizada. Essa criança era contrastada no grupo com o ouvinte desatento. Carl Seashore, um professor de psicologia,

defendia que 10% das crianças testadas para talentos musicais eram inaptas para a apreciação musical. Nos manuais didáticos, a criança que não aprendia a escutar a música de uma determinada maneira era vista como "desatenta", uma categoria fronteiriça a distinções morais e sociais sobre a criança como um vagabundo, alguém que falava palavrões, um integrante de gangues, um delinquente juvenil, um piadista ou um fanático religioso em potencial, alguém sofrendo de estresse emocional agudo e com intenso interesse em sexo.

Até esse ponto, eu explorei a pedagogia norte-americana e as ciências da educação como tendo incorporado historicamente teses culturais sobre modos de vida. Os modos de vida vinculam princípios gerados a partir da intersecção da excepcionalidade norte-americana e dos movimentos da reforma protestante que se sobrepõem com as teorias e os métodos das ciências educacionais para construir a "razão" cosmopolita e a pessoa "racional". A universalidade e a particularidade na pedagogia cosmopolita, eu também argumentei, eram instâncias comparativas que reconheciam as populações que necessitavam ser salvas e redimidas. Esse reconhecimento era simbolizado na "Questão Social" que, paradoxalmente, estabelecia diferenças em seu reconhecimento de populações para a inclusão. Focalizando a alquimia das disciplinas escolares na construção da criança, direcionei a atenção para os modelos de tradução dos conhecimentos disciplinares na escola, dando expressão aos gestos dúbios de esperança e de medo da "razão" que governa a educação e suas ciências. Na próxima seção, eu focalizo a virada do século XXI para considerar um conjunto diferente de princípios de gestos dúbios no governo.

Narrativas salvacionistas sobre a criança virtuosa: o cosmopolita inacabado e a nova Questão Social na escola do século XXI

Esta seção explora os princípios em transformação que ordenam a excepcionalidade norte-americana, a "Questão Social", as

noções de comunidade e os duplos gestos de esperança e de medo na reforma escolar e nas ciências atuais. A esperança na fabricação de cidadãos virtuosos na escola de hoje fala da criança como um aprendiz por toda a vida, o cidadão de uma sociedade de aprendizagem global. A criança virtuosa age como um cosmopolita inacabado, um aprendiz ao longo da vida que responde ativamente às mudanças globais e se engaja em comunidades para construir a sociedade do conhecimento e da aprendizagem.

O cidadão virtuoso: o aprendiz ao longo da vida

Se olharmos para a literatura e o discurso sobre a reforma, o aprendiz ao longo da vida corresponde a um discurso sobre o indivíduo que está continuamente perseguindo o conhecimento e a inovação e nunca para de buscar o futuro (ver, por exemplo, Petersson, Olsson; Popkewitz, 2007). Essa individualidade é a de um cosmopolita inacabado. A escolha tornou-se o objetivo da vida. Resolver problemas e trabalhar de maneira colaborativa em comunidades são caminhos na busca contínua da realização pessoal. A subjetividade do empreendedor.

As estratégias conectam as características da criança a normas sociais e políticas que moldam as fronteiras nas quais a liberdade e os privilégios se exercem. A individualidade do aprendiz ao longo da vida é alocada em padrões sociais ajustados à colaboração com outros em "comunidades de aprendizes" e comunidades de discurso. As classes do início do século XX eram espaços de socialização onde a criança internalizava normas pré-estabelecidas, coletivas e universais de identidade; hoje elas são espaços de vida redesenhados. A atribuição da responsabilidade não atravessa mais o conjunto de práticas sociais dirigidas a uma única esfera pública – o social. A responsabilidade é alocada hoje em comunidades, diversas, comunidades autônomas e plurais, perpetuamente constituídas por meio da prática de cada um em "comunidades" de aprendizagem.

A comunidade da sala de aula torna-se uma "estrutura de participação" preocupada em criar identidades fluidas associadas à aprendizagem ao longo da vida. O cosmopolitismo é de um tipo que implica a capacidade contínua de inovar e enfrentar a mudança em um processo sem fim de tomada de decisões e de resolução de problemas. A criança age de maneira autônoma (aparentemente) e responsável (assim se espera), continuamente tomando decisões e resolvendo problemas.

A resolução de problemas é alinhada com registros políticos do liberalismo republicano e com as ciências da reforma. A "Comunidade", por exemplo, é o lugar onde o solucionador de problemas aprende habilidades de pensamento, participando na classe que é referida como "comunidade de discurso" – e numa "comunidade de 'conhecedores' que compartilham a construção de crenças ou de conhecimento" e cujo conhecimento "é criado através de processos discursivos na negociação de sentido levada a efeito de acordo com as normas do grupo" (Nelson et al., 2001, p.6). A pesquisa, como construção do conhecimento por meio da participação e da colaboração, deve organizar a nova democracia na classe (Ball, 2001).

Quaisquer que sejam os méritos da resolução de problemas e da comunidade, não se trata apenas da descrição de uma razão natural da criança que a pesquisa simplesmente recupera. As narrativas sobre o cosmopolita inacabado, a partir de suas noções de resolução de problemas e de comunidade, conectam a abrangência e as aspirações do poder público com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. A comunidade da classe é um espaço de relações morais, no qual os indivíduos formam obrigações e lealdades.

A criança que age para planejar o futuro está buscando um modo de vida particular. O cosmopolitismo inacabado deve delinear a vida de cada um como um movimento contínuo de uma esfera social a outra, como se a vida fosse um curso intensivo de planejamento que tem valor em si mesmo. A ação é um contínuo fluxo de resolução de problemas para delinear não apenas o que será feito, mas também o futuro, aquilo que a pessoa irá se tornar. A agência é dirigida para a

solução de problemas que persegue o desejo nas infinitas opções de busca da inovação contínua.

O fortalecimento da liberdade é referido como se não houvesse limites. Apesar disso, a liberdade de escolha expressa um fatalismo relativo aos processos de globalização. O cosmopolitismo inacabado é praticado como um aspecto da marcha inevitável da globalização, à qual os professores respondem nas mudanças curriculares. Em um estudo da União Europeia, os professores, os administradores escolares e os funcionários do governo expressaram esse fatalismo (Lindblad; Popkewitz, 2004). A nova criança é alguém que faz escolhas para ser mais feliz e bem-sucedida em uma globalização que não tem autor nem necessidade de ser explicada. O futuro ubíquo da globalização faz com que não seja possível para o indivíduo, para citar um livro didático francês do ensino secundário, "escapar ao fluxo da mudança" (Soysal, Bertiloot & Mannitz, 2005, p.24-25). A globalização é naturalizada para confinar e cercar os espaços de participação.

Ciências da reforma e a revisão da "Questão Social"

O cosmopolita inacabado é a esperança do futuro, mas essa esperança também implica medos dos perigos e das populações perigosas que a ameaçam. A esperança de uma sociedade inclusiva é capturada na frase da legislação da reforma nacional intitulada "Nenhuma criança deixada para trás". A criança deixada para trás é a pobre, a criança definida racial e etnicamente, que não obteve sucesso na escola onde os esforços governamentais são necessários para melhorar a qualidade da escola e seus resultados. O lema dos programas nacionais e das pesquisas que enfatizam as reformas é "todas as crianças podem aprender", significando uma instituição igualitária e o compromisso da sociedade e do governo.

O reconhecimento das populações excluídas implica gestos dúbios e revisão da Questão Social. A inscrição da frase "todas as crianças" dá expressão a um conjunto de distinções que classifica

e ordena uma unidade a partir da qual a diferença é estabelecida. A equidade e a diferença são inscritas nas teorias psicológicas da pedagogia que calculam e ordenam o ensino e o aprendizado. A unidade "todas as crianças" apaga a diferença, mas simultaneamente instala divisões. Se eu retorno ao aprendiz ao longo da vida na Sociedade de Aprendizagem, parece que não há diferenças uma vez que todas as crianças irão resolver problemas e trabalhar em colaboração em um processo contínuo de escolha e inovação. Ainda assim, no que diz respeito a "toda" criança, há distinções e diferenciações que nomeiam as qualidades e características de quem não se qualifica como estando entre todas as crianças.

A diferença é apagada e reinscrita por meio da pesquisa que sintetiza os fatos pessoais que formam territórios de associados e não membros. Os conjuntos de distinções e classificações das crianças deixadas para trás se sobrepõem aos daqueles da "criança urbana" na educação americana. Se eu uso um estudo etnográfico de um programa nacional para a formação de professores para escolas urbanas e rurais (Popkewitz, 1998), o urbano não é um espaço geográfico, mas um espaço cultural e uma tese sobre quem não se encaixa nas qualidades da criança cosmopolita inacabada. Crianças que vivem em edifícios e nos tríplex reformados das cidades americanas aparecem como "urbanas" e cosmopolitas – não como "urbanas". Crianças vivendo em subúrbios e áreas rurais são reunidas com as crianças designadas como "do centro da cidade" para serem "vistas" e referidas como diferentes, com "baixas expectativas, baixa autoestima, distúrbios familiares e pobreza. O significado de "urbano", portanto, manifesta-se nessa tese cultural sobre a diferença.

A esperança de resgate na política e na pesquisa se sobrepõe ao medo da desorganização moral que volta à tona na (re)visão da "Questão Social" direcionada à criança e à família. A criança deixada para trás é também a família de baixa renda, os imigrantes, aqueles que são definidos pelo pertencimento étnico, os que necessitam de ajuda especial e são diferentes.

Os perigos urbanos e as populações perigosas são incorporados nas distinções que formam a trilogia da pesquisa sobre o resgate da criança que não está nos espaços social e cultural de "todas as crianças". O fracasso é estudado por meio das categorias psicológicas da baixa autoestima, do autoconceito pobre e das baixas expectativas. Embora isso não seja dito, a baixa autoestima e o autoconceito pobre estabelecem divisões a partir daquilo que é implícito, mas nunca expresso como autoestima e autoconceito apropriados. O psicológico é associado a categorias sociais para expressar medos de, por exemplo, famílias disfuncionais, lares monoparentais, pobreza e delinquência juvenil. A criança urbana deixada para trás é reconhecida como vivendo "na pobreza, estudantes que não são falantes nativos do inglês, estudantes com deficiências, mulheres e diversos estudantes não brancos que tradicionalmente têm muito mais probabilidade do que seus pares em outros grupos demográficos de ser vítimas de baixas expectativas" (National Council of Teachers of Mathematics, 2000, p.13). As classificações sociais e econômicas da criança e da família são ligadas a relações estruturais no interior de relações de gênero e de padrões de comunicação relacionados ao gênero, tais como se a mãe é solteira ou adolescente. (David na Lucille Packard Foundation, 2002).

As várias categorias de criança e família criam um tipo de pessoa que é reconhecida como diferente por meio de sucintas características cronológicas, culturais, fisiológicas e psicológicas. O agregado da família "frágil" e "vulnerável" adquire a abstração das ciências ou da administração impessoal ao se pensar sobre o grupo, sobre as capacidades pessoais e sobre as capacidades do povo.

Ironias da democratização, autonomia e participação nos espaços alquímicos da pedagogia.

Se nós nos aproximamos da alquimia de um dos principais espaços da reforma escolar contemporânea, as ciências da educação, os programas das reformas se referem a aprender as normas e os valores

da comunidade científica. Quando o aprendizado da construção social do conhecimento, da incerteza e do futuro ubíquo das sociedades de aprendizagem são examinados, há uma particular ironia. Isso é evidente no exame dos manuais didáticos de ciências da educação (McEneaney, 2003; 2003b). A partir da virada do século XX até 1995, a organização do ensino mudou dramaticamente em direção à maior participação para promover o aumento da relevância pessoal e da acessibilidade emocional. Essa participação vincula a solução de problemas pela criança à estatura icônica do conhecimento profissional que descreve e ordena a certeza e o mundo físico manejável. A participação e a resolução de problemas pelas crianças são organizados para que se aprenda a majestade dos procedimentos, estilos de argumentação e sistemas simbólicos que asseguram a credibilidade e a expertise da ciência.

As conclusões da expertise acadêmica no currículo são postas fora das fronteiras dos questionamentos das crianças e da resolução de problemas. A atenção dada ao conhecimento básico, consensual elide a relação das práticas culturais dos campos disciplinares e sua produção de conhecimentos. O currículo das matérias escolares estabelece a majestade do conhecimento científico como um modo de testar o que é real e dado.

O que é selecionado e organizado como conteúdo para ser aprendido e os modos de inquérito associados com as disciplinas são classificados pelas psicologias da instrução. As práticas de tradução e de transporte da psicologia para selecionar e ordenar o conhecimento disciplinar destinam-se a governar a criança por meio de critérios psicológicos que têm pouca relação com as pedagogias para o aprendizado das culturas disciplinares e a produção de conhecimentos.

Concluindo: pesquisa sobre a Reforma, desenhando a criança e as políticas da mudança

Esse movimento histórico para considerar a relação entre a pedagogia, o currículo e a ciência é um meio de pensar sobre o

político no ensino. O político está no sistema de pensamento que ordena, diferencia e divide por meio de suas regras e de padrões de conduta. Um aspecto central para o pensamento sobre o ensino é a junção de dois registros da modernidade que frequentemente são postos em oposição: aqueles da administração social e da liberdade. A pedagogia, eu argumento, consiste em práticas de conversão que sobrepõem as ciências da educação às pedagogias para produzir tecnologias de *design*. Incorporados no cosmopolitismo do ensino está o paradoxo da esperança democrática, do empoderamento e da agência, que simultaneamente gera medos e a abjeção dos outros. Tanto no passado como no presente, as matérias escolares são usadas como exemplares para explorar os princípios por meio dos quais os gestos dúbios da esperança e do medo – inclusão e exclusão – são incorporados no ensino. A noção de alquimia considerou as ferramentas intelectuais das matérias escolares por meio da analogia dos alquimistas dos séculos XVI e XVII, que procuravam transformar metal em ouro.

Historicizar a razão e a racionalidade como políticas não é negar o significado da razão em si mesma. É considerar a "historicização" da razão e da racionalidade como políticas ao tornar visíveis as condições que formam e modelam seus princípios sobre quem nós somos e devemos ser. Rabinow (2003) sugere, por exemplo, que todo conhecimento conceitual é político, ético e estético. O conhecimento é conceitual porque sem conceitos não se saberia sobre o que pensar ou para onde olhar no mundo. É político porque a reflexão se torna possível pelas condições sociais que habilitam essa prática (que, embora possa ser singular, não é individual). É ético porque as questões sobre o porquê e como pensar são questões sobre o que é bom na vida. Finalmente, toda ação é estilizada, portanto é estética, uma vez que é formada e apresentada para outros (Rabinow, 2003, p.3).

Focalizar a noção de político no ensino é situar a razão da ciência, arte, música ou literatura nas matérias escolares como conhecimento que incorpora "um mundo imenso de instituições,

relações de autoridade, conotações, histórias, analogias, memórias e fantasias" (Hacking, 2002, p.9). O tema da pesquisa é "uma questão de sacudir essa falsa autoevidência, de demonstrar sua precariedade, de tornar visível sua arbitrariedade, mas ao mesmo tempo suas complexas interconexões com uma multiplicidade de processos históricos, muitos deles de data recente" (Foucault, 1991, p.75). Além disso, o exame crítico das práticas por meio das quais o sensível (e as sensibilidades) são distribuídos no ensino é uma forma de resistência e contrapráxis. A agência é o pensamento crítico sobre "o que é aceito como autoridade através da crítica das condições do que é sabido, do que precisa ser feito, do que deve ser esperado" (Foucault, 1984, p.38).

Referências

BALL, D. Teaching with respect to mathematics and students. In: WOOD, T; NELSON, B.S.; WARFIELD, J. (Org.), *Beyond classical pedagogy:* Teaching elementary school mathematics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2001, p.11-21.

BELLAH, R. Civil religion in America. In: MCLOUGHLIN, W.; BELLAH, R. (Org.), *Religion in America*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company. 1968, p.3-23.

CHAMBERLIN, J. E.; GILMAN, S. L. (Org.). *Degeneration:* The dark side of progress. New York: Columbia University Press. 1985.

CHILDS, J. L. *American pragmatism and education:* An interpretation and criticism. New York: Henry Holt and Co. 1956.

COOLEY, C. H. *Social organization:* A study of the larger mind. New York: Charles Scribner's Sons. 1909.

CZARNIAWSKA, B., & SEVÓN, G. Translation is a vehicle, imitation ts motor, and fashion sits at the wheel. In: *Global ideas: How ideas, objects, and practices travel in the global economy*. Malmö, Sweden: Liber & Copenhagen Business School Press. 2005, p.7-14.

DAVID AND LUCILLE PACKARD FOUNDATION. Welfare reforms and children. *The Future of Children,* 12(1). 2002.

DEWEY, J. *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright. 1929.

DEWEY, J. Christianity and democracy. In: The collected works of John Dewey, 1882-1953. The early works of John Dewey, 1882-1898. Electronic Edition. (This database is based on the 37-volume printed edition The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, published by Southern Illinois University Press, 1967-1990 (edited by Jo Ann Boydston)). Retrieved from http://www.nlx.com/collections/133 (First published 1892). 1967-1990.

DURKHEIM, E. *The evolution of educational thought:* lectures on the formation and development of secondary education in France. translated by Peter Collins. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1978.

FERGUSON, R.A. *The American enlightenment*, 1750-1820. Cambridge: Harvard University Press. 1997.

FOUCAULT, M. What is the enlightenment? Was ist Auflärlung? In: RABINOW, P. (Org.), *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books. 1984, p.32-51.

FOUCAULT, M. Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect:* Studies in governmentality: With two lectures by and an interview with Michel Foucault. Chicago: University of Chicago Press. 1991, p.87-104.

HACKING, I. *Historical ontology*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press. 2002.

KRUG, E.. *The shaping of the American high school*, 1920-1941 (Vol. 2). Madison: University of Wisconsin Press. 1972.

LAGEMANN, E.C. *An elusive science:* The troubling history of education research. Chicago: University of Chicago Press. 2000.

LASCH-QUINN, E. *Black neighbors:* Race and the limits of reform in the American settlement house movement, 1890-1945. Chapel Hill: The University of North Carolina Press. 1993.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T.S. (Org.). *Educational restructuring:* International perspectives on traveling policies. New York: Information Age Publishers. 2004.

LYBARGER, M. Need as Ideology: Social workers, social settlements, and the social studies. In: POPKEWITZ, T. (Org.), *The formation of the school subjects:* The struggles for creating an American Institution. New York: Falmer Press. 1987, p.176-189.

MCCALMAN, I. *The last Alchemist:* Count Cagliostro, Master of magic in the age of reason. New York: HarperCollins. 2003.

MCENEANEY, E. Elements of a contemporary primary school science. In: DRORI, G.S.; MEYER, J.W., RAMIREZ, F. O.; SCHOFER, E. (Org.). *Science in the modern world polity:* Institutionalization and globalization. Stanford, CA: Stanford University Press. 2003a, p.136-154.

MCENEANEY, E. The worldwide cachet of scientific literacy. *Comparative Education Review, 47*(2), 2003b, p.217-237.

MCKNIGHT, D. *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of an American national identity.* Education's "errand into the wilderness". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2003.

MENAND, L. *The metaphysical club*. New York: Farrar, Straus and Giroux. 2001.

MORAN, B. *Distilling knowledge:* Alchemy, chemistry, and the scientific revolution. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2005.

NYE, D.E. *America as second creation:* Technology and narratives of new beginnings. Cambridge, MA: MIT Press. 2003.

PETERSSON, K.; OLSSON, U.; POPKEWITZ, T. Nostalgia, the future, and the past as pedagogical technologies. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education,* 28(1), p.49-67. 2007.

POPKEWITZ, T. S. The university as prophet, science as its messenger, and democracy as its revelation: John Dewey, University of Chicago President William Rainey Harper and Colonel Francis Parker. In: SCHLAG, T.; TRÖHLER, D.; OSTERWALDER, F. (Org.). *Pragmatism and modernization*. Rotterdam: Sense Publishers. 2010, p.99-122.

POPKEWITZ, T. *Cosmopolitanism and the age of school reform:* Science, education, and making society by making the child. New York: Routledge. 2008.

POPKEWITZ, T. S. The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal,* 41(4), 2004, p.3-34.

POPKEWITZ, T. S. Is the National Research Council committee's report on scientific research in education scientific? On trusting the manifesto. *Qualitative Inquiry,* 10(1), 2004, p.62-78.

POPKEWITZ, T. *Struggling for the soul:* The politics of schooling and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press. 1998.

RABINOW, P. *Antropos today:* Reflections on modern equipment. Princeton, NJ: Princeton University Press. 2003.

RODGERS, D.T. *Atlantic crossings:* Social politics in a progressive age. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. 1998.

ROSS, D. *G. Stanley Hall:* The psychologist as prophet. Chicago: The University of Chicago Press. 1972.

ROSS, E.A. *Principles of sociology* (First revision). New York: The Century Company. 1920-1930.

RUDOLPH, J.L. Turning science to account: Chicago and the general science movement in secondary education, 1905-1920. *Isis,* 96(3), 2005, p.353-389.

SCHLERETH, T.J. *The cosmopolitan idea in enlightenment thought, its form and function in the ideas of Franklin, Hume, and Voltaire*, 1694-1790. South Bend, IN: University of Notre Dame Press. 1977.

SOYSAL, Y.N., BERTILOOT, T.; SABINE, M. (2005). Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In: SCHISSLER, H.; SOYAL, Y. N. (Org.). *The nation, Europe, and the world:* Textbooks and curricula in transition. New York: Berghahn Books. 2005, p.13-34.

TRÖHLER, D. *Max Weber and the Protestant Ethic in America* (unpublished paper). Zurich, Switzerland: Pestalozzianum Research Institute for the History of Education, University of Zurich. 2006.

TRÖHLER, D. The global community, religion, and education: The modernity of Dewey's social philosophy. *Studies in Philosophy & Education,* 19, 2000, p.156-196.

WAGNER, P. *The sociology of modernity:* Liberty and discipline. London: Routledge. 1994.

WESTBROOK, R. *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 1991.

WIEBE, R. H. *Self-rule:* A cultural history of American democracy. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1995.

WILFORD, J. N. Transforming the alchemists, *The New York Times*. 01 ago. 2006.

WOOD, G.S. *The radicalism of the American Revolution*. New York: Vintage Books. 1991.

Os objetos nos dizem o que a escola faz? Entre *tablets*, computadores e *laptops*...

Vera Lucia Gaspar da Silva[1]
Geovana Mendonça Lunardi-Mendes[2]

> *Uma das características mais desconcertantes na área de estudos sobre currículo é a ausência de perspectiva histórica. Novos rumos solenemente apregoados, na realidade, nada mais são do que insignificantes modificações em propostas antigas*. (Kliebard, 2011, p.24)

Afinado com a epígrafe acima, o desafio deste capítulo é refletir sobre permanências e mudanças que objetos que entram e saem da cena escolar provocam em termos de prática curricular. Num primeiro momento, ocupamo-nos de uma reflexão que discute o sentido dos objetos e seus "efeitos educativos" com base em produções advindas

---

[1] Doutora em Educação: História da Educação e Historiografia pela Universidade de São Paulo, com período sanduíche realizado na Universidade de Lisboa. Estágio de pós-doutorado em História da Educação concluído na Universidade de São Paulo. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares e coordenadora do projeto de pesquisa "Objetos em Viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)". *E-mail*: vera.gaspar.udesc@gmail.com

[2] Doutora em Educação: Educação, História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pesquisa realizado na Universidade do Minho, em Portugal. Efetivou estágios de pós-doutorado na Universidade de San Andrés, em Buenos Aires, Argentina e Universidade de Ashland, nos Estados Unidos. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares e coordenadora do PPGE/UDESC. *E-mail*: geolunardi@gmail.com

de estudos acerca da cultura material escolar. A seguir, concentramo-nos em uma reflexão que busca identificar o uso pedagógico desses objetos, visando compreender permanências e mudanças na organização curricular da escola atual, usando para isso as reflexões do acompanhamento da inserção no contexto escolar de um objeto bastante contemporâneo, o *laptop*. Essa localização se imbrica com o desenvolvimento de dois projetos de pesquisa que se cruzam no desafio de aprofundar a reflexão acerca dos fazeres da e na escola, situando-os como fenômenos sócio-históricos. Tratam-se dos projetos de pesquisa Objetos da escola: Cultura material da escola graduada (Santa Catarina: 1870-1950)[3] e Aulas conectadas? Mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as escolas do Projeto UCA em Santa Catarina,[4] ambos desenvolvidos ao abrigo da UDESC, e apoiados com financiamento do CNPq, da Capes e da Fapesc.

Dos sentidos dos objetos

Dentre as abordagens dedicadas ao universo material e à organização escolar, optamos por trazer aqui aquelas que se aglutinam no que se convencionou tratar por cultura material escolar. Para Agustín Escolano, "*La nueva historia de la cultura material se construye en muchos casos a partir del estudio de lo que Martin Lawn ha llamado las modernidades abandonadas, esto es, de los objetos que en otro tiempo fueron innovaciones*" (Escolano Benito, 2012, p.13). Martin Lawn (2013) tem chamado a atenção para o papel que os objetos escolares desempenharam, e continuam desempenhando na organização escolar e no processo de aprendizagem, remetendo à discussão proposta por Stevens na qual se entende a escola também como instituição alinhada ao projeto de alfabetização técnica, considerada uma nova habilidade adicionada às

[3] Algumas ações desse projeto estão disponíveis em http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/.

[4] Informações sobre o projeto podem ser obtidas no blog http://aulasconectadassc.blogspot.com.br/.

habilidades de leitura, de escrita e de aritmética. Nesse projeto, aproxima-se a escola do desenvolvimento industrial e social, atribuindo-lhe uma faceta de "um mundo prático que o mundo excessivamente verbal da escolaridade evitava" (Stevens, 1995 Apud Lawn, 2013, p.230). Objetos inseridos na cena escolar com o argumento de apoiar o trabalho docente ou favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos passam a cumprir, também, o papel de educadores para o consumo.

É nessa esteira que vamos acompanhar um conjunto de empreendimentos dedicados a estreitar os laços entre as inovações da indústria e o universo escolar que passa a exigir, cada vez mais, a presença de componentes que expressam o desenvolvimento tecnológico. Um dos ícones desses empreendimentos é, sem dúvida, a organização das Exposições Universais[5] e seus estandes dedicados à apresentação dos produtos mais modernos que deveriam compor o aparato escolar. Klaus Dittrich (2013, p.215) chama a atenção para o que considera fenômenos de uma época, as Exposições, "como a representação do imperialismo e do exotismo e suas percepções para um público de massa[6]", além de destacá-las como um importante meio de comunicação para profissionais e cientistas. As seções escolares foram criadas a partir da edição de 1862 e se consolidaram como referências exemplares de um modelo de escola.

> Primeiramente apresentava-se o aspecto físico das instituições educativas, seus planos, depois as fotografias e as escolas-modelo reconstruídas para a exposição. Em seguida, objetos pedagógicos eram

---

[5] Temática exemplarmente explorada por Moysés Kuhlmann Júnior no livro "As Grandes Festas Didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)", publicado em 2001 (Bragança Paulista/SP: Editora da USF). Ainda sobre o tema, ver PESAVENTO, Sandra Jatahy, "Exposições universais: Espetáculos da Modernidade do Século XIX" (Editora Hucitec: São Paulo, 1997).

[6] O autor faz referência aqui ao trabalho de Paul Young, *Globalization and the great exhibition:* the victorian new world order (New York: Palgrave Macmillan, 2009).

> apresentados em grande número, de canetas a máquinas de calcular e quadros murais. (Dittrich, 2013, p.215)

Vemos surgir uma rede de produção e comercialização que tomou grandes proporções ao se aliar ao projeto que torna a escolarização da infância obrigatória e uma tarefa do Estado. Esse enredo não pode mais ser desconsiderado quando se toma por objeto os processos de escolarização e tem merecido a atenção de estudiosos afinados com a cultura material, que buscam, ao estudar os objetos, decifrar "mensagens que portam[7]". Como ressalta Klaus Dittrich (2013, p.218), ao abordar o caso japonês:

> As exposições eram também ocasiões para a aquisição de objetos e de literatura estrangeira. Com o zelo de adquirir objetos e livros ao menor custo possível, os comissários desencadearam até mesmo um 'negócio japonês', como dizia um editor parisiense.

O contado com esses modelos de referência se constitui num importante elemento de construção de um modelo escolar afinado com as tendências mais promissoras, o que inclui a observação e importação dos elementos materiais traduzidos por objetos, livros e organização do espaço escolar. Essa composição material tem sido reconhecida como elemento que também educa.

Para sustentar essa linha de argumentação, lança-se mão, dentre outros, de estudos acerca da cultura material. Como sustenta Ulpiano Bezerra de Meneses:

> A chamada 'cultura material' participa decisivamente na produção e reprodução social. No entanto, disso temos consciência superficial e

[7] Vejamos, por exemplo, o evento "A vida secreta dos objetos: medialidades, materialidades, temporalidades", simpósio realizado nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, e em Salvador e Fortaleza no segundo semestre de 2012. http://avidasecretadosobjetos.wordpress.com/sobre-o-seminario/.

> descontínua. Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais. Que percepção temos desses mecanismos? Não se trata, apenas, portanto, de identificar quadros materiais de vida, listando de objetos móveis, passando por estruturas, espaços e configurações naturais, a 'obras de arte'. Trata-se, isto sim, de entender o fenômeno complexo de apropriação social de segmentos da natureza física – e, mais ainda, de apreender a dimensão material da vida social. (Meneses, 2005, p.18)

Cientes desse desafio, propomos aqui uma reflexão que, longe de esgotar a discussão, pretende compreender a inserção das novas tecnologias[8] singularmente representadas pelos *laptops*, como expressão contemporânea dessa materialidade que tem vindo a dar forma e tom à ação escolar. Reconhecemos que

> a conexão estabelecida desde o século XIX entre inovação pedagógica e inovação material aprofunda-se, criando uma quase identidade entre

[8] No contexto dos nossos trabalhos, temos insistido no termo novas tecnologias para demarcar especificamente a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ao trabalharmos com uma perspectiva histórica e cultural de tecnologia, rompemos com qualquer ideia celebratória que enaltece o artefato do momento como inaugural e nesse sentido a-histórico. O novo aqui se refere especificamente às TIC que, com seus elementos de *hardware* e *software*, estabelecem diferentes formas de comunicação em sala de aula. Concordamos com Cuban ao afirmar que elas incluem: "grande infraestrutura de rede, computadores, aplicativos de software e outros equipamentos, incluindo leitores de disco laser, aparelhos de projeção operados a partir de um teclado, câmeras digitais, assim como outros similares. As novas tecnologias também incluem a infraestrutura ´soft´ de suporte técnico para todos esses equipamentos, bem como, uma agenda de substituição regular e a formação profissional para professores e administradores". Tradução nossa de: "hard infrastructure of wiring, computers, software applications, and other equipment, including laserdisc players, over-head-mounted presentation machines operate from a keyboard, digital cameras, and so on. New Technologies also include the 'soft' infrastructure of technical support for all of this equipment, including scheduled replacement and professional development of teachers and administrators" (2001, p.12).

> qualidade de ensino e aquisição de artefatos escolares, particularmente na retórica que domina o campo. Afinal, tornamos as salas de aula atraentes (como sonhou J. H. Pestalozzi) com a inserção de novos aparatos ou só estamos a mudar os meios? (Gaspar da Silva; Amante, 2012, mimeo)

Essa não é uma pergunta de resposta fácil. Marcadamente, a partir da segunda metade do século XIX e ao longo do século XX, assiste-se a uma movimentação na composição material da escola que, em muitos casos, acabou não representando a eficácia anunciada.

Isso indica que, se por um lado o provimento material é condição física de operacionalização dos projetos pedagógicos; por outro lado, ele não é, isoladamente, um componente que assegura alteração na organização escolar e curricular nas relações intraescolares e nas formas de fomentar a aprendizagem.

> Adaptam-se os novos objectos, porque são símbolos da inovação proclamada, mas o seu uso é frequentemente assimilado pelos antigos processos. A própria geometria da sala de aula sofre poucas ou nenhumas alterações. As mesas de trabalho continuam dispostas em fila, de frente para a secretária do professor e para o quadro negro, que pode agora ter ao lado uma lousa electrónica. (Gaspar da Silva; Amante, 2012, mimeo)

A imagem que segue é emblemática e configura-se como registro de projeto piloto sobre o uso de carteiras digitais. Observe-se que a professora continua à frente e as carteiras, agora digitais, continuam enfileiradas.

Figura 1 – Carteiras Digitais.

Fonte[9] – Raquel Xavier de Souza Castro, 2009.

Essa cena foi utilizada por Raquel Xavier de Souza Castro em trabalho dedicado à insvestigação histórica sobre o uso das carteiras escolares. A autora recupera reportagem televisiva do Jornal Hoje[10] datada de 27 de outubro de 2008, na qual os apresentadores divulgam:

> Carteiras digitais integram a Internet à sala de aula. A pequena cidade de Serrana (SP) sai na frente no tema modernização do ensino. A tecnologia invadiu a sala de aula onde até a carteira é digital. Nas salas de aula de Serrana (SP), cidade com 45 mil habitantes e renda média de menos de três salários mínimos, a lousa agora é digital. Em vez do giz, o professor usa uma caneta eletrônica para escrever sobre projeções. O computador faz parte da carteira. A tela de LCD é leve, pode ser dobrada e carregada pelas crianças. A Internet rápida é ligada por fibra ótica nos computadores da carteira. Os alunos não ficam um segundo desconectados do mundo

[9] A autora indica como fonte o seguinte endereço eletrônico: http://br-linux.org/wparchive/2008/escolas-brasileiras-testam-laptop-tupiniquim-carteira-digital.php.

[10] Jornal televisivo que transmite a todo o Brasil suas reportagens e notícias geralmente com início às 13h30min.

> digital: se der algum problema na carteira o conserto é feito na hora. A fábrica de carteiras foi instalada na própria escola, para garantir a manutenção dos equipamentos. São 30 computadores por sala. Trezentos e sessenta alunos estão sendo beneficiados com o programa digital, realizado por uma parceria entre o ministério da Educação e a prefeitura de Serrana. (*Apud* Castro, 2009, p.91).

Temos aqui uma mensagem explícita de abertura de um canal promissor que associa a indústria de componentes eletrônicos à rotina escolar. Componentes introduzidos via sala de aula acabam se misturando à rotina das crianças; aquelas que ainda não têm seu próprio computador já sabem o valor que esse objeto agrega.

Na matéria apresentada acima, vemos também uma estratégia engenhosa acionada para assegurar o sucesso do projeto piloto, "a fábrica de carteiras [...] instalada na própria escola", em uma espécie de plantão permanente. Afinal, sendo a experiência bem sucedida, um enorme mercado consumidor se abre.

Mas, nem todas as experiências têm esse formato. Aquelas que vemos serem popularizadas, particularmente nas redes públicas, em geral oferecem à escola obejtos de "segunda ordem". No caso específico da oferta pelo poder público de artefatos eletrônicos, cabe a reflexão: a que inclusão cumprem? Estamos diante de um processo de inclusão digital ou, mais uma vez, vemos o Estado patrocinando a promessa de inclusão, mas oferecendo uma forma marginal de fazê-la? Enquanto alunos de escolas públicas alcançados diretamente pelas políticas de inclusão digital precisam operar um objeto que já nasce absoleto – o já popular Uquinha[11] – as crianças das classes média e alta manejam com desenvoltura e desfilam com seus IPADs, alguns ofertados pelas escolas nas quais estudam ou a maioria adquirida como brinquedo pelos pais e familiares. Mas, o que fazer: repudiar a política que traz os "UCAs" e agora os *tablets* para a escola? Advogar a compra de tecnologia mais avançada ou desafiar

[11] Tanto professores como alunos chamam os *netbooks/laptops* distribuídos pelo Prouca de "uquinha".

a construção de formas mais engenhosas e qualificadas de aproveitamento dessa tecnologia? Parece-nos que essa última é a possibilidade mais fértil e viável, mas é igualmente desafiadora. No esforço de compreender um pouco melhor a inserção desses objetos na escola, recuperamos alguns dados que retratam em parte ações governamentais.

Desde os anos 80, o governo brasileiro tem lançado programas, objetivando a inserção de tecnologias audiovisuais e depois digitais para a escolarização básica. O Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação, lançado em 1997, cujo objetivo inicial foi a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil e a continuação das ações já desencadeadas pelos projetos que o antecederam, foi um dos grandes protagonistas desse processo. Por meio desse programa, foram adquiridos, no período, quantitativo superior a 147 mil microcomputadores, os quais foram distribuídos a 15 mil estabelecimentos de ensino, o que significou um custo de quase 240 milhões de reais aos cofres públicos. Dados como esses vão compor o quadro de inclusão (ou exclusão) digital das escolas brasileiras. Segundo consta em Lunardi-Mendes; Gaspar da Silva; Sossai, até

> 2006, o censo escolar brasileiro acusava que 348 mil escolas estavam conectadas a internet, sendo que 201 mil delas possuíam laboratórios de informática, totalizando três milhões e oitocentos mil microcomputadores inseridos na dinâmica escolar do país (Brasil, 2008).
>
> Paralelo a isso, foram criados cerca de 500 Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), em diferentes municípios do país, com o objetivo de promover a formação continuada de professores para o uso das tecnologias da comunicação e informação em sala de aula, especialmente os microcomputadores que estavam sendo distribuídos de modo massivo[12] (Brasil, 2008).

[12] Sem contar as linhas de crédito abertas pelas instituições financeiras e dirigidas aos professores brasileiros como estímulo para aquisição de equipamentos de informática.

> Na esteira desse ideário e apoiado numa retórica discursiva de modernização e inovação foi criado pelo governo federal o Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Embora tenha ganhado visibilidade nacional apenas a partir de 2010, a criação desse programa remonta ao ano de 2007 quando foi implantado, em caráter experimental, em cinco escolas de diferentes cidades brasileiras (São Paulo, Porto Alegre, Palmas, Piraí e Brasília). (Lunardi-Mendes; Gaspar da Silva; Sossai: 2013, p.104)

Os dados acima apresentados precisam ser cotejados a seus universos de referência para se ter mais clareza sobre o que significam, mas, mesmo sem esses referentes, os números impressionam, ainda que se trate de um país com dimensões continentais como é o Brasil. Contudo, o que se tem visto nas escolas é um uso que, mais uma vez, tem dependência direta com a capacidade que gestores, docentes e alunos têm para criar alternativas produtivas de uso do aparato tecnólogico. O descompasso entre políticas públicas cotidianas (aquelas que não se vinculam a projetos especiais) que insistem em oferecer às escolas parcos recursos, que não oferecem ambientes adequados, manutenção de equipamentos aliados ao descompasso entre a formação oferecida aos docentes e os desafios que a inserção das TIC impõem, constroem um cenário que, como já se observou em muitos momentos da história da escola, responsabiliza o docente pela eficiência ou deficiência de seu trabalho. Essa questão integra o rol de preocupações que ocupam reflexões, como a que temos abaixo, que vêm pelas mãos de Larry Cuban (2001, p.197).

> Aos que tomam as decisões de comprar e implantar computadores nas escolas, chegou o tempo de analisar as premissas que impulsionam reformas por meio da tecnologia. Agora é tempo de perguntar: como estas verbas nos ajudam a alcançar nossos maiores objetivos sociais e cívicos? Ainda nessa direção, de que forma os professores podem usar a tecnologia para criar comunidades melhores e formar bons cidadãos? As respostas a estas perguntas, como já argumentei, estão

> nas mentes e nas mãos não só de professores, mas de políticos, de funcionários públicos, das elites empresariais, e dos pais que definem a agenda educacional. Sem a atenção para as condições de trabalho nas quais atuam os professores e sem respeito pelos conhecimentos que eles trazem para seu ofício, há pouca esperança de que as novas tecnologias terão mais do que um impacto mínimo sobre o ensino e a aprendizagem. E sem uma visão mais ampla do papel social e cívico que as escolas realizam numa sociedade democrática, o foco excessivo sobre uso da tecnologia nas escolas corre o risco de banalizar os ideais centrais de nossa nação.[13]

Nessa perspectiva, temos trabalhado na mesma direção que Sancho (2009), que nos indica a preocupação de que em muitas políticas a inserção de novas tecnologias na escola é entendida como um "Cavalo de Troia", capaz de "em si" carregar a capacidade de mudança e inovação. Tanto os estudos da cultura material como os estudos curriculares nos ajudam a compreender que o uso pedagógico do objeto escolar é construído na relação pedagógica de sala de aula, ainda que os objetos carreguem em sua materialidade disposições sobre os "modos de fazer". O sentido deles é recontextualizado na prática de sala de aula a partir das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem.

---

[13] Tradução nossa de: "For those who make the decisions to buy and deploy computers in schools, it is now time to examine the assumptions propelling reform through technology. It is now time to ask: how do these monies help us achieve our larger social and civic goals? In What ways can teachers use technology to create better communities and build powerful citizens? The answers to these questions, as I have argued, are in the minds and hands not only of teachers but of policymakers, public officials, corporate elites, and parents who set the educational agenda. Without attention to workplace conditions in which teachers labor and without respect for expertise they bring to the task, there is little hope that new technologies will have more than a minimal impact on teaching and learning. And without a broader vision of the social and civic role that schools perform in a democratic society, our current excessive focus on technology use in schools runs the danger of trivializing our nation's core ideals". (CUBAN, 2001, p.197)

Do Prouca para os *tablets*: novos objetos sempre em cena...

Embora as políticas de implantação tenham se materializado a partir de 2007, como indicamos anteriormente, o Prouca efetivamente surgiu no Brasil em janeiro de 2005. Nesse ano, o então presidente Lula, em viagem para participar do Fórum Econômico Mundial, em Davos, Suíça, conheceu projetos que se baseavam no formato *One Laptop per Child* (OLPC). Em junho do mesmo ano, a partir de tratativas com o Ministério da Educação, estiveram no Brasil Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen, conhecidos divulgadores da lógica OLPC em situação escolar. Seduzido pela ideia de difundir o OLPC em todas as escolas urbanas do país, o presidente Lula criou um grupo interministerial para construir o projeto que daria origem ao Prouca. Tal grupo se encarregou de organizar todo o processo que resultaria na distribuição massiva de computadores para professores e alunos de escolas públicas brasileiras.

Definidas preliminarmente as questões técnicas e a intencionalidade pedagógica do Prouca, em 2007 um piloto do programa foi implantado em cinco escolas públicas. Desse ano em diante, o Prouca tomou impressionante centralidade nas políticas nacionais de educação que objetivavam distender o mundo digital no exercício da cultura escolar.

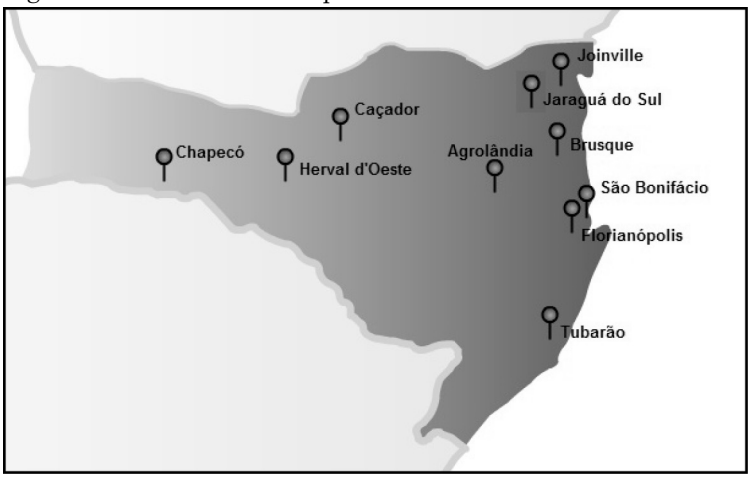
Em 2010, o consórcio CCE/Digibras/Metasys foi considerado o ganhador do Pregão Nº 107/2008 e se encarregou do fornecimento de 150.000 *laptops* educacionais para cerca de trezentas escolas públicas previamente cadastradas no Ministério da Educação.

Como exigência para participar do Prouca, as escolas deveriam possuir cerca de quinhentos alunos, contar com a disponibilidade de energia elétrica e apresentar uma carta atestando a adesão do corpo docente ao programa.

Em Santa Catarina, lócus onde temos realizado nossas investigações, só em 2010 o Prouca foi implantado em doze escolas das redes municipal e estadual de ensino, unidades situadas nas seguintes

cidades: Agrolândia, Brusque, Caçador, Chapecó, Florianópolis, Herval d'Oeste, Jaraguá do Sul, Joinville, São Bonifácio e Tubarão.

Figura 2 – Cidades atendidas pelo Prouca em Santa Catarina.



Fonte – Disponível em: http://pro-uca-sc.blogspot.com.br/p/apresentacao.html. Acesso: 08 abr. 2013.

Mais recentemente, outro impulso foi dado ao Prouca. Em 8 de junho de 2012, Dilma Rousseff, por intermédio do Decreto Nº. 7.750, instituiu o "Regime Especial de Incentivo a Computadores para uso Educacional – Reicomp", o qual desonera, até dezembro de 2015, os produtores desses aparelhos de diferentes tributos.

No entanto, a partir desse ano, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou mais uma iniciativa por meio do "Projeto Educação Digital – Política para Computadores Interativos e *Tablets*", que previa investimentos da ordem de R$ 150 milhões na compra de 600 mil *tablets* para uso dos professores do ensino médio de escolas públicas federais, estaduais e municipais. Conforme anunciado pelo ministro, o projeto também traz, dentre os objetivos, expandir ainda mais a distribuição do computador interativo, equipamento que reúne projetor, microfone, DVD, lousa e acesso à internet.

Ou seja, a política muda o foco, não apenas do objeto (*laptop* para *tablet*), mas de nível de ensino (de ensino fundamental para ensino médio) como também de sujeito (de aluno para professor) e o consumo de componentes eletrônicos, seguindo a tendência de mercado, só faz aumentar.

Embora reconheçamos aspectos importantes dessas políticas, entendemos que a pulverização das ações, o que, muitas vezes, ocasiona o descontinuísmo das propostas, tem sido uma marca que certamente interfere nas políticas educacionais e no êxito dessas. Em linhas gerais, aparentemente, a descontinuidade parece ter sido a marca mais notória dessas ações. A cada nova administração (seja nacional seja regional), têm-se apresentado novas demandas, modelos e conceitos para o uso das TIC. Aliás, sabemos que, nos discursos de governantes e pretendentes, a educação está sempre presente e se configura como importante vitrine, ainda que as promessas de ações nem sempre sejam de fato levadas a cabo.

A falta de uma perspectiva crítica e distanciada a respeito dos interesses políticos e econômicos que cada governo destaca no cenário educacional, assim como, uma desconexão e falta de diálogo entre os projetos propostos pela esfera governamental e o setor privado do país, têm sido indicadas como questões a serem enfrentadas. Por exemplo, o programa Banda Larga nas Escolas e o programa Um Computador por Aluno, também, têm contribuído para que, mesmo com o nível crescente de oferecimento de cursos para a formação de professores, eles estejam longe de estimular um uso pedagógico da tecnologia no cotidiano da sala de aula (Quartiero; Fantin; Bonilla, 2012).

De permanências e mudanças: o que o uso pedagógico dos objetos nos diz?

Pensar na escola como instituição que funciona de forma automática como resposta às políticas educativas é desconsiderar a força dos agentes que habitam o interior das escolas embora se deva

reconhecer a força da forma escolar[14] e das políticas que a alimentam. Obviamente que essa reflexão não é nova, muito já se disse sobre as diferentes dinâmicas que escolas similares apresentam.

> Todas estas novas perspectivas, decorrentes do uso dos novos objetos tecnológicos determinam novas formas de entender, distribuir e construir o conhecimento, mas não se repercutiram até agora, significativamente, nem nas formas de organização dos espaços nem na pedagogia da instituição escolar. A lógica de compartimentação do saber, por exemplo, que continua a operar na Escola de hoje, descontextualiza o conhecimento. (Gaspar da Silva; Amante, 2014, p.7).

Entendemos que investigar o uso com sentido pedagógico das novas tecnologias no contexto das salas de aula pode ser um profícuo caminho para compreendermos os movimentos curriculares presentes nessa inserção. No entanto, operar com a categoria "uso com sentido pedagógico" requer necessariamente uma tomada de decisão sobre o sentido que ela assume para os pesquisadores e os limites e as dificuldades no seu manuseio.

Dussel (2013), ao buscar uma definição, expressa justamente a complexidade de representações que o texto abarca. O uso indiscriminado da expressão, como se fosse uma definição axiológica como o caso da expressão "qualidade da educação", ajuda ainda mais a compor essa complexidade. A presença constante dessa expressão em documentos orientadores de políticas e programas dessa natureza nos leva a pensar na perspectiva de (Ball, 2006), que, ao tornar a presença de um termo constante sem explicitá-lo, os documentos da política educacional criam um consenso sobre uma ideia (Ball, 2006),

---

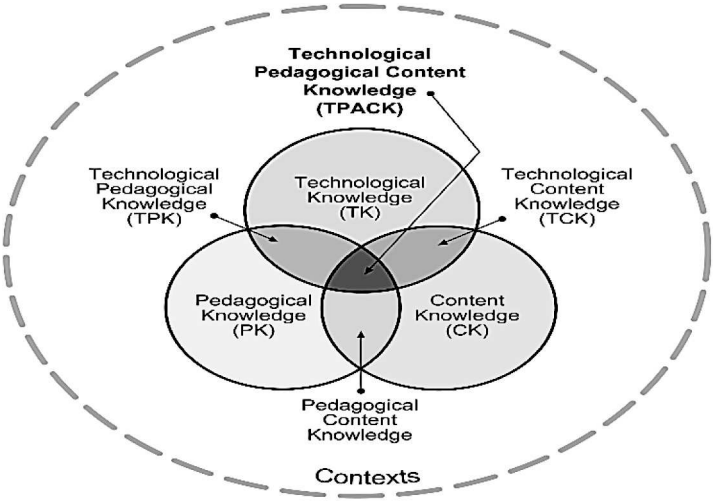
[14] Sugerimos aqui a leitura do texto "Sobre a história e a teoria da forma escolar", de autoria de Guy Vincent, Bernard Lahire & Daniel THIN, publicado no periódico *Educação em Revista* (2001: Belo Horizonte/MG: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. N. 33, jun, p.7-47). Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid-S0102-46982001000100002&script-sci_arttext, acesso em 26 de julho de 2013.

sem ao menos ter-se uma explicitação do seu significado. Ou seja, a expressão é utilizada como se tivesse um único sentido, mascarando com isso sua multiplicidade.

Ao perscrutar essa multiplicidade, vemos que a ênfase no sentido pedagógico em várias perspectivas restringe-se ao domínio de conhecimento tecnológico para favorecer os processos de aprendizagem dos conteúdos escolares. Aliás, para além de uma concepção inicial que restringia o uso a uma perspectiva meramente instrumental, a ideia do "uso pedagógico" atual é a vinculação ao uso "instrucional" também. Tal orientação, aparentemente mais voltada para a articulação da ideia de uso com sentido mais acadêmico, ou seja, "aprendizagem dos conteúdos escolares", é bastante operacional e está sendo muito difundida.

Na perspectiva de Mishra; Koehler (2006), o chamado TPACK, "conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo", centra a ideia de uso pedagógico da TIC, na intersecção desses três tipos diferentes de saberes, considerando o contexto cultural em que a prática se realiza. O modelo TPACK é sintetizado pelos autores na figura abaixo:

Figura 3 – Gráfico com a representação do modelo TPACK.



Fonte – Mishra; Koehler, 2006, p.63.

Tal alternativa tem sido adotada na maior parte dos cursos de desenvolvimento profissional de professores (formação inicial e continuada) nos Estados Unidos (Broda *et. al.*, 2009) e começa a ser muito difundida também na América Latina e no Brasil.[15]

A ideia desenvolvida pelos autores é que de fato falamos de outro tipo de conhecimento que precisa ser trabalho e desenvolvido na formação docente para que possa ser usado em sala de aula um conhecimento não apenas tecnológico, mas também um que envolva o domínio da sua área do saber, da didática e dos saberes tecnológicos. Ou seja, conhecer e agir efetivamente na intersecção desses três saberes tornaria o professor apto a reordenar as lógicas organizadoras do ensino com vistas a potencializar o processo de aprendizagem.

No entanto, um dos cuidados que devemos ter ao interiorizar essa perspectiva é que a sinonímia entre usos pedagógicos com os usos acadêmicos pode excluir questões curriculares importantes como, por exemplo, o próprio questionamento sobre os cânones disciplinares presentes no cotidiano escolar. Como afirma Dussel (2014, p.25-26),

> la importancia y jerarquía del contenido académico en el espacio escolar es algo que viene discutiéndose desde más lejos que la introducción de las TIC, con antecedentes en el debate sobre competencias vs. contenidos, conocimiento académico vs. formación para la vida, formación intelectual vs. formación integral, entre muchos otros. Estos debates hablan de pugnas por el curriculum que tienen, en algunos casos, más de un siglo (cf. Kliebard, 1986). Pero este debate cobra otra fuerza hoy, cuando es visible un desplazamiento del saber y la legitimación científico-académica en la esfera pública que también afecta a las escuelas. El rol del conocimiento académico, que se define por ser sistemático y riguroso, sometido a pruebas de verificación y con criterios de validación públicos y codificados, está en cuestión en la sociedad en general, donde tiende a imperar un régimen de la

[15] A Fundação Telefônica publicou um livro em espanhol denominado Guia de Práticas Inovadoras, em que apresenta o Modelo TPACK, 2010.

> opinión cuyos argumentos se validan por criterios de celebridad (quién lo enuncia) o el valor de autenticidad emocional que se le otorga (cf. Bolstanki y Thévenot, 2006). Estas impugnaciones plantean desafíos muy trascendentes a la vida democrática, que se basa en acuerdos sobre la verdad y la justicia que trascienden el sentimentalismo o el carisma de turno; y señalan que hay que ser cautos en la celebración de los nuevos medios y el reinado del 'yo creo-yo siento-yo opino'.

Outro sentido para o "uso pedagógico" tem celebrado a ideia de transformar a sala de aula num espaço o mais interessante possível, utilizando-se de ferramentas digitais que a fundem com os ambientes a que os alunos estão inseridos no universo virtual, como mundos virtuais 3D e as mídias sociais. Alguns resultados de pesquisa já nos têm mostrado que tais atividades trazem muitas dificuldades de aprofundamento temático e de construção de conhecimento. Nesse sentido, revestem-se de uma "ditatização" que não faz avançar as práticas escolares. A aula aparenta ficar "vazia" de conteúdo e rica de atividades, não se identificando claramente para os alunos onde está a diferença entre o espaço de lazer, a sociabilidade e o lugar do trabalho com o conhecimento.

Em nossa perspectiva, Prensky (2010), dentre outros, com sua ideia de "nativos digitais" e também no livro "Não me atrapalhe mãe, estou aprendendo", parece contribuir com essa ideia. Nessa direção, transformar a sala de aula no lugar mais atrativo possível para uma "geração desinteressada" parece ser o "uso pedagógico" que os professores devem fazer da tecnologia. Nesse sentido, esse professor precisa ser formado para fazer a escola e suas aulas se "adaptarem" às características dessa geração. A busca por transformar a escola em lugares "cool" idêntico aos espaços usados por essa nova geração aderem uma visão celebratória das mídias digitais.

> Creen que, liberados del peso de las instituciones tradicionales, los individuos podrán crear contenidos sin ataduras, acceder al

> conocimiento que les interesa, y someterse a la crítica de sus pares, que por sí sola alcanza para producir un conocimiento valedero. Ignoran las múltiples mediaciones que hoy establecen los buscadores, las redes sociales y los sitios de contenidos como Wikipedia (el único 'gigante' de los nuevos medios que sigue siendo colaborativo y sin fines de lucro), que organizan y jerarquizan el contenido y orientan nuestra interacción con el mundo. Por otra parte, esta desjerarquización del conocimiento académico, como se señaló antes, es más amplia y reconoce otras fuentes y direcciones. Hay que considerar algunos desplazamientos curriculares y didácticos que están ocurriendo desde hace al menos 30 años: desde la apelación a la abstracción a priorizar lo local y concreto, desde las pedagogías verticales a las horizontales (Bernstein, 1999), desde privilegiar el dominio de un código heterónomo a la búsqueda de formas de expresión más personales y originales. Estos desplazamientos hablan, para Bernstein, de una tendencia de los currículos oficiales a ser menos académicos a medida que la escuela busca hacerse más inclusiva socialmente. Esta tensión entre contenido académico elitista y contenido social inclusivo es algo a profundizar (Dussel, 2014, p.27).

Diante de toda essa problemática, optamos por compreender o "uso pedagógico" não a partir de saberes e práticas distintos, mas do conjunto heterogêneo de práticas que distinguem que saberes se põem em jogo.

> Estas prácticas no pueden verse en actividades aisladas, sino que precisan entenderse en una secuencia que busca promover procesos reflexivos y apropiaciones en los sujetos que participan. Esta definición preliminar, [...] permite distanciarse del determinismo tecnológico que considera que la sola presencia de los aparatos o el espacio escolar "garantizan" un uso pedagógico, y también de la visión que considera que algunas actividades por sí mismas (presentar/comunicar con tecnologías, buscar información en internet) redundan en procesos

> educativos por sí solas (puede verse una buena crítica al uso del PowerPoint en educación en Reedy, 2008). Por otro lado, plantea como problema de investigación una cuestión de segundo orden, esto es, qué es lo que los actores involucrados consideran como uso pedagógico y qué menú de prácticas incluyen en esa categoría. (Dussel, 2014, p.34).

Nessa mesma direção, Selwyn (2004) elabora uma "escala gradual" de incorporação das tecnologias na sala de aula, que vai desde o acesso formal do equipamento a uma apropriação efetiva na qual se tem controle sobre as decisões tecnológicas mais adequadas diante da organização das ações educativas.

Na tentativa de encontrar brechas que remetam a formas de articular a inserções de novos objetos com a superação de "velhas práticas", utilizou-se dentro do Projeto de Pesquisa Aulas Conectadas, de observações das práticas de sala de aula, organizadas dentro do "Diário de Observação" conhecido entre os membros da equipe por "Diário de Bordo". Organizado a partir de uma ficha com campos a serem preenchidos, o instrumento se estruturou a partir dos eixos[16] estabelecidos no interior do projeto de pesquisa como norteadores das investigações e análises. Dentre eles destacamos aqui o item "Aprendizagem colaborativa", no intuito de dar visibilidade a ações que buscam enfrentar o desafio da superação de uma forma disciplinar de trabalhar os conteúdos, além de dar ao aluno uma condição ativa e cooperativa no processo de aprendizagem.

> A tensão atual entre os dois modelos curriculares, que não está resolvida, dá origem, na melhor das hipóteses, a modificações práticas do 'currículo do passado'. Tais alterações evitam estabelecer novas redes de especialistas que tenham em conta as mudanças econômicas

[16] Trata-se dos seguintes *eixos de observação*: 1. Domínio técnico e tecnológico; 2. Planejamento e tecnologia; 3. Experiências de aprendizagem; 4. Aprendizagem colaborativa; 5. Diálogo com as ferramentas UCA e conteúdos escolares; 6. Dificuldades na operacionalização (aluno x professor); 7. Aula ministrada e 8. Estratégia didática e recursos.

> globais, sem que percam a autonomia crucial permitida pelas velhas disciplinas. (Young, 2010, p.180).

O alerta de Michael Young deve ser levado em conta quando se observa a rotina de uma escola ainda que nela se percebam movimentos significativos de superação daquilo que se tem nominado por "velhas práticas". Do olhar de um dos pesquisadores da equipe, temos o registro que se segue:

> Nessa aula, não vi uma busca pela aprendizagem de conteúdos significativos. Basicamente os alunos usam os jogos como entretenimento. O caráter educacional fica pouco visível, uma vez que não se tem uma proposta clara e evidente sobre o que deverão atingir ao praticar cada jogo do blog ou do "uquinha". Diante do caráter pouco desafiador dos jogos, uma parte significativa dos alunos busca na internet, em sites desconhecidos, jogos diversificados. Agem por conta própria, passando a fazer uso de sites que, em sua maioria, são desconhecidos pela professora. (Diário de Observação, 2012).

Cenas como essa são corriqueiras e retratam parte dos desafios que se tem pela frente. Ademais, essas indicam que a inserção de novos objetos não é garantia de alterações de fundo na organização dos processos de aprendizagem, aspecto que fomentou longos debates ao longo do século XX, mesmo antes da inserção de objetos que hoje enquadramos como pertencentes às TICs. Aliás, a manutenção da escolha dos conteúdos a serem ensinados, juntamente com a estrutura e com o tipo de atividades, revelou, no processo de pesquisa, a presença de uma categoria já identificada em outros estudos, a qual chamamos de estabilidade das práticas (Lunardi-Mendes, 2011). Há uma lógica ordenadora na definição do que deve ser ensinado e no modo como deve ser ensinado que orienta a apropriação e o uso das novas tecnologias no espaço da sala de aula. Isso pode ser percebido na pesquisada realizada em quatro das dez escolas que inicialmente receberam o projeto

Prouca, entre aquelas que fazem parte do universo da pesquisa que aqui tomamos por base. Em todas as unidades, foi possível identificar, num primeiro momento, a dificuldade de incorporar o *laptop* ao cotidiano da sala de aula, criando-se para isso inúmeras estratégias que acabaram por reforçar as formas convencionais de trabalho escolar. De acordo com o observado, uma das estratégias acionadas é o uso do artefato em momentos específicos, muitas vezes, com dia e hora definida. Tal "arranjo" temporal e espacial relacionava-se com a necessidade de "criar" um espaço para a "internet", sobretudo, de modo a não interferir na organização curricular já estabelecida. Esse tipo de apropriação, denominada por nós de "apropriação branda", além de contribuir para a estabilidade das práticas, conforme apontamos acima, também indica um uso "inofensivo" ou pouco contributivo desse artefato.

De maneira semelhante, pesquisas, desenvolvidas para investigar programas parecidos na América Latina, apontam para a mesma direção. Algumas análises do Programa "Conectar Igualdad",[17] na Argentina, evidenciam que os professores usam os *netbooks* para busca de informação e, em menor medida, para pedir textos colaborativos (Ros y otros, 2012; Dussel, 2012). A avaliação do Plano Ceibal[18] nas escolas primárias uruguaias também aponta para dados similares: segundo levantamentos, os professores fazem uso limitado dos *netbooks* e não aproveitam as possibilidades das novas tecnologias. Conforme aponta Dussel (2012, p.213),

> Los usos escolares más comunes no son relevantes en términos del conocimiento, y no amplían los usos de la población que se centran en el entretenimiento y en lógicas de búsqueda rápida pero sin criterios más complejos sobre la calidad de la información y sobre la producción y circulación de textos.

---

[17] Para maiores informações, acesse o site: http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/.

[18] Para saber mais sobre o Plano CEIBAL, acesse o site http://www.ceibal.edu.uy.

Todas essas questões apareceram com muita força também nas entrevistas realizadas com os coordenadores do Prouca nas escolas e com os próprios professores. Sobre os problemas, identificamos aqueles que ainda dizem respeito aos recursos presentes no *laptop* e também a aspectos técnicos, conforme podemos ver na fala abaixo:

> Os professores têm muitas dificuldades com /Linux/ porque todos estão acostumado com o Windows, então a gente pretende fazer algumas oficinas para auxiliá-los melhor. Assim: tento sentar com os professores durante a aula-atividade, a hora-atividade, para planejar alguma coisa. Ainda assim parece que o planejamento das aulas para se usar *laptop* é feito um pouco separado do que é do dia-a-dia, isso é uma coisa que precisamos ainda aprimorar pra que eles entendam que aquela ferramenta está ali dentro da sala pra ser incorporada no/no dia-a-dia, como qualquer outra ferramenta pedagógica, mas ainda há um pouquinho de resistência.[19] (Coordenadora de Procua).

Tais questões obviamente vão reverberar na prática. Do conjunto de quatro escolas e de oito professores que foram entrevistados, apenas uma professora revela que o uso das tecnologias lhe faz pensar em questões curriculares importantes, como podemos visualizar abaixo.

> Trabalhos assim com fotografia... Os primeiros contados das crianças com o UCA no ano passado foi com captura de imagens e o que eles gostavam, que que fizesse parte do cotidiano deles. Porque na verdade, aquele papel de parede deles traduz as formas/que a casa aparece a partir dele. A vida pessoal, as MARCAS pessoais das crianças começaram a aparecer por ai. Eu não fiz nenhuma restrição. Acho que apesar de 'que vocês têm que fazer isso' isso fez parte da minha aprendizagem sobre o que é o mundo deles. Não é só a aprendizagem DELES construindo, mas é a minha forma de aprender sobre eles. Então, o tempo inteiro eles me apresentam os animais, a casa. Até hoje

[19] Fizemos aqui uma adaptação de registro oral para a forma escrita.

> há situações que ocorrem na vida deles que eles fotografam. Lembro de uma criança que morava no mesmo bairro que eu e que fotografou uma parte de um riacho que passa perto e que eu dizia que não conhecia e a foto ficou LINDA, ficou fantástica porque o rio é poluído, ele é desprezado na região da comunidade e ele conseguiu encontrar um lugar, que de onde ele mora era especial, na minha opinião. A outra coisa, com ajuda de amigos também, que trabalham com essa parte... eu preciso trabalhar alguns conteúdos. Nos trabalhos com os conteúdos comecei inicialmente com o trabalho sobre sistema solar.. Uma temática que de fato preciso... de uma relação com o computador. Hoje, não dá pra dar esse conteúdo fora dele porque ele oferece o recurso visual, interativo e de aprendizagem com sites que existem: NASA e outros tantos, que viabilizam coisas que com quadro, giz e livro didático não somos capazes de oferecer. Além ( ) que eu precisava de alguns recortes dentro do assunto, às vezes, existem recortes que de fato queremos dar uma direção. Uma coisa é a gente investigar um assunto dentro do mundo virtual, outra coisa é o recorte que eu quero dar pra isso.[20] (Professora 1)

No entanto, as observações nos mostram que essa professora construiu tais reflexões a partir do trabalho e do aprofundamento com esse objeto e com todos os desafios que ele propunha. São constatações oriundas das práticas e da interação com os alunos a partir do uso do *laptop*.

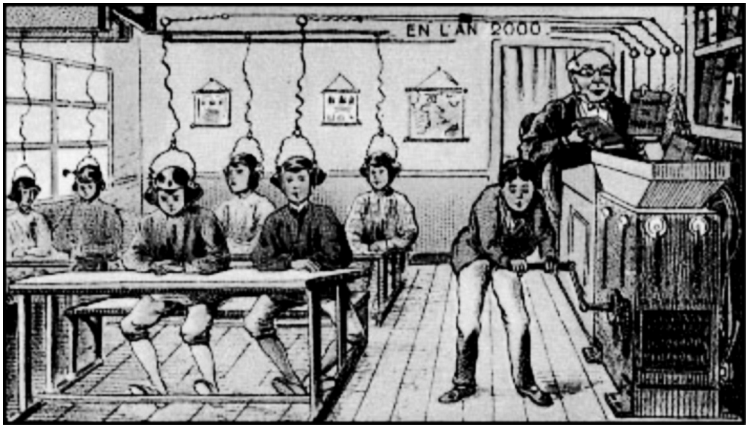
Das observações feitas, das análises emprendidas e dos estudos realizados, já é possível advertir para a necessidade de se encontrar caminhos mais produtivos como condutores dos grandes projetos de provimento material das escolas sob o risco de se alterarem os meios sem se alterarem substancialmente as práticas.

> A antevisão de Jean Marc Cote, datada de finais do século XIX, sobre uma sala de aula do ano 2000 e os seus objetos tecnológicos,

[20] Fizemos aqui uma adaptação de registro oral para a forma escrita.

> permite antecipar que, subjacente a essa visão imaginária estava a ideia de transmissão mecânica de conteúdos e a ideia de alunos como receptores passivos de informação, fornecida pelo professor e pelos livros. (Gaspar da Silva; Amante, 2012, mimeo).

Figura 4 – Representação da sala de aula e da escola no ano 2000 por Jean Marc Cote.



Fonte – Cote, 1899.

O acesso à internet, possibilitado pelo pelos *laptops*, retira a "transmissão" do professor e dá ao processo uma ideia de "falsa" autoria. Encontramos nas observações a presença de um aluno ativo, que "burla" as imposições do professor, que "navega" na rede sem o professor perceber o que ele está fazendo e o que está consumindo. Nesse sentido, vemos cada vez mais a presença de um currículo "transgressor" no qual o grande ator é o aluno. A ideia de "falsa" autoria aqui está articulada à perspectiva de que a própria internet tem seus regimes de seleção e organização da informação. Sem dominar as lógicas organizativas desse processo, qualquer ideia de autonomia ou autoria é utópica.

Portanto, os desafios que o uso dos *laptops* trazem para a sala de aula são enormes e estão envoltos nos próprios desafios impostos

à escola na atualidade. Os objetos escolares falam do seu tempo. Os *laptops* nas práticas escolares, atualmente, falam do nosso tempo. Deixam-nos antever pela complexidade das questões que levantam a superficialidade da informação, a incapacidade do trabalho com o conceito, o descaso com a formação política, o visual e o sensorial cada vez mais importantes do que o trabalho analítico, dentre outras, a necessidade de nos debruçarmos cada vez mais sobre aquilo que a escola faz na contemporaneidade. Explicá-la será necessariamente desenvolver uma prática de entendê-la na/pela sua relação com as novas tecnologias.

> A questão que se coloca daqui para diante é examinar, em detalhe como a maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos. Nesse sentido, investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo em que transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade. (Veiga-Neto, 2008, p.55).

Referências

BALL, S. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, jul./dez. 2006. p.10-32.

BRODA, M.; WERELEY, M.; SCHMIDT, A. Making Meaning From Field: Using Weblogs, Wikis, and Digital Stories to Debrief Field Placements. In: GIBSON, I. et al. (Org.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE. 2009. p.2.754-2.759.

CASTRO, R.X.S. Da Cadeira às Carteiras Escolares Individuais: Entre Mudanças e Permanências na Materialidade da Escola Catarinense (1836-1914). *Dissertação de Mestrado*. Florianópolis/SC: PPGE/UDESC. 2009.

CUBAN, L. *Oversold and underused:* computers in the classroom. USA: Harvard University Press. 2001.

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO. Ferramenta de observação do Projeto de Pesquisa "Aulas Conectadas? Mudanças Curriculares e Aprendizagem Colaborativa entre as Escolas do Projeto UCA em Santa Catarina". Florianópolis, FAED/UDESC, 2012 (Coordenação de Geovana Mendonça Lunardi-Mendes). 2012.

DITTRICH, K. As Exposições Universais como Mídia para a Circulação Transnacional de Saberes Sobre o Ensino Primário na Segunda Metade do Século 19. *Revista História da Educação*. Porto Alegre v.17 n.41 set./dez. 2013 p.213-234.

DUSSEL, I. Uso pedagógico de Tecnologias na formação de professores. Argentina: OEI In.: DUSSEL, I. (Org.). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los paises del Mercosur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo. 2014.

DUSSEL, I. La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época", In: BIRGIN, Alejandra (Org.). *Más allá de la capacitación.* Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Ed. Paidós. 2012, p.203-232.

ESCOLANO BENITO, A. Las materialidades de la escuela (a modo de prefácio). In.: GASPAR DA SILVA, V.L.; PETRY, M.G. (Orgs.). *Objetos da Escola*: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis/SC: Editora Insular. 2012, p.11-18.

GASPAR DA SILVA, V.L.; AMANTE, L.G.C.D. Objetos da Escola? Quando novos personagens entram em cena. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,* 23 (52). Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1904.

KLIEBARD, H.M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, jul./dez. 2011, p.23-35.

LAWN, Martin. Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.14, n.26, jan./jun. 2013, p.222-243.

LUNARDI-MENDES, G.M. As Práticas Curriculares nos Cadernos Escolares: Registros de Inclusão?. In: PLETSCH, M.D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar*: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR. 2011, p.137-148.

LUNARDI-MENDES, G.M.; GASPAR DA SILVA, V.L.; SOSSAI, F.C. Do Observatório de Cultura Escolar para o Observatório de Práticas Escolares: Currículo e Novas Tecnologias em Foco. In.: SILVA, F.C.T.; PEREIRA, M.V.M. (Org.). *Observatório de Cultura Escolar*: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande/MS: Editora UFMS. 2013, p.99-118.

MENESES, U.B.. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, B.G.; VIDAL, D.G. *Museus*: dos Gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm. 2005, p.18-84.

MISHRA, P.; KOEHLER, M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6). 2006, p.1.017-1.054.

PLAN CEIBAL. Segundo informe nacional de monitoreo y evaluación del Plan Ceibal, 2010. Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal. Uruguay. 2011.

PRENSKY, M. "Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!": como videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!. São Paulo: Phorte Editora. 2010.

QUARTIERO, E.M.; BONILLA, M.H.S.; FANTIN, M. Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. *Campusvirtuales*, v.1, 2012, p.115-129.

ROS, C.; GONZÁLEZ, M.; GILD, M.; GONZÁLEZ, D.; JENSEN, F.; RODRÍGUEZ, C. Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Programa Conectar Igualdad, Ministerio de Educación de la Nación. 2012.

SELWYN, N. Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6:3. 2004, p.341-362.

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane *et. al*. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.35-58.

YOUNG, M.. *Conhecimento e Currículo*: do socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação. Porto: Porto Editora. 2010.

Entre a sala de aula e a escola: construções da excelência docente nos livros de formação pedagógica

Vivian Batista da Silva[1]
Caio Augusto Carvalho Alves[2]

> Independentemente de tudo o que possa ser dito acerca do ensino, poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos. Para o melhor ou para o pior, ele já não é aquilo que era. […] As responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos. O que significam estas mudanças? Como as podemos compreender? Para aqueles que se dedicam ao ensino, estará ele a melhorar ou a piorar? (Hargreaves, 1998, p.131)

As palavras com as quais o presente texto se inicia são sugestivas porque assinalam uma transformação significativa nos modos como a docência vem sendo pensada. Nesse processo, as ideias que delimitam o núcleo do magistério no interior das salas de aula articulam-se

[1] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa. Professora do Departamento de Metodologia e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual desenvolve pesquisas sobre livros e tecnologias de ensino e também realiza estudos em educação comparada. *E-mail*: vivianbs@yahoo.com

[2] Doutorando na Feusp. Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos). Professor de Encontros Presenciais da Universidade Virtual de São Paulo e professor do Centro Universitário SENAC. *E-mail*: caioaca@yahoo.com.br

progressivamente a propostas mais amplas de atuação, que assinalam o professor como um profissional da escola. Como afirma Hargreaves (1998, p.131), as "responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos". O que se quer aqui é examinar como os cursos de formação docente direcionam as mudanças dessa natureza, atentando especificamente para os livros usados nas aulas de didática. De que maneira esses títulos definem o ofício? Que tipo de atividade conferem ao magistério? Como representam o "bom" professor? Segundo esses textos, o docente deve atuar individualmente em sala de aula? Deve se preocupar mais em ter boas relações com seus colegas? Deve se dedicar às atividades burocráticas? Deve se preocupar mais com o aluno ou com o conteúdo? Deve ter proximidade com as famílias? Enfim, o professor deve se preocupar mais com a sala de aula ou com a escola?

Ao longo desses anos, podemos situar a publicação de vários títulos no Brasil, alguns deles com edições datadas desde a década de 1960: o *Curso de didática geral*, de, Regina Celia Cazaux Haydt (São Paulo, Ática, 1994); a *Didática geral*, de Romanda Gonçalves (Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1982); a *Didática geral através de módulos instrucionais*, de Vera Joullié e Ângela Reis (Petrópolis, Vozes,1981); a *Didática geral dinâmica* (São Paulo, Atlas, 1980) e a *Introdução à Didática Geral* (São Paulo, Fundo de Cultura, 1968), de Imideo Giuseppe Nerici; a *Didática Geral*, de José do Prado Martins (São Paulo, Atlas, 1988); a *Didática*, de José Carlos Libâneo (São Paulo, Cortez, 1991); o *Sumário de Didática Geral*, de Luiz Alves de Mattos (Rio de Janeiro, Aurora, 1960) e a *Didática Geral*, de Claudino Piletti (São Paulo, Ática, 1984).

O *corpus* aqui apresentado abrange um período em que, no caso brasileiro e em outros lugares do mundo, as reformas educacionais e a produção acadêmica passam a enfatizar cada vez mais a dimensão organizacional do trabalho docente (Nóvoa, 1995). No caso brasileiro especificamente, desde o início da década de 1970, quando as antigas Escolas Normais foram substituídas pelas Habilitações Específicas para o Magistério, por meio da Lei 5.692 de 1971, até a promulgação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Nº 9394 de 1996, quando as habilitações foram substituídas pelos Institutos Superiores de Educação, é possível notar a coexistência de dois discursos: um que valoriza a dimensão técnica do ensino em sala de aula e outro que chama a atenção para outras dimensões da docência.

O modo como o ofício do professor é tratado nos livros de didática permite notar as construções de diferentes maneiras de conceber o magistério. Ao analisar os conteúdos de livros publicados no Brasil desde 1870, data do livro mais antigo do gênero (Silva, 2005), é possível notar diferenças importantes que, ao longo do tempo, consolidam diferentes representações de docência. Num primeiro momento, entre 1870 e 1890, os manuais destacam dos professores as qualidades esperadas: amor, paciência, dom, dedicação são os aspectos mais exaltados. Num segundo momento, entre 1890 e 1910, aproximadamente, os livros formam os professores para atuarem na escola, delegando a eles a responsabilidade não só de ensinar como também de organizar os registros de matrícula, frequência e até mesmo o prédio escolar. A figura do professor mistura-se à imagem da escola, mas essa dimensão ganha outros contornos durante os anos seguintes, dirigindo o ofício do professor a espaços mais específicos, relativos ao ensino, ao aluno e à sala de aula.

As décadas de 1920 e 1940 marcam a preocupação com a criança, são momentos de produção e difusão da Escola Nova. A partir de meados do século XX, a ênfase passa a recair sobre os métodos de ensino, o planejamento e a uma série de orientações sobre como proceder com sucesso em aula. Essa espécie de "tecnicismo" é ainda hoje presente no discurso educacional, mas começa a ganhar outros contornos com as crescentes preocupações dos educadores e dos pesquisadores com o fracasso escolar. A partir de meados da década de 1970, o fenômeno passa a ser entendido como fruto de relações sociais e escolares desiguais, inspirando pesquisas e a mobilização de conceitos da sociologia.

Nos finais da década de 1960, há diferenças importantes na produção dos textos de formação docente. Até esse momento,

os títulos poderiam ser chamados de "manuais pedagógicos" (Silva, 2005). Segundo Gatti Jr. (1998), as produções escolares brasileiras do período mudam por conta de iniciativas editoriais, principalmente. Se antes os textos contavam com técnicas mais simples de impressão, a modernização da indústria permitiu a passagem dos "antigos manuais escolares para os modernos livros didáticos". É por isso que os textos aqui analisados são chamados de "livros de formação pedagógica". Além de uma nova materialidade, eles apresentam algumas explicações que não apareciam nos manuais pedagógicos publicados até então. Esses livros começam, aos poucos, a enfatizar o trabalho docente para além da sala de aula, chamando a atenção para suas dimensões sociais e culturais. Nesse momento, o "bom" professor deixa de ser um profissional solitário, pois precisa compreender a dinâmica social e escolar e, como parte de uma equipe pedagógica, precisa encontrar caminhos para que os alunos aprendam mais e melhor na escola. Talvez esse seja um dos grandes desafios da formação docente: reinventar uma cultura pedagógica baseada no isolamento. As páginas que se seguem procuram examinar como essa reinvenção tem sido posta nos livros que circulam para formar os professores e como essas proposições articulam-se com representações historicamente construídas acerca do magistério.

As orientações da mudança nos livros de formação pedagógica

Como os livros de formação pedagógica orientam os professores para o magistério? O que, segundo esses textos, cabe aos profissionais? A sala de aula exclusivamente? A escola prioritariamente? Temos insistido nessas perguntas porque elas ganham dimensões especiais no caso dos livros, entendidos como "produções intermediárias" no campo educacional (Silva, 2005). Esses textos são leituras obrigatórias em cursos de formação docente e, vale lembrar, estamos considerando instituições variadas que, no período aqui estudado, correspondem às Habilitações Específicas para o Magistério, aos Institutos Superiores

de Educação e, como indicam alguns títulos examinados, aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em nível superior. Portanto, não estamos atentando para regulamentações oficiais do ensino nem para relatos de professores sobre suas experiências cotidianas.

O lugar dos livros de formação é outro, eles são "mediadores" entre as prescrições do Estado, os saberes científicos e as práticas das salas de aula. Eles também não podem ser incluídos entre as obras mais reconhecidas da educação. Nota-se certa hierarquia na literatura da área, dividindo as produções em dois níveis: um mais legítimo, ligado aos saberes teóricos, e outro mais relacionado ao exercício do magistério (Depaepe, 2000). Desde quando começaram a ser escritos, em finais do século XIX, os livros de formação explicaram as ideias dos "grandes pensadores", dos movimentos pedagógicos, apresentando-se, muitas vezes, em seus prefácios como escritos "modestos" ou "nada originais" (Silva, 2005).

Diferentemente dos periódicos, os livros de formação não são espaços de debate, já que criam textos fundamentalmente explicativos. Talvez seja possível supor que as propostas de renovação da escola e do papel o professor como profissional da escola, cada vez mais presentes no discurso educacional desde a década de 1980, demorem um pouco mais a aparecer nos conteúdos dos livros de formação.

No presente artigo, estamos assinalando uma importante transformação, que remete para o movimento que vai da sala de aula para a ampliação e a complexificação da escola (Tardif; Lessard, 2009). Convém lembrar que a instituição começou a se desenvolver em diversas partes do mundo em finais do século XIX, sob a responsabilidade do Estado, no intuito de se estender a toda a população de forma obrigatória, leiga e gratuita (Nóvoa; Schriewer, 2000). A sua força é medida não apenas pela existência de mais de um século e meio, como também pela permanência de um modelo praticamente inquestionável com classes graduadas, agrupando os alunos; professores atuando individualmente em uma turma de estudantes com perfil de generalistas nos primeiros níveis de ensino e com perfil de especialistas nos graus

seguintes; com uma arquitetura que lhe é característica; com tempos determinados para cada tipo de atividade dos alunos e dos professores (Nóvoa, 1995). Essa organização não é tomada apenas como a *melhor*, mas como a *única via possível* de ensino (Tyack, 1974).

Esse modelo fez da sala de aula o espaço nuclear de estudo e de trabalho do professor. A docência moderna vem se consolidando em rotinas organizacionais relativamente estáveis e que, com o crescimento da escola, também abriga algumas mudanças significativas. Autores como Tardif e Lessard (2009) chamam a atenção para o fato de que, além dos professores, a escola vem abrigando outros profissionais que, de formas diferentes e com tarefas nem sempre tão claramente definidas, vêm ocupando um espaço cada vez maior na instituição. É o caso dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares e outras pessoas que, de alguma maneira, dão apoio a docentes e alunos. É esse aumento e complexificação institucional da escola que permite identificar olhares que vão para além da sala de aula. Os professores têm sido cada vez tomados como responsáveis pelo desenvolvimento institucional da escola quando, por exemplo, são chamados a participarem da escrita do Projeto Político-pedagógico ou trabalharem em equipe e não apenas individualmente.

Note-se também que atualmente contamos com iniciativas que podem favorecer outras relações na escola, menos marcadas pelo controle. Se fizermos uma síntese das atuais propostas, podemos chegar às palavras de António Nóvoa (1995a).

> Agora, trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (p.18)

Como "organização", a escola não seria apenas executora de decisões externas, pois deveria ter mais autonomia, mobilidade

e flexibilidade em suas ações tendo em vista as especificidades de seu alunado, do local onde está inserida e até mesmo de sua cultura institucional. As exigências burocráticas, pedagógicas e administrativas da instituição, em tese, deixariam de ser definidas apenas pelo poder central e cada estabelecimento de ensino passaria a ser também um espaço que regularia seu cotidiano e seus modos de funcionamento. Com a ideia de "organização", salientamos o trabalho interno das escolas como uma necessidade para o aperfeiçoamento do ensino.

> A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica. [...] Nesta perspectiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. (Nóvoa, 1995a, p.20)

O discurso educacional, desde a década de 1980, tem assinalado a necessidade de compreender a escola e construir alternativas de ação a partir da própria escola. O seu funcionamento depende em boa parte de suas condições, dos sujeitos, das interações que eles estabelecem entre si, dos acordos e das convivências de seus grupos num processo dinâmico e em permanente mudança. Isso traz implicações para o modo como a docência tem sido concebida e proposta. De um trabalho fundamentalmente individual, realizado no interior das salas de aula, ela começa a ser mais vista como um trabalho coletivo. As palavras de Andy Hargreaves (1998, p.185) são elucidativas.

> No âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa, uma heresia genérica e crucial é a do individualismo. As qualidades e características que cabem na alçada das etiquetas de "individualismo", "isolamento" ou "privatismo" dos professores, são amplamente entendidas como ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional,

> à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados.

E nos livros de formação pedagógica? Será possível visualizar propostas que revelam as transformações de uma docência da sala de aula para uma docência da escola? É justamente essa questão posta aqui e que poderá ser tratada mais detalhadamente no próximo item, que atenta para os discursos apresentados nos títulos publicados entre 1970 e 1996.

Da sala de aula para a escola: os discursos dos livros de formação pedagógica (1970-1996)

No que tange à formação do professor de primeiro grau (correspondente hoje ao que se denomina ensino fundamental), o discurso da *Didática Geral* é exemplar e seu estudo justifica-se pelo longo período de publicação da obra e, consequentemente, pela sua ampla divulgação nos cursos de magistério. Editado inicialmente na década de 1980, o texto ainda hoje é publicado pela Ática e a única mudança entre uma edição e outra aparece em sua capa. Seus escritos deixam entrever como a didática foi ensinada no âmbito das habilitações específicas para o magistério, criadas pela Lei 5.692/1971 e a partir das orientações que, de modo geral, conduziram a formação docente até a LDB 9.394/1996, que imprimiu em termos oficiais outros direcionamentos. Mas até que ponto essas orientações oficiais se concretizaram em transformações no conteúdo da *Didática Geral*? Se ainda hoje o texto de Claudino Piletti (1989) não sofreu alterações em seu conteúdo e ainda é utilizado, podemos nos perguntar também se isso não significa a continuidade de um modelo de formação que, embora os educadores, políticos e especialistas em educação queiram mudar, ainda persiste de alguma forma.

Quando de sua primeira edição (1984), *Didática Geral* foi pensada a partir dos currículos e dos programas da Habilitação

Específica para o Magistério. Assim chamado a partir de 1971, o curso substituiu as antigas escolas normais e deixou de ser ministrado em nível ginasial, já que o primário e o ginásio deram lugar ao primeiro grau com oito anos de duração. O magistério, por sua vez, passou a ser ministrado em nível de segundo grau e estruturou seus planos de estudos em habilitações específicas, ou seja, o futuro professor poderia especializar-se em escolas maternais ou jardins de infância ou, se preferisse, poderia optar pela docência no primeiro grau. Para estudiosos da história da formação de professores no Brasil, como Leonor Tanuri (2000), essa iniciativa transformou a antiga concepção de Escola Normal no país, fragmentando a formação docente, numa perspectiva já visualizada no final da década de 1960 quando do crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos.

> Relativamente ao currículo anterior, notam-se uma diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. De um modo geral, além dos "Fundamentos da Educação" (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação), estavam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão geralmente dicotomizada, aquela destinada a oferecer 'os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino' e esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno "vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso" (Tanuri, 2000, p.79).

Com a ditadura militar, a tendência tecnicista acentuou-se, contribuindo para a divisão do trabalho pedagógico. O intuito foi formar professores "eficientes e produtivos", aptos a trabalharem em nome do desenvolvimento econômico e da segurança nacional. Tal como se pensou, a Escola Normal constituiu-se como um curso especificamente "profissionalizante", no sentido de oferecer predominantemente os conhecimentos metodológicos para o

exercício do magistério. O que se denominou de "modernização" do trabalho docente correspondeu à operacionalização dos objetivos, ao planejamento, à coordenação e controle das atividades pedagógicas, à aplicação de métodos e técnicas de avaliação dos alunos, à utilização de tecnologias de ensino desenvolvidas, tais como os recursos audiovisuais (Tanuri, 2000). A Didática, a Metodologia e a Prática de Ensino apareceram como disciplinas das mais importantes para a formação do professorado, pois deram conta justamente de aspectos técnicos do magistério. É nessa perspectiva que se devem compreender as propostas de formação docente características das décadas de 1970 e 1980, período em que a *Didática Geral* aqui estudada foi escrita e começou a circular.

Que tipo de formação o livro de Claudino Piletti (1984) procurou oferecer? A leitura da apresentação do manual, redigida pelo seu autor, sugere uma ênfase no uso de "técnicas" adequadas ao "processo de ensino-aprendizagem", acompanhada de uma reflexão por meio da qual o professor não se tornasse um mero "escravo" desse instrumental e fosse capaz de escolher alternativas para as realidades com as quais trabalha. Em *Didática Geral*

> Estudar Didática não significa apenas acumular informações técnicas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Significa, antes de mais nada, desenvolver a capacidade de questionamento e de experimentação com relação a essas informações. Para que o professor não se torne escravo do instrumental didático, deve saber questioná-lo e avaliá-lo a partir da realidade em que atua. Nesse sentido, é importante que tenha uma visão ampla e profunda do contexto em que desenvolve sua atividade docente. É importante, também, que aprenda a refletir, a partir deste contexto, ao escolher as alternativas docentes. Por isso, no decorrer dos capítulos deste livro, além de apresentarmos uma série de alternativas para a atividade docente, apresentamos também alguns elementos de reflexão, para ajudar o professor a escolher as alternativas mais adequadas para cada situação. O autor. (1989, p.9).

O modo como Piletti propõe a formação do professor nos cursos de magistério desenha uma espécie de "perfil profissional". Assim, inicialmente ele deve "refletir um pouco sobre o sentido da [sua] atividade" (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.9), perguntando-se sobre para que serve o ensino, o que é educação, o que é escola, quais são seus objetivos, especificamente no caso brasileiro (capítulo 1 – Educação, escola e professores). A perspectiva sociológica fica bem marcada: "A ideia de educação de cada povo depende, portanto, da sua realidade concreta e de seus valores" (Piletti, 1984, p.13). Sobre o papel do professor, o autor já menciona no início: "O professor profissional não é o único agente da educação" (1984, p.18). Piletti reconhece a fragmentação do trabalho docente, destacando a possibilidade de o professor exercer o papel de um mero transmissor de conhecimentos, mas se inclina à função transformadora que o professor pode exercer na sociedade, citando autores como Demerval Saviani e Paulo Freire.

O capítulo 2 versa sobre o ensinar e o aprender, tendo essa temática um lugar quase que inaugural no livro, pois, para Piletti, "Não há ensino se não há aprendizagem" e o trabalho do professor "existe para motivar a aprendizagem, orientá-la, dirigi-la; existe para a eficiência da aprendizagem" (*Didática Geral*, 1984, p.36). Em seguida, no capítulo 3, Piletti dedica-se a explicar as áreas que sistematizam os conhecimentos do professor, versando sobre a Pedagogia, a Didática e a Metodologia. Apoiando-se em Aguayo, define a Didática – que é objeto de estudo de seu livro – como a "técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem" (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.43). E essa técnica poderia ser comparada aqui a um caminho que Piletti propõe em diferentes fases ou etapas: 1ª) a do planejamento; 2ª) a de orientação (quando o professor executa o que planejou); 3ª) a de controle ou, como se poderia dizer, de avaliação dos resultados alcançados. Para Piletti, esse esquema corresponderia ao que se chama de "ciclo docente". Na *Didática Geral*, essas três fases são postas como interligadas e dependentes umas das outras, colocando em prática as atividades, normas e técnicas do magistério. Os capítulos

subsequentes[3] dedicam-se justamente à explicação daquilo que se toma como os pormenores de cada fase do ensino, incluindo-se aí desde seu planejamento, objetivos, seleção e organização de conteúdos, métodos e recursos de ensino, avaliação, motivação da aprendizagem até a organização e direção de uma classe escolar.

Sobre o planejamento do currículo, percebe-se um momento no qual o professor deve estar em interação com os demais profissionais da educação da sua escola, já que

> cada escola deve elaborar o seu planejamento de currículo com a participação de todos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados à dinâmica do processo educativo: diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional e professores. Juntos, definirão os objetivos finais, o conteúdo básico e delinearão os métodos e as estratégias de avaliação, pesquisando ainda os recursos que poderão utilizar. (Piletti, 1984, p.55)

Aliás, o planejamento de ensino, assunto bem destacado pelo autor, também atenta para o conhecimento que o professor deve ter sobre a realidade de seu aluno quando anuncia que a primeira etapa das quatro necessárias para o planejamento refere-se ao conhecimento da realidade, pois "é preciso saber quais as aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades dos alunos" (p.63). A etapa final do planejamento é denominada "avaliação e aperfeiçoamento do plano", que, além "avaliar os resultados do ensino-aprendizagem", procura avaliar a eficiência do plano, a eficiência do profissional "como professor e a eficiência do sistema escolar" (p.65). É importante nos atentarmos para a possibilidade que tal avaliação vislumbra, já que está pressuposta a relação do trabalho em sala de aula com uma rede de ensino maior.

---

[3] O capítulo 4 refere-se ao currículo e seu planejamento; o capítulo 5 refere-se ao planejamento de ensino; o capítulo 6 refere-se aos objetivos; o capítulo 7 refere-se à seleção e à organização de conteúdos; o capítulo 8 refere-se ao como ensinar?; o capítulo 9 refere-se aos recursos de ensino; o capítulo 10 refere-se à avaliação; o capítulo 11 refere-se à motivação da aprendizagem e, por fim, o capítulo 12 refere-se à organização e direção de uma classe escolar.

Convém assinalar que a *Didática Geral* de Piletti (1984) é tomada aqui como um caso exemplar, mas não poderíamos deixar de considerar a multiplicidade que caracterizou a produção dos livros de formação pedagógica editados entre 1970 e 1996, escritos principalmente para as alunas da habilitação específica para o Magistério e usados também em alguns cursos de pedagogia e licenciatura. Embora os conteúdos dos livros de formação publicados nesse período tenham algumas proximidades, pelo tema, forma de tratamento, tipo de linguagem dos textos, eles diferenciam-se pelas trajetórias e pelos interesses dos autores que os escrevem. Evidentemente, nenhum desses autores escapou às exigências das editoras, voltadas para o mercado escolar. Todos escreveram textos concisos, com parágrafos curtos, propostas de exercícios e explicações que davam conta dos programas previstos para estudo.

Para exemplificarmos essa tendência, convém retomar as palavras de Libâneo, na sua *Didática* (1991). Em seu livro, o autor enfatiza a dimensão social e econômica da educação, em afirmações do tipo: "O sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante" (p.20). O exame da *Didática* de Claudino Piletti (1984) e de outros manuais pedagógicos publicados anteriormente, desde 1870 (Silva, 2006), evidencia que essa preocupação de Libâneo (1991) é nova no conjunto das produções destinadas a formar os professores, que até então privilegiavam mais as questões ligadas ao trabalho em sala de aula. Na verdade, as palavras de Libâneo tentam romper com essa ideia. No trecho que se segue ao excerto acima transcrito, o autor retoma e critica informações de livros didáticos e falas comuns entre professores. "As crianças repetem o ano porque não se esforçam; tudo na vida depende do esforço pessoal" (Libâneo, 1991, p.20): essa é a ideia retomada por Libâneo, para quem

> essas e outras opiniões mostram ideias e valores que não condizem com a realidade social. Fica parecendo que o governo se põe acima dos

> conflitos entre as classes sociais e das desigualdades, fazendo recair os problemas na incompetência das pessoas, e que a escolarização pode reduzir as diferenças sociais, porque dá oportunidade a todos. Problemas que são decorrentes da estrutura social são tomados como problemas individuais. Entretanto, são meias-verdades, são concepções parciais da realidade que escondem os conflitos sociais e tentam passar uma ideia positiva das coisas. Pessoas desavisadas acabam assumindo essas crenças, valores e práticas, como se fizessem parte de uma normalidade da vida; acabam acreditando que a sociedade é boa, os indivíduos é que destoam. (Libâneo, 1991, p.20-21)

Nessa perspectiva, a didática e o processo de ensino-aprendizagem são tomados como atividades que conjugam fatores externos e internos.

> De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais dos alunos (Libâneo, 1991, p.25).

Ao formar os professores, Libâneo (1991, p.229) lembra as dificuldades postas por diversas condições, internas e externas à escola, e assinala a responsabilidade dos docentes.

> Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos possuem um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito

> menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente.

O autor explica que as crianças pobres são "tachadas de 'burras", pois não se compreende por que elas não conseguem aprender. Para ele, mesmo que o professor tenha dificuldade para ensiná-las, precisa investir nelas, ou seja, "se ele mesmo não desenvolver um pensamento independente e autônomo, o gosto pelo estudo e a capacitação profissional, não conseguirá uma aprendizagem satisfatória dos seus alunos" (Libâneo, 1991, p.106). E ainda: "Mesmo que o professor estabeleça ótimos objetivos, selecione conteúdos significativos e empregue uma variedade de métodos e técnicas, se não conseguir suscitar no aluno o desejo de aprender, nada disso funcionará" (Libâneo, 1991, p.108). Desse modo, a *Didática* de Libâneo (1991) mobiliza determinadas ações pedagógicas em sala de aula, tal como são apresentadas nas seguintes palavras.

> O professor não apenas transmite informação ou faz perguntas mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (1991, p.250)

Atualmente, o texto de Libâneo (1991) está na sua vigésima nona edição. Em todas as edições localizadas, o conteúdo é o mesmo, sendo que a única modificação foi referente ao novo acordo ortográfico. Desde 1990, ano da primeira edição da *Didática*, o texto não foi reeditado, apenas reimpresso, o que é uma tendência

comum entre os livros escolares em geral, não só aqueles destinados aos futuros professores. Não obstante à aparente permanência desse discurso, não podemos deixar de considerar as rupturas propostas por Libâneo (1991) no tipo de formação de professores pensada para todo o país. Como procuramos evidenciar, o conteúdo de sua *Didática* (1991) rompe paradigmas dos manuais pedagógicos publicados até então quando se privilegiavam questões relativas ao interior das salas de aula. Atualmente, o autor é professor da Universidade Católica de Goiás, graduou-se em Filosofia, é mestre e doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP. Certamente, em sua formação, ele reuniu referências que permitiram pensar a docência para além dos métodos de ensino.

Libâneo tem desenvolvido um trabalho de pesquisa e atuação na área educacional mais amplo, que não se restringiu à escrita de um livro para formar professores. Numa entrevista que ele concedeu em 2005, ele situa, nas décadas de 1970 e 1980, algumas transformações no modo de conceber o preparo docente.

> Mas penso que houve um período bem pontual, o final dos anos 1970 e início da década de 1980, que marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia

> um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.[4]

Libâneo assinala com isso a presença de referências marxistas no discurso educacional e elas se fazem presentes em sua *Didática* (1991). Talvez a afirmação do autor na entrevista concedida em 2005 nos ajude a entender por que ele explica aos futuros professores as razões do fracasso escolar. Segundo ele, as:

> atuais condições de funcionamento da escola, a divisão técnica do trabalho expressa na suposta fragmentação entre o trabalho de especialistas e professores não constitui o problema central, ao contrário, pode ser uma necessidade, pois um especialista profissionalmente preparado poderá fazer justiça no enfrentamento das desigualdades promovidas pela escola, como são as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, de produção do fracasso escolar, etc. Eu pergunto o que é pior: a escola ter uma coordenadora pedagógica com formação específica, capaz de prestar um auxílio efetivo às professoras e garantir melhores condições de êxito escolar dos alunos ou deixar que um aluno fracasse na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho, repercutindo assim na ampliação das chances de inclusão dos alunos? (Libâneo, em edição de 2005)

A preocupação marca a *Didática* de Libâneo (1991). Marca também a presença de uma nova ênfase na história da formação docente. Conforme já assinalamos, os manuais pedagógicos começaram a ser produzidos no final do século XIX, na estruturação de concursos e cursos para professores primários no Brasil. Ao longo de mais de um século de edição, esse tipo de texto privilegiou mais as questões internas à escola e à sala de aula (Silva, 2005). A intenção em abrir

---

[4] *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. Disponível em http://www.uepg.br/olhardeprofessor .

essa discussão com os manuais produzidos por Libâneo e por Piletti foi de marcar, por um lado, essa nova ênfase ideológica implantada nos documentos construídos para a formação docente e, por outro lado, observar como algumas atribuições docentes que extrapolam a sala de aula foram tomando espaço dentro de um período relativamente curto. Contudo, não podemos nos limitar aos exemplos de Libâneo e Piletti, na medida em que outros autores, que escreveram manuais pedagógicos de grande circulação, também podem apresentar elementos que reforcem essa transição que as perspectivas sobre a formação docente sofreram nesse contexto. Vale destacar os manuais de Luiz Alves de Mattos e Imídeo Nérici, já que foram publicados antes e depois das mudanças curriculares de 1971.

Mattos escreveu o *Sumário de Didática Geral* em 1957, que teve 11 edições e a última foi publicada em 1973. Na terceira edição, lançada em 1960, o autor apresentou mudanças no texto. Elas não alteraram seu "arcabouço teórico", mas introduziram "algumas novidades que (como afirmou Mattos) começam a ser focalizadas com insistência pela literatura didática mais recente" (1960, p.16), principalmente no que diz respeito ao uso da Didática. O autor a define como uma disciplina aplicada às técnicas de ensino, que exige a compreensão dos contextos sociais. Enfatizando a diferença entre a Didática Tradicional e a Didática Moderna, declara sua inclinação à Escola Nova, citando autores como John Dewey. É dessa maneira que Mattos procura se afastar do tecnicismo, afirmando que:

> o mestre esclarecido e eficiente jamais poderá limitar-se à *pequena mecânica de normas específicas* aplicadas de modo cego e rotineiro; tais normas, apesar de excelentes e de comprovada eficácia, podem, em determinadas circunstâncias, tornam-se contra-indicadas e até mesmo contra-producentes (*grifo do autor*, 1960, p.56).

Além de declarar sua posição, Mattos assinala que a realidade é dinâmica e exige mais do que o conhecimento técnico e normativo.

Dessa forma, a Didática na formação docente deve ter papel mais amplo e mais complexo, ofertando mais do que formas e limites da prática em sala de aula.

O planejamento recebe lugar de destaque, já que "pelo ensino bem planejado e executado de acordo com planos definidos, o professor imprime um cunho de maior segurança ao seu trabalho, conquistando desse modo a confiança e o respeito de seus alunos" (Mattos, 1960, p.133). Seguindo essa linha de pensamento que atribui boa parte do sucesso e do fracasso da aprendizagem às dinâmicas restritas entre professores e alunos, Mattos conclui que o planejamento é o melhor remédio contra os maiores males do ensino: o improviso e a rotina, já que o planejamento "garante a contínua melhoria e revitalização do ensino [contra a rotina] e assegura a progressão metódica e bem calculada dos trabalhos escolares em vista de objetivos definidos [contra improvisação]" (Mattos, 1960, p.131). É interessante observar que em nenhum momento o autor menciona a ação de outro profissional ou órgão institucional que intervenha sobre esses "males". Tal remédio, tão importante para o ofício do professor, já que ele garante a confiança e o respeito dos alunos, deve partir de uma ação individual do professor, o que ilustra como esse profissional está solitário em sua ação desde o seu planejamento. Percebe-se apenas uma interferência de fatores externos no planejamento dos conteúdos a se ensinar, já que o autor menciona a existência de um programa oficial, que "prescreve apenas o conteúdo da matéria a ser ministrada em cada série, mas não a ordem ou sequência dos tópicos em que esse conteúdo será distribuído" (Mattos, 1960, p.137).

Imídeo Nérici (1980), nos livros intitulados de *Introdução à Didática Geral* (publicado inicialmente em 1968, com edições posteriores a 1970) e *Didática Geral Dinâmica* (publicado em 1980), também se serve como um bom exemplo dessas oscilações entre uma atribuição ainda muito centrada na sala de aula, mas que procura surtir pequenos efeitos em outros campos sociais. Diferentemente de alguns autores, compreende-se Didática como uma ciência (1980, p.50), mas

com um forte apelo técnico, como podemos observar no fragmento: "Pode-se dizer, mais explicitamente, que a didática é representada pelo conjunto de técnicas, através das quais se realiza o ensino, pelo que reúne e coordena, em sentido prático, todos os resultados das ciências pedagógicas, a fim de tornar este mesmo ensino mais eficiente" (1980, p.51). A Didática é uma ciência técnica que orienta o ensino, pensando que esse, segundo o autor, é o direcionamento da aprendizagem. Percebe-se que os únicos atores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem são os professores, autores que possam guiar o seu ofício (por meio das ciências pedagógicas coordenadas em sentido prático pela Didática) e os alunos. Tal situação se reforça quando o autor apresenta os elementos da Didática, que, no primeiro momento em que se apresenta, traz itens como "Meio geográfico, econômico, cultural e social", que são as circunstâncias sócio-históricas em que a escola se situa e "Matéria", que são os conteúdos a ser ensinados. Os dois temas, que em outros manuais pedagógicos trazem sempre menções a instâncias estatais diversas, nesse documento são afastados dessas relações, deixando o entendimento das suas questões a cargo das informações e das pesquisas que os professores mesmos possam fazer. O conhecimento das circunstâncias sócio-históricas da escola, por exemplo, não aborda a interação com os representantes da escola (diretores e demais gestores) e tão pouco com a comunidade escolar. Outro exemplo são as escolhas dos conteúdos, ou "Matéria", como podemos observar nas orientações divididas em duas etapas seletivas que o autor destaca:

> 1º) A primeira seleção é para o currículo. Saber quais as matérias mais apropriadas para se alcançarem os objetivos da escola primária, secundária e superior. Importante o papel desempenhado pela Psicologia e Sociologia, neste particular, a fim de serem atendidos os interesses do educando e as necessidades sociais.
> 2º) A segunda seleção é necessária para formar os programas das diversas matérias. Dentro de cada matéria, saber quais os tópicos ou atividades

> que devem ser selecionados, pelo seu valor funcional, informativo e formativo. A matéria que vai constituir um programa deve sofrer outra seleção, durante a elaboração do plano de curso, por parte do professor, tendo em vista as realidades educacionais e metodológicas de cada escola e as possibilidades de cada classe. (1968, p.52)

Percebe-se que se menciona a ação das ciências pedagógicas que direcionam a Didática, assim como os imperativos sociais, educacionais da escola e do próprio educando, mas não se menciona o programa oficial e outros documentos que já trazem essas seleções. Tal desconexão com situações concretas minam os possíveis contatos e debates que o docente poderia exercer com outros profissionais e sujeitos relacionados à escola. Por mais que o professor tenha que fazer seleções e conhecer realidades para planejar suas ações, não há orientação clara para o estabelecimento de contato com outros agentes e fontes envolvidos com o universo escolar. Após ocultar os documentos oficiais no processo de construção do planejamento de ensino para evidenciar as oscilações típicas desse período, Nérici (1968) apresenta várias relações necessárias entre os professores e outros atores envolvidos no processo educativo, principalmente quando descreve as responsabilidades de três destacados como principais: os pais, os professores e os diretores da escola. Nota-se que o Estado novamente é ocultado, sendo minimamente representado pela figura do diretor. As responsabilidades que cada um dos três atores principais tem com o educando não podem estar descoordenadas, mas cada uma dessas "três forças" tem o seu papel principal na "educação do imaturo". Em um contexto "em que a educação deixa muito a desejar" e "muitos têm pedido reformas no ensino", o autor afirma que "pouco adiantarão as reformas se não nos reformarmos" (1968, p.86). Pais, professores e diretores devem pensar nos objetivos e princípios educacionais, sem esperar por reformas, para que os pais possibilitem aos seus filhos a oportunidade de também serem pais; para que os professores reconheçam os educandos e a sua realidade a fim de ensinar conteúdos

com maior aproveitamento na sua comunidade; e para que os diretores, como "regentes de orquestras", tenham a consciência de que precisam ter uma "partitura" em consonância com os objetivos e ideais da escola.

Percebe-se que essas três forças, por mais que tenham o mesmo objetivo, pautado na educação plena do "imaturo", estão justapostas, já que possuem pequenos momentos de encontro, exemplificados pelas reuniões de pais e mestres (pais, professores e diretores) e nas inconstantes conversas internas à escola, entre professores e diretores. Nérici (1968) também reconhece as convergências entre o docente e o orientador educacional, descrito por ele como um "técnico de educação que reuniria o material de trabalho e orientação às reuniões de professores, bem como supervisionaria todo o trabalho didático no sentido de prestar esclarecimentos, apresentar sugestões e verificar resultados" (1968, p.153-154), quando afirma que "os professores têm a obrigação de interessar-se pelo trabalho desenvolvido pela Orientação Educacional e com ela cooperar com todos os meios de que dispõem" (1968, p.151). Tais exemplos explicitam uma forte preocupação com as dinâmicas restritas à sala de aula, mas também já apresentam o diálogo que o professor deve estabelecer com outros profissionais que ocupam funções específicas na instituição escolar, mas ainda todas as funções estão muito justapostas, visto que não há projetos, plano ou sugestões que integrem esses atores. Temos explícito, nesse documento, pequenos indícios passagem de uma perspectiva em formação docente que sai de um papel solitário do professor para um apelo ao trabalho pedagógico em equipe, mesmo antes da reforma educacional de 1971.

A outra obra de Nérici, a *Didática Geral Dinâmica* (1980), por ser mais recente que a *Introdução à Didática Geral* (1968), expressa essa tendência de forma mais evidente. Com o intuito de "ser mais prática e mais fácil uso, principalmente para quem se inicia nos estudos didáticos e no exercício do magistério" (1980, p.16), a obra *Didática Geral Dinâmica* (1980), traz tópicos mais diretos e de fácil consulta pelo sumário, principalmente no que diz respeito ao planejamento e às novas formas de abordagens em sala de aula. O planejamento de ensino

é claramente dividido em quatro etapas, chamadas de "Ciclo docente", que envolvem sondagem, planejamento, execução e avaliação. Vale também destacar a forte adoção da teoria cognitiva nas orientações desse documento, que não estava tão clara no *Introdução à Didática* Geral (1968). Nérici usa vários autores estrangeiros na construção dos objetivos de um planejamento de ensino, como ele próprio apresenta: "Têm sido tentadas várias classificações ou taxionomias de objetivos a fim de melhor orientar o professor na elaboração de seus planejamentos e avaliações de ensino. Assim, vão ser vistas as taxionomias de Romey, Bloom, Hilda Taba e Gagné" (1980, p.105).

Baseando-se em vários esquemas cognitivistas e até apresentando uma sessão sobre a teoria de Piaget, destacada e denominada no sumário como "Leitura", o autor utiliza várias classificações e elementos dessa corrente para a construção do planejamento de ensino. O forte alinhamento que o texto apresenta com essa corrente teórica traz a preocupação docente sobre as características e as circunstâncias específicas dos alunos, mas ainda não retira o foco da discussão sobre a dinâmica da sala de aula. Contudo, nessa obra, o autor traz uma "novidade" ainda não explicitada em outros manuais, já que ele orienta os professores ao diálogo com outros colegas quando afirma que apreciações coletivas dos trabalhos dos educandos podem colaborar para uma "melhor integração do ensino, melhor assistência, compreensão e orientação do educando" (1980, p.49). Pensando que essas orientações estão presentes na descrição das funções e características que um docente deve possuir, vale também destacar as orientações que reafirmam a compreensão, por parte do docente, sobre "a família, a sociedade e o educando para melhor poder assistir esse último" (1980, p.50). Tal compreensão leva à ideia de Assistência Dinâmica, que é uma forma de auxiliar o educando a superar suas dificuldades e conflitos de forma que ele possa se empenhar nas tarefas educacionais. Embora esse livro mais recente tenha o foco voltado para as dinâmicas e relações da sala de aula, não podemos afirmar que ele não leva o professor a se relacionar com questões fora desse

ambiente, mesmo que isso apareça de forma simples. Os manuais de Mattos (1960) e Nérici (1980, 1968), por terem tido ampla divulgação e estarem alinhados às novidades pedagógicas, influenciaram outros manuais, onde também pode se verificar o apelo às atribuições extraclasse. Muitos desses manuais, que derivaram dessas ideias, são muito mais direcionados e influenciados pelas editoras especializadas nesses livros, o que os afasta do aspecto dissertativo de que os manuais mencionados anteriormente apresentam para se assemelhar muito mais a uma lista de itens a ser discutidos em um curso de didática, que contém até exercícios e tarefas ao fim das unidades e módulos.

Com o objetivo de favorecer a autoinstrução, além de contribuir para a melhora da formação docente, as autoras Ângela Reis e Vera Joullié publicaram o *Didática Geral através de Módulos Instrucionais* (1981) que, na verdade, é uma estruturação de um curso de Didática para a formação dos professores, com claras instruções para ao professor universitário. Os temas trabalhados são divididos em módulos, sendo que cada módulo procura desenvolver competências no futuro profissional. Chama a atenção à forte convergência com as definições e orientações de Imídeo Nérici (1960, 1968), principalmente no que diz respeito às definições de didática e de planejamento. A noção de "ciclo docente" também converge muito com o texto de Nérici (1968), já que é dividida em três etapas: planejamento, orientação da aprendizagem e controle ou avaliação da aprendizagem. Apesar de todas as convergências, não podemos afirmar que há uma passagem tão clara entre a preocupação com a sala de aula e a relação do docente com outros profissionais e ambientes educacionais, pois não há nenhuma referência a tal conexão. Talvez, por possuir uma estrutura muito objetiva e poucos textos, tal discussão tenha sido ocultada por priorizar outros aspectos, esses, com certeza, vinculados às dinâmicas da sala de aula. Contudo, as influências são claras e não podemos afirmar com segurança que não há uma preocupação nessas autoras no que diz respeito à relação dos professores com outros profissionais e outras atribuições extraclasses.

Em *Didática Geral* (1982), de Romanda Gonçalves, que também foi feito para cursos com tópicos rápidos, abordando os subtemas relacionados à área de Didática, há itens separados em unidades e não em módulos, como fizeram Reis e Joullié (1981). Destacando também a teoria cognitivista e citando autores como Mattos (1960) e Nérici (1980, 1968), a autora relaciona a ação docente a ambientes fora da sala de aula quando traz textos que traçam históricos e situam circunstâncias atuais em um percurso histórico e quando justifica algumas de suas orientações, citando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, principalmente quando discorre a respeito da avaliação.

> Ensinar para preparar para a realização de provas, "já era". A Lei transforma a avaliação em função diagnosticadora durante todo o processo de aprendizagem. *Isto sim é novo*. "A Lei 5692 oficializou iniciativas isoladas e o que era facultativo passou a ser legal". A avaliação qualitativa informa sobre o atingimento ou não dos objetivos de forma contínua e permanente desde que disponha de recursos adequados para tais empreendimentos (*grifo da autora*, 1982, p.172).

Tal referência demonstra a importância ao licenciando de se conhecer a lei e aplicá-la. Alguns manuais analisados, como os publicados por Nérici (1980, 1968), não apresentaram citações de leis nem qualquer referência à necessidade de obedecê-las. Esse diálogo explícito no texto de Gonçalves (1982) ilustra a necessidade de os professores se relacionarem com diferentes instâncias, tomando para si também outras atribuições. O ato de planejar, executar e avaliar a sua aula deve também ter embutido em si um diálogo com agentes externos, que condicionam o seu trabalho. Isso fica mais evidente em trabalhos mais recentes, que já nomeiam e reconhecem esses agentes condicionantes. Gonçalves (1982), apesar de se referir a Mattos (1960) e a Nérici (1980, 1968), explicitando a influência que sofreu dos manuais desses autores, avança no que diz respeito às orientações

"extrassala de aula" quando ilustra essa necessidade de uma consulta a outros materiais, levando o professor, de forma mais sistemática, a interagir com outras instâncias.

Para finalizar o processo que atribuiu outras funções ao ofício docente, fazendo-o interagir em equipe, podemos apresentar o *Didática Geral*, de José do Prado Martins, publicado em 1988. As relações entre a escola e a realidade que a cerca ficam muito explícitas nesse livro, já que, segundo o autor, "não se pode, pois, considerar a escola isolada da sociedade. É o governo ou outras instituições da sociedade que mantêm a escola" (p.35) e é também a administração escolar que contrata e orienta a ação dos professores, sendo que a educação "é resultado de uma interação experiencial com o ambiente em que vive [o educando], seja a família, o clube, a sociedade em geral" (p.34). Há universo dentro e fora da escola, onde tudo deve estar conectado. A partir do estabelecimento dessas relações, Martins (1988) declara a importância de o professor estar ciente delas e se atualizar frente às suas variações, já que "a comunidade tem influência significativa no currículo da escola, pois, ao elaborar o programa de ensino, deve levar em conta o conteúdo experiencial do educando, herdado exatamente de sua vivência na comunidade" (p.37). O planejamento de ensino, portanto, deve levar em conta não só a legislação escolar, mas também as singularidades da escola em que almeja operar.

Abordando a estrutura administrativa do sistema educacional, Martins (1988) reconhece os vários profissionais que atuam na escola e destaca a necessidade do diálogo entre eles e os professores, pensando que até "o planejamento das disciplinas deveria começar por ampla discussão da realidade da escola em seus aspectos filosóficos, socioeconômicos etc., da qual todos os professores, os especialistas de educação e a direção participariam" (1988, p.51). Percebe-se que ainda temos a divisão de Mattos (1960) presente aqui, em que os atores escolares se restringem aos pais, professores, diretores e especialistas em educação (principalmente pesquisadores). As várias referências às instâncias governamentais, como o Ministério da Educação e até

a Unesco, podem compor o governo com um quinto ator, mas ainda se sente que cabe apenas ao professor a concretização do processo educativo, que nesse texto também envolve o planejamento, a execução e a avaliação.

Percebe-se que o professor, ainda com um trabalho restrito à sala de aula, mas com a consciência ativa e pensante em várias instâncias da realidade, tendo que se relacionar com outros profissionais que atuam na escola e até fora dela, depara-se, nos cursos de formação docente, com algo mais complexo e árduo. A contribuição de Libâneo, em 1991, tornou esse ofício ainda mais complexo quando atribuiu a ele um caráter de militância com corrente ideológica definida, extravasando as fronteiras da ação docente. Já que "o processo de ensino não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula" (Libâneo, 1991, p.15), o professor deve, além de se relacionar com diversos agentes e instâncias para compreender a realidade que cerca a sua escola e os seus alunos, planejar a sua ação tendo em vista a possibilidade de transformação social para as novas gerações. Essa atribuição deve estar presente em diversos elementos que compõem o ofício docente, desde o planejamento, que deve articular "a atividade escolar e a problemática do contexto social" (Libâneo, 1990, p.222) até a avaliação, que deve superar a ambiguidade entre o objetivo e o subjetivo, utilizando "convicções éticas, pedagógicas e sociais", já que "o fato de o aluno ser pobre não justifica tolerância com um desempenho escolar fraco, pois o professor deve exigir de todos uma sólida assimilação de conhecimentos. Por outro lado, não é democrático estabelecer objetivos cujo alcance esteja acima das reais possibilidades dos alunos" (Libâneo, 1991, p.203). Os professores têm uma clara função social somada a uma missão, que não deixa o seu trabalho ficar restrito à sala de aula.

Essa potencialização do trabalho docente voltado para um âmbito mais complexo em consonância à perspectiva democrática foi assimilada em outros trabalhos, como o de Regina Haydt, em *Curso Geral de Didática* (1994). Declarando explicitamente que

concorda com as posições de Libâneo (1990), esse livro demonstra, em diversas passagens, como o processo de democratização da prática docente se tornou algo disseminado nas escolas, sendo, muitas vezes, até banalizado e não refletido criticamente. Essa necessidade de utilizar uma perspectiva democrática em cada situação de prática docente e da sua banalização em alguns momentos fica evidente na passagem abaixo.

> Algumas pessoas, alegando serem adeptas do não-diretivismo e em nome do respeito às diferenças individuais e da criatividade, alardeiam que a direção de classe é algo ultrapassado e dispensável. Na opinião dessa pessoas, não cabe ao professor intervir na aprendizagem dos alunos: cada um aprende o que quer na hora que estiver disposto, e se não quiser não aprende. É o *laissez-faire* total, uma situação de "deixar-fazer" levada ao extremo, onde cada um age de acordo com sua própria conta e risco. E, com isso, o professor não precisa ensinar. A nosso ver, esta posição é contrária à democratização do conhecimento. Se o aluno está na escola, é para aprender, é para construir se conhecimento, e cabe ao professor ajudá-lo nesse processo. O conhecimento deve ser coletivamente construído pelos alunos e pelo professor, sob orientação deste último. Nessa perspectiva, a direção de classe é necessária sim, e muito. (1994, p.81)

Haydt (1994), nesse fragmento, nos atenta para as interpretações sobre a perspectiva democrática em educação e chama a atenção para os cuidados que os professores devem ter ao adotar essa perspectiva. Essa visão amplia o raio de alcance do trabalho docente, antes restrito à compreensão de conteúdos e ao universo da sala de aula. Porém, por mais que os professores tenham o seu ofício potencializado, suas ações ainda são educativas e acontecem dentro da sala de aula. Isso faz com que percebamos nesses livros da década de 1990 ainda uma grande parte de atenção dedicada às preparações de aula, planejamentos, produções e concepções acerca da avaliação e as direções de sala, que

envolvem conflitos de indisciplina. Por mais que esses livros tenham tópicos, itens, módulos e unidades que descrevam passo a passo como devem ser as práticas docentes, ou seja, suas ações dentro da sala de aula, saltam aos olhos as mensagens sobre o papel democrático docente que aparece ao fim das conclusões, sempre com o intuito de lembrar aos formandos o sentido de todas aquelas etapas e especificações, como esse fragmento que vem ao final da conclusão do item sobre os objetivos dos planos de ensino

> Por último, queremos lembrar que, para a educação escolar ser um instrumento de transformação social, nós, educadores, não podemos perder de vista o objetivo último da ação educativa, que é preparar o jovem para a vida plena da cidadania. Isto supõe formar um cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de compreender a realidade em que vive e nela intervir, participando do processo de construção da sociedade (Haydt, 1994, p.121).

Por mais que os professores devam estar com suas ações restritas à sala de aula, é preciso lembrar-se desse poder atribuído à prática educativa. Assim, Haydt (1994) e os outros signatários dos títulos aqui estudados delimitam, com algumas variações, a importância da sala de aula e as responsabilidades na escola. Como vimos, essas dimensões coexistem nos textos dos livros de formação pedagógica publicados entre 1971 e 1996. Eles sintetizam debates originados do campo teórico e acadêmico e dos documentos oficiais que orientam o trabalho docente, permitindo apreender que saberes são transmitidos na formação inicial e os modos como constroem as representações do magistério e participam das mudanças que, atualmente, colocam as atividades institucionais como um de seus principais direcionamentos.

Referências

DEPAEPE, Marc. *Order in progress* – every day education practice in primary schools – Belfium, 1880-1970. Bélgica: Leuven University Press, 2000.

GATTI JR, Décio. *Livro didático e ensino de história*: dos anos sessenta aos nossos dias. São Paulo, Tese (Doutorado). PUC-SP, 1998.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança* – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw, 1998.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova:* cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa, 1995, p.25-41.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. NÓVOA, António (Coord.) *As organizações escolares em análise*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.13-43.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). *Tese* (Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2005.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, mai.-ago./2000, p.61-88.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente* – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

TYACK, David. *The one best system* – a history of American urban education. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

Livros de formação pedagógica

GONÇALVES, Romanda. *Didática geral*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1982.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. *Curso de didática geral*, São Paulo, Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.

MARTINS, José do Prado. *Didática Geral*. São Paulo, Atlas, 1988.

MATTOS, Luiz Alves. *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro, Aurora, 1960.

NÉRICI, Imideo Giuseppe. *Didática geral dinâmica.* São Paulo, Atlas, 1980.

_____. *Introdução à Didática Geral*. São Paulo, Fundo de Cultura, 1968.

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo, Ática, 1984.

REIS, Ângela; JOULLIÉ, Vera. *Didática geral através de módulos instrucionais*. Petrópolis, Vozes,1981.

Sobre o livro

Formato	15cm x 21cm
Tipologia	Adobe Caslon Pro
Papel	Pólen 80 g

gráficaufu
Divisão Gráfica • Universidade Federal de Uberlândia

Em "O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar" partimos de uma pergunta que pode parecer óbvia ou suscitar uma saudável desconfiança: impossível dar conta de responder a isso! Todavia, é evidente que os trabalhos aqui reunidos não desentranham todos os modos de inculcação presentes na vida escolar, porém, eles aludem enérgica e eficazmente ao universo das práticas resistentes e das relações entre essas práticas e os efeitos de organização dos modos de pensar. O presente volume possui treze capítulos, com importantes autores estrangeiros, destacadamente, António Nóvoa, Claude Carpentier e Thomas S. Popkewitz, mas, também, destacados pesquisadores brasileiros, vinculados a importantes instituições de educação superior nacionais. Estes autores, em seus capítulos, buscaram compreender a vida escolar por meio de uma análise de cunho histórico e social que engendrou, em boa parte dos casos, a articulação de tempos mais distantes com o tempo presente e, em alguns casos, o apontamento de tendências e possibilidades de futuro.

Sem dúvida, é uma obra de grande interesse para os pesquisadores da área da Educação, em especial, na temática da História da Educação, mas, pela abrangência dos estudos e das investigações contidos nos diferentes capítulos da obra, interessará aos pesquisadores e aos estudiosos das Ciências Humanas de modo mais amplo.

Denice Barbara Catani
Décio Gatti Júnior
Organizadores

Editora filiada à
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

EDUFU
Editora da Universidade
Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

ISBN 978-85-7078-396-7
9 788570 783967