

SABERES ESCOLARES DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA: REGRAS DE CIVILIDADE E NOÇÕES DE MORAL, CIVISMO E NACIONALISMO (1930-1980)

Laurizete Ferragut Passos

Diva Otero Pavan

Resumo

O presente texto objetiva expor resultados da pesquisa sobre os saberes escolares, realizada em uma da escola considerada exemplar: o Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Foram utilizadas fontes privilegiadas: entrevistas com professoras que trabalharam no período de 1930-1980, anos que assinalam o processo de fixação das diretrizes da educação nacional, o jornal do Grupo Escolar e diário de aula de uma das professoras. Os autores que serviram de apoio para análise foram Bourdieu, Hebrard e Souza. Os comportamentos desejados pela ordem pública, expressados nas composições, fábulas e jornal escolar, eram introjetados por meio da cópia e repetição e a mudança de consciência e atitudes pelo canto orfeônico, o ensino religioso e o escotismo.

Palavras-chave: Instituição; Escola; Civismo; Nacionalismo; Ensino Primário.

SCHOOLING KNOWLEDGES FROM PAULISTA PRIMARY SCHOOL: CIVILIZING RULES AND MORAL NOTIONS, CIVISM AND NATIONALISM (1930 –1980)

Abstrat

The text aims at showing research results about schooling knowledges, made in a school considered an example: Conde do Parnaíba schooling group. Privileged sources were used: interviews with teachers who worked from 1930 to 1980, years that focus the national education process, the schooling group news and lesson plan from one of the teachers. The helpful authors for this analysis were Bourdieu, Hebrard and Souza. The disired behaviors by public order, expressed in compositions, fables and school news were inserted by copying and repetition and conscious change and aptitudes for orphonic melody, the religious teaching and the escotism.

Keywords: Institution; school; civism; nationalism; primary teaching.

SABERES ESCOLARES DE UNA ESCUELA PRIMARIA PAULISTA: REGLAS DE CIVILIDAD Y NOCIONES DE MORAL, CIVISMO Y NACIONALISMO (1930-1980)

Resumen

El presente texto tiene como objetivo presentar resultados de la investigación sobre saberes escolares, realizada en una escuela considerada “ejemplar”: el Grupo Escolar “Conde de Parnaíba”. Las fuentes que se privilegiaron fueron: entrevistas con profesoras que trabajaron en el periodo de 1930 a 1980, años que señalan el proceso de fijación de las directrices de la educación nacional; el periódico del Grupo Escolar y el diario de aula de una de las profesoras. Los autores que sirvieron de apoyo para análisis fueron Bourdieu, Hebrard y Souza. Los comportamientos deseados por el orden público, expresados en las composiciones, fábulas y periódico escolar, eran internalizados por medio de la copia y repetición; el cambio de consciencia y actitudes, por el canto coral, la enseñanza religiosa y el escotismo.

Palabras clave: Institución; Escuela; Civismo; Nacionalismo; Enseñanza Primaria.

DES SAVOIRS SCOLAIRES D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE À SAINT-PAUL (BRÉSIL): DES RÈGLES DE CIVILITÉ ET DES NOTIONS DE MORALE, DE CIVISME ET DE NATIONALISME (1930-1980)

Résumé

Ce texte-ci a le but d'exposer les résultats de la recherche sur les savoirs scolaires, réalisée dans une école considérée comme exemplaire: le Grupo Escolar Conde de Parnaíba. Des sources privilégiées ont été utilisées: des entrevues avec les institutrices qui ont travaillé dans la période 1930-1980, les années qui signalent le procès de fixation des directives de l'éducation nationale, le journal de l'école et le bulletin quotidien de classe d'une institutrice. Pour l'analyse on s'est basé sur Bourdieu, Hebrard et Souza. Les conduites souhaitées par l'ordre public, exprimées dans les compositions (rédactions), des fables et le journal scolaire, étaient inculquées par la copie et la répétitions, et le changement de conscience et des attitudes par le chant choral, l'enseignement religieux et le scoutisme.

Mots-clés: institution; école; civisme; nationalisme; enseignement primaire.

Introdução

O presente texto objetiva expor resultados acerca do projeto integrado de pesquisa "Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras no período de 1880 a 1970"¹. Os resultados aqui apresentados referem-se a um dos elementos constitutivos da "exemplaridade" de uma das escolas pesquisadas e que aqui será privilegiado para análise: as práticas e os saberes escolares.

Entende-se que, dentre a multiplicidade de fontes utilizadas, o exame das práticas e saberes de professoras será aqui considerado como uma das dimensões envolvidas na construção da história das instituições escolares.

A compreensão da existência histórica de uma instituição educativa passa, segundo Magalhães (2004), não só pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região e ao sistematizar e reescrever seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, segundo ele, um sentido histórico. É a partir desse pressuposto que o autor defende a utilidade de algumas categorias de análise na estruturação de roteiros e no estabelecimento de procedimentos investigativos nessa perspectiva de pesquisa.

¹ Projeto aprovado pelo CNPQ – Edital Universal - Processo: 481397/2004-3 – *Tempo de Cidade, Lugar de Escola: um estudo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970)*, coordenado por Eurize Pessanha e Décio Gatti Júnior. As autoras do presente texto são membros da equipe de pesquisadores desse Projeto.

Assim, investigar o que se passa no interior das escolas, considerando os vários sujeitos envolvidos no processo educativo, pode gerar um conhecimento mais aprofundado das mesmas, uma vez que se busca apreender os elementos que lhe conferem identidade ou, como destaca Gatti Jr, aquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que tenha se transformado no decorrer dos tempos. (2002).

Pesquisar as formas de configuração e transformação do saber veiculado nas instituições de ensino tem sido apontada como importante categoria de acesso nos estudos da história das instituições educativas. Nosella e Buffa (2005) chamam a atenção para a vinculação com outras categorias², como a de organização e vida econômica, política e cultural da cidade ou ainda, o destino profissional dos alunos, pois, segundo eles, é “(...) essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais”. (p.365)

É nesse sentido que os saberes e práticas voltadas para uma formação cívico-patriótica serão tomados como eixos de análise no estudo do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, considerado nessa pesquisa como uma das escolas exemplares³ dentre as quatro pesquisadas.

² No Brasil, os pesquisadores Ester Buffa e Paolo Nosella (2005) têm desenvolvido pesquisas sobre a História das Instituições Educativas e utilizado categorias de análise que se aproximam das elencadas por outros pesquisadores estrangeiros como Justino Magalhães (1998), a saber: origem, criação, construção e instalação; prédio, perfil de mestres e funcionários; saberes; evolução e Vida (cultura escolar).

³ *Escolas exemplares* é tomado aqui como aquelas consideradas referência de qualidade e de formação e que, de alguma forma, são percebidas como ligadas à própria identidade cultural das “elites” da cidade em determinado momento histórico e que, dessa forma, expressariam os projetos de modernização e escolarização dessas mesmas elites. Cf. Relatório Final do Projeto CNPQ, p.25.

A análise dos saberes e práticas se sustenta numa visão de cultura escolar. Para alguns autores, como Chervel (1990), a cultura escolar se encontra tanto na sua origem (mecanismos didáticos, análise pedagógica, englobando programa escolar) quanto na forma de difusão (resultados da ação escolar). Para este autor, a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os resultados dos efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade.

Este último aspecto leva Dominique Julia (2001) a afirmação de que a noção de cultura escolar se estende para além dos programas, levando em conta tudo o que esta cultura deve à sua inserção nas estruturas sociais mais amplas e englobantes. Trata-se para Julia de

(...) um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo professoral chamado a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. (p.10).

Para a discussão dos saberes escolares difundidos nesta instituição foi analisada a contribuição de seis professoras primárias que trabalharam no período de 1930 a 1980, anos que assinalam o processo de fixação das diretrizes da educação nacional. Foram utilizadas fontes privilegiadas: entrevistas aprofundadas com as seis professoras⁴, o jornal do Grupo Escolar

⁴ A partir das entrevistas aprofundadas foram construídas seis biografias com professoras que trabalharam a maior parte de sua vida nessa escola. Os dados das

“A Voz do Parnaíba” e um diário de aula de uma das professoras entrevistadas.

Para esclarecer este material empírico, o método de trabalho de Pierre Bourdieu (1998) foi bastante utilizado, tendo em vista o fato de ele ser capaz de conceber a ocorrência de uma ligação estrutural entre diferentes níveis da atividade social. O vaivém entre as trajetórias biográficas e entre as disposições para a prática da profissão e o processo de apropriação do capital escolar, entre a forma de transposição didática e sua familiarização com o universo da escola pública permitiu discutir a relação dessas seis mulheres estudadas com a cultura escolar e a forma como posteriormente foi transmitida aos seus alunos.

Grupo Escolar Conde do Parnaíba: expandindo modernidade e consolidando saberes

O Grupo Escolar Conde do Parnaíba está localizado na cidade de Jundiá, no Estado de São Paulo⁵. Como todos os grupos escolares, projetados para dar visibilidade aos projetos

entrevistas nos permitiram apreender a relação que essas professoras mantiveram com a cultura escolar e com os saberes que eram transmitidos a seus alunos.

⁵ O Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, o segundo grupo escolar de Jundiá, foi inaugurado em 16 de abril de 1906, 12 anos após a inauguração da primeira escola primária no Brasil, mais precisamente no Estado de São Paulo, e que representou uma das mais significativas inovações ocorridas no ensino no país no final do século XIX, e 10 anos após a inauguração do Primeiro Grupo Escolar de Jundiá – “Coronel Siqueira de Moraes”. Funcionou, até 1923, num prédio construído na segunda década de 1800 e que, durante o Império, serviu como Câmara e Cadeia, local onde hoje está a Telesp, à rua Barão de Jundiá, 101, no centro da cidade. Iniciou seus trabalhos escolares, através da ata lavrada pelo Diretor da Escola na presença de seis dos oito professores que compunham o corpo docente, para um total de 271 alunos matriculados. Pela data de sua criação, é possível concluir que esta escola vincula-se à difusão de secularização e expansão do ensino primário.

educacionais republicanos, o “Conde” foi construído dentro das normas de controle, vigilância e higiene pregadas pelos princípios da República que se instalava no país e inovava um amplo projeto de alcance político e social. Nele, a escola seria o fator de desenvolvimento econômico e social e instrumento de moralização e civilização das massas.

Assim, o processo de institucionalização da escola primária, no início do século XX, representou importante papel no processo de modernização e disseminação da educação pública, vista, segundo Souza (2006), “(...) como possibilidade de superação do atraso e como elemento de constituição da nacionalidade – ressonância de um amplo projeto civilizador, de ordenação moral, moralização dos costumes, de disciplinarização da classe trabalhadora e de inculcação de valores cívico-patrióticos” (p.29).

Os estudos dessa autora sobre grupos escolares têm mostrado que as inovações por eles representadas significaram profundas transformações na organização e na constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. Os altos investimentos exigidos para a implantação do novo modelo escolar são apontados pela autora e justificados em razão das exigências de edificação de prédios próprios e adequados, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante (SOUZA, 2006).

A própria ordenação pedagógica dos grupos escolares em seus diversos aspectos mostrava a racionalidade e uniformidade que, certamente, foram demarcando a conformação dos saberes a serem ensinados. O agrupamento homogêneo das crianças em turmas e séries e classificadas pelo grau de conhecimento; o estabelecimento de programas de ensino aí incluídos; a distribuição ordenada das atividades e dos saberes escolares; a atribuição de cada classe a um professor; a adoção de estrutura burocrática hierárquica e a ordem disciplinar impingida aos alunos, como asseio, ordem, obediência, prêmios e castigos

expressavam a uniformidade e os princípios de organização vigentes (SOUZA, 2006).

A mesma uniformidade e padronização do modelo de instrução primária ocorria em relação à formação de professores e à renovação dos métodos de ensino.

É nesse contexto da generalização da demanda pela instrução, no interior do projeto republicano de educação popular, que o Grupo Escolar Conde do Parnaíba se destaca como uma das primeiras escolas primárias criadas no Estado de São Paulo, dentro do princípio de renovação do ensino e que visava torná-lo mais homogêneo, padronizado e uniforme.

Em estudo anterior, Pavan (2003) mostra que essa escola ocupava um lugar de destaque no cenário político e social da cidade e era um referencial de distinção para aqueles que lá estudaram ou trabalharam. O Grupo Escolar, cujo prédio foi descrito como palacete na época da inauguração e com um nome representando título monárquico - “Conde do Parnaíba”- foi por décadas considerado como a escola destinada a uma população privilegiada, na sua maioria, e com um corpo docente saindo dessas famílias.

Estudar e trabalhar nessa escola eram motivos de orgulho e distinção, reforçados, ainda, pelo seu apelido nobiliárquico “Conde” ou pelas “condessas”, referência às professoras que lá trabalhavam. As tradições e/ou determinações externas à escola e às formas de ação presentes no cotidiano escolar com seus ritos, os modos de pensar e atuar, as práticas e saberes, foram destacadas e analisadas e revelaram os significados que as professoras conferiram ao seu trabalho em seus tempos e espaços diversos.

As professoras pesquisadas se orgulhavam de utilizar métodos e processos pedagógicos difundidos como os mais modernos e racionais. Brandina, uma das professoras estudadas, quando questionada sobre suas aulas, relatou que

(...) utilizava o método intuitivo. A lousa era a cartilha, fazia assim: desenhava uma linda boneca na lousa com giz de cor, com chapéu, etc... Depois perguntava: o que vêem? O aluno dizia: Eu vejo uma boneca. Então eu ia escrevendo com letra de forma o que o aluno dizia. Depois perguntava: como é a boneca? Outro respondia: a boneca é bonita. Ai eu ia escrevendo o texto sugerido pelas crianças, sempre destacando a boneca...No outro dia desenhava um bico ou um bule e fazia o mesmo...

E ela ainda disse mais: “(...) Interessar primeiro. Ensinar depois. Sem interesse não há intenção. Sem intenção não há aprendizagem”.

Tratava-se de uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria ser simultâneo, homogêneo e padronizado, partindo do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas lições de coisas – forma pela qual foi vulgarizado por uma tradução que Rui Barbosa fez do livro “Lições de Coisas”, de autoria de Calkins, que foi adotado em todo grupo escolar, como um guia, o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidas pela Instrução Pública.

Para Brandina, ao ensinar pelo método ela tinha que improvisar os materiais didáticos. Sabia que a nova concepção de ensino pressupunha outras linguagens para transmissão do conhecimento além da usual “palavra do mestre”. Era imperativo o uso da imagem, da manipulação dos objetos, isto é, de uma nova “pedagogia do olhar”, de uma nova “pedagogia dos sentidos” (SOUZA, 1998, p.159). Conforme relato, Brandina o aplicava com empenho:

(...) primeiro objetivava tudo. Nunca escrevia na lousa um número sem o aluno saber o que era. Exemplo: trazia bolinha de gude e mostrava uma a uma até chegar a dez bolinhas. Só daí é que começava a dar nome aos números por escrito. Dessa forma ensinava soma, subtração, multiplicação, divisão. Para ensinar fração fazia um bolo

na lousa e dividia em pedaços. Problemas também na lousa. Logo, trabalhava com noções desde a primeira série...

Este método utilizado por Brandina enfatizava a necessidade de psicologizar o ensino adaptando-o ao funcionamento do espírito. Uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de “mentalidade” e o processo de racionalização do ensino eram as mudanças culturais que se consolidaram com este método por meio das Escolas Normais.

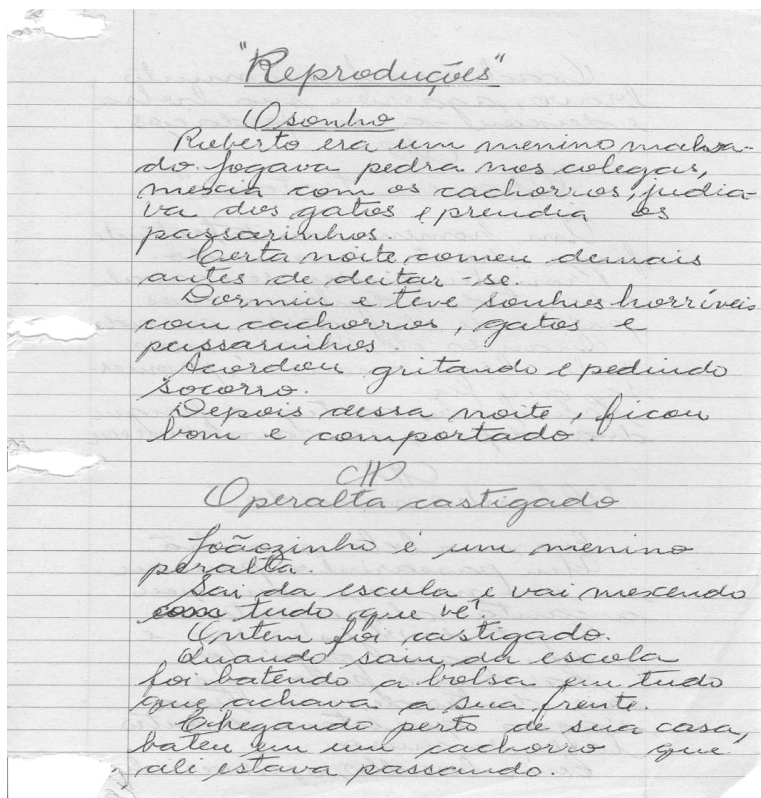
Saberes a ensinar: condutas a incorporar

É comum imaginar que os conhecimentos transmitidos pela escola são como o reflexo racionalmente organizado dos conhecimentos científicos em um dado momento.

Entretanto, sabemos que, ao contrário do pensamento ordinário, no rol de conhecimentos disponíveis, apenas uma pequena parcela é retida como interessante e digna de figurar nos programas de ensino. Além do mais, a evolução das diferentes disciplinas mostra que as considerações epistemológicas pouco pesam na relação dos conteúdos retidos, enquanto que motivações morais, políticas ou econômicas são amplamente consideradas.

Os saberes escolares como uma construção, são feitos e desfeitos, mantidos ou modificados de acordo com a visão de mundo de quem os elabora. A diversidade de saberes introduzida nos programas de ensino da escola primária extrapolava o ensino de leitura, escrita e cálculo. Reformadores, políticos, intelectuais e educadores, como indica Souza (2006, p.37), preocupavam-se com a educação moral e cívica, a difusão dos valores cívico-patrióticos, a construção da nacionalidade e a preparação para o trabalho.

O diário da professora Marly contém os conhecimentos que deveriam ser retidos como válidos, assim como os exercícios e as tarefas a realizar⁶.



Fonte: Diário da Prof^a Marly

⁶ Esse diário foi elaborado por ela para ser trabalhado com a segunda série do curso primário. Como todos os anos optava por esta série, seguia-o fazendo apenas algumas alterações para adequá-lo à turma e, também, à escola onde estivesse lecionando. Iniciou sua elaboração no final dos anos 1950 e guarda-o até hoje.

O jornal *A voz do Parnaíba*, elaborado pelos professores do Grupo Escolar Conde de Parnaíba, com a colaboração de alunos e o patrocínio dos comerciantes da cidade, nos seus 20 anos de publicação - 1952-1972 - estava repleto de ensinamentos relacionados à cultura escolar⁷. Assim como as revistas pedagógicas, que passaram a ser publicadas pelas secretarias estaduais de Educação⁸, este tipo de jornal permite pensar a forma de circulação das idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos estudantes. Estes preciosos documentos são fontes indicadoras do projeto de formação social desencadeado pela escola, ainda mais ao mostrarem que os conhecimentos escolares não eram socialmente neutros. Tinham uma função social e política e contribuíam para manter as hierarquias sociais.

Os saberes escolares são transmitidos de tal maneira que ensinam aos alunos um conjunto de esquemas ligados à organização da sociedade. Esta socialização implícita, designada também de currículo oculto⁹, não pode ser considerada uma inculcação voluntária, mas um modo de socialização como o que Durkheim tinha visto para “as necessidades da sociedade”.

As redações registradas no diário de Marly nos diferentes números do jornal mostram a maneira de socialização pela

⁷ O jornal *A Voz do Parnaíba* teve sua primeira publicação em 14 de novembro de 1952.

⁸ A primeira revista pedagógica do estado de São Paulo, publicada em 1895, intitulava-se *A Escola Pública* e objetivava orientar o “professorado paulista” – Cf. CRE Mario Covas – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁹ Vários estudiosos de currículo tratam esta socialização implícita como currículo oculto. Só para citar alguns: QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris, Éditions Nathan, 1995., APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982 e MOREIRA, A.F.B. e Silva, T. T. *Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução*. In. SILVA, T.T. (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez 1995.

repetição e pela cópia, além da visão dicotômica do mundo: o mal e o bem, o malvado e o bondoso, com castigos para as transgressões. A ênfase nos castigos e nos comportamentos modestos é digna de nota, em especial porque estas composições ou eram reprodução de fábulas ou dadas pela professora e copiadas pelos alunos, que, assim, introjetavam, junto ao jeito considerado legítimo de escrita, os comportamentos desejados pela ordem pública. É preciso lembrar, ao ler a composição a ser copiada pelos alunos, baseada na conhecida fábula da cigarra e da formiga, bem como a da galinha dos ovos de ouro, que a preparação para o trabalho definia-se como dever social do Estado desde as primeiras Leis Orgânicas do Ensino promulgadas no Estado Novo.

Nos jornais e nas composições que a professora Marly dava para os alunos copiarem estavam presentes as regras de civilidade. Tal como descreve Norbert Elias, no seu *Processo Civilizador*¹⁰, os alunos dessas professoras aprendiam a ler e a escrever copiando as regras de boas maneiras, e todas colocadas na forma negativa: “*O que não se deve fazer*”. Entre as proibições estavam, como se poder ler no Jornal *A Voz do Parnaíba*, mastigar a comida com boca aberta, brincar com o guardanapo, com o talher ou qualquer outro objeto; assobiar ou cantar, estando à mesa; afastar muito os cotovelos ou colocá-los sobre a mesa; eles devem ficar cingidos ao corpo; fazer ruído com a boca ao tomar sopa; falar com a boca cheia, etc.

¹⁰ Para Norbert Elias, a “civilização dos costumes” impõe um domínio do corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais que vão agir sobre o comportamento individual e social dos homens. Para maior entendimento sobre o assunto, ver: Elias, 1985.

A VOZ DO PARNAÍBA

Educação moral e cívica

O QUE NÃO SE DEVE FAZER (Adaptação)

PARECE MAL . . .

- chegar fora de hora para as refeições;
- tomar lugar à mesa antes que os convidados e as pessoas mais velhas o tenham feito;
- comparecer à refeição com as mãos sujas;
- sentar-se muito distante ou muito agarrado à mesa;
- brincar com o guardanapo, com o talher ou qualquer outro objeto;
- assobiar ou cantar, estando à mesa;
- afastar muito os cotovelos ou colocá-los sobre a mesa; eles devem ficar cingidos ao corpo;
- fazer ruído com a bôca ao tomar sopa;
- falar com a bôca cheia; nunca se deve enchê-la demais; parece melhor e é mais saudável comer bocados pequenos de cada vez, mastigando-os bem;
- engulir com sofreguidão;
- ao recusar um prato que alguém nos oferece, dar como razão que 'pode fazer mal' ou que 'não gostamos, dê!';
- movimentar-se repentinamente na cadeira ou gritar durante a refeição;
- estender a mão por diante de outros convivas para pegar algum prato ou objeto;
- limpar o rosto ou o que quer que seja com o guardanapo; este só se destina à limpeza dos lábios;
- fazer gestos precipitados, derrubando talher, copo ou comida;
- mastigar a comida com a bôca aberta;
- molhar a toalha ou deixar nela nódoas de café, de molho, etc;
- ler jornais, livros ou revistas, à mesa;
- levantar-se da mesa antes de terminada a refeição;
- usar, com os amigos, intimidade grosseiras como dar palmadas, cacholetas e empurrões;
- trazer constantemente as mãos nos bolsos;
- assobiar na rua, em reuniões, em lugares em que possa incomodar a outrém;
- trazer o chapéu inclinado lateralmente, caído sobre os olhos ou pôsto muito para trás;
- sair com falta de botões da roupa ou com o calçado por engraxar;
- andar de palito na bôca;
- escavar o nariz com o dedo;
- bocejar na presença de outros; deve-se evitar o bocejo e bem assim, tanto quanto possível, os espirros, ou soluços e principalmente as eructações;
- falar muito perto de outra pessoa; o melhor é manter-se uma distância conveniente entre os interlocutores e ter o máximo cuidado para não expelir perdigotos;
- rir com estrondo ou rir muito frequentemente; dá prazer ouvir o riso natural e oportuno; o riso barulhento demonstra falta de educação; riso constante e sem motivo é sinal de pouco siso;
- trazer o cabelo despenteado;
- tossir sem ter o cuidado de colocar o lenço à frente da boca;
- cuspir no assoalho ou mesmo no chão;
- deixar cair o queixo ou ficar de boca aberta; é pelo nariz que se deve respirar;
- trazer as unhas sujas ou mal cuidadas;
- fazer graça a respeito de outros ou ridicularizar alguém;
- ouvir, sem atenção, ou com impaciência, o que outros dizem; devemos ouvir com atenção a toda gente.
- E' sinal de boa educação.

Fonte: Jornal A Voz do Parnaíba

Qual o objetivo desses exercícios? Guy Vincent (2001) e outros define-os como aprendizagem pela obediência às regras que a escola deve impor a todos, razão pela qual estavam inscritas nos jornais, murais e redações da escola. Com isto os alunos interiorizavam a capacidade de domínio de si e de auto-controle, necessários para participar da sociedade democrática de iguais.

Estes fatos morais e trechos de civilidades eram decorados nos trabalhos de linguagem oral, em especial nos ditados pela professora.

Seguindo a classificação de Hébrard¹¹ para o rol de disciplinas a serem ensinadas nas escolas públicas, a instrução moral e cívica, que englobava Geografia, História, Música, Ginástica, Desenho e Trabalhos Manuais, formava o caráter moral, cívico e patriótico.

Sistematizada nos currículos nacionais, a História era transmitida de forma factual e celebrativa. A Geografia, com a mesma utilidade prática, deveria situar a criança nos seu espaço imediato, a sala de aula, a casa, o caminho da escola e, sucessivamente, a cidade, o estado, o país, este em relação aos outros países. O processo racional para a aquisição desses saberes deveria ser adaptado pelos professores à psicologia infantil, o que, mais uma vez, mostra a deturpação pela qual esses conhecimentos sistematizados eram transmitidos e hoje retransmitidos como naturais.

A obrigatoriedade do ensino do canto orfeônico se estendeu a todos os estabelecimentos de ensino, em 1934, de

¹¹ Jean Hébrard em A escolarização dos saberes elementares na época moderna classifica o rol das matérias em três subgrupos: o primeiro chamado de “saberes elementares”, compreendendo as competências básicas de leitura, escrita e cálculo. No segundo grupo as matérias propriamente científicas, as noções de ciências físicas, químicas e naturais. O terceiro, designado por formação moral, cívica e instrumental, tendo em vista as finalidades atribuídas às seguintes matérias: geografia, história, educação cívica, moral, música, ginástica e exercícios militares, desenho e trabalhos manuais.

acordo com as normas estabelecidas pelo Governo Federal, constituindo-se numa das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos nacionais – Villa Lobos foi o grande colaborador do regime Vargas, encarregado de coletar, organizar e criar as canções de unificação e sentimento nacional. Essas canções são as que até hoje são repetidas nas escolas.

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispunha os alunos a perderem, no momento necessário, a noção de individualidade, integrando-os na comunidade, valorizando no seu espírito os imperativos da coletividade social, favorecendo a noção de solidariedade humana, que requer das pessoas uma participação anônima em construção das grandes nacionalidades.

Todo o aprendizado dos cantos se dava através de manuais, a maioria escritos por Villa Lobos, e pelos métodos pedagógicos publicados nas revistas pedagógicas. Mercedes lembrou-se das comemorações das datas cívicas e da obrigatoriedade do hasteamento da Bandeira, semanalmente, acompanhado do Hino Nacional –

(...) toda semana os alunos cantavam o Hino Nacional, o Hino da Independência, o Hino da Proclamação da República e hasteava-se a Bandeira Nacional. Neste dia algumas crianças recitavam poesias, cantavam e faziam jograis. Acho que a criança daquele tempo era bem mais patriótica. Hoje, é uma pena, elas não aprendem mais isso.

Mas a elaboração dos saberes escolares não estava somente submetida aos imperativos morais, políticos e econômicos. Submetia-se também às obrigações propriamente pedagógicas. Para ser acessível, compreendido e assimilado, o conteúdo a ser ensinado deveria estar submetido a um trabalho técnico de simplificação: a transposição didática. Os resultados de uma ciência, as obras literárias e científicas eram apresentados em

forma de lições, de exercícios, de ditados e de qualquer outra forma prática de ensinar.

A transposição didática dos saberes escolares implicava não só a adaptação da matéria às classes para estimular e encorajar os alunos, mas também a adaptação do conhecimento que deveria ser dado simultaneamente, enquanto o professor distinguia os melhores dos mais fracos e previa o parcelamento do tempo e dos ritmos de trabalho destinados a manter a atenção e a ordem.

Estelamaris explicita como realizava essa transposição didática em um ensino simultâneo, utilizando o canto: “(...) Era mais fácil uma criança gravar um conhecimento através da música do que somente escutando o professor falar. Eu ensinava, assim, História, Geografia, Matemática e Ciências. Para tudo eu inventava uma música”.

Esta forma impunha uma comunicação disciplinar e facilitava a execução do trabalho docente.

Brandina referiu-se a ela assim: “(...) Se a classe estiver muito barulhenta, passe a cantar, você verá como eles ficarão quietos (...)”.

Exemplificou ainda de outra forma:

(...) Se você está numa igreja enorme, que tem gente cantando, pode até ser de outra religião, chega na hora de cantar fica tudo junto, um fiozinho de voz com outra voz forma uma voz melhor. Escola é a mesma coisa, a classe está barulhenta, cante com eles; não conseguem aprender, cante com eles...

Não é a toa que os padres missionários católicos nas colônias utilizavam este tipo de técnica de “cantar igual”; “falar igual” é pensar igual¹², tal como já havia ensinado o Papa Gregório VI ao impor o canto gregoriano como obrigatório para toda igreja católica.

¹² Ver Jacques Ozouf, *Nous les Maîtres d'Ecole*, Paris, Julliard, 1967.

As matérias de natureza propriamente científica (segundo subgrupo de classificação feita por Hébrard) foram sistematizadas adequando sociologicamente a criança à observação do meio, do universo mais próximo dela. No diário de Marly estavam registradas as maneiras como ela ensinava os fenômenos da natureza.

A elaboração dos programas do ensino religioso era de responsabilidade das autoridades religiosas. À professora cabia ensinar, se ela fosse católica, a moral.

Além da religião, o programa de ensino das escolas primárias previa outras formas de socialização capazes de progressivamente supervisionar a sociabilidade tradicional, visando transformar formas de organização extraescolar em formas educativas de tipo escolar, como associações de escoteiros, bibliotecas, museus escolares, clubes de leitura, Pelotão de Saúde (NAGLE, 1974). Contudo, poucas dessas instituições chegaram a ser implementadas, a não ser o escotismo e o orfeão infantil.

A instituição do escotismo foi estabelecida no “Conde” na década de 1920. Brandina durante sua entrevista, lembrou-se das ações cívicas que os meninos praticavam na escola: “...Nas festas de Sete de Setembro, nos desfiles, nas comemorações de aniversário da escola, os escoteiros estavam sempre presentes. Todos muitos uniformizados, disciplinados e eram o orgulho da escola. Eles também ajudavam a manter a escola limpa, a pedir doações para os mais pobres e se reuniam sempre na escola”.

A eles era assegurado, pela escola, o uso de uniformes, emblemas, distintivos, insígnias e lemas adotados pelo seu regulamento. Como uma atividade extra-escolar, impunham-se aos alunos restrições quanto às brincadeiras “livres” em conjunto com crianças de idades distintas. No escotismo, as crianças eram divididas em faixas etárias homogêneas e seguiam rigorosamente as ordens, sendo controladas e vigiadas.

Em 1936, às vésperas da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Nacional, o escotismo foi instituído

oficialmente nas escolas primárias do país com a “alta finalidade de aprimorar o desenvolvimento físico e moral das futuras gerações brasileiras, para intransigente defesa da Pátria e pureza do regime democrático”¹³. Em 1937, um ano após, das mais de 35 mil escolas primárias existentes no país, 347 já mantinham grupos de escoteiros, a metade delas no Estado de São Paulo, e uma delas era o “Conde”.

Assim como as demais disciplinas já mencionadas, os trabalhos manuais eram ensinados durante o ano letivo. Às alunas, ensinava-se a bordar, fazer tricô, crochê, e, estranhamente, aos meninos, macramé. Brandina contou-nos que “(...) os trabalhos iam para uma exposição no final do ano. Teve um ano que eu fui elogiada em ata pelos belos trabalhos dos meus alunos”.

Nesta perspectiva, ao ensinar certos valores e habilidades, através do currículo explícito ou do currículo implícito, a educação modifica a consciência, as atitudes e o comportamento do educando, conformando-o à sociedade, numa palavra, socializa-o. Por isso, aquilo que se enfatiza são os efeitos diretos de socialização da educação, primeiro sobre o educando, e depois, através deste, sobre a sociedade (SILVA, 1992)

Considerações finais

Nos limites desse estudo sobre o Grupo Escolar Conde do Parnaíba pode-se perceber a centralidade que ocupou desde sua fundação em 1906 até pelo menos a década de 1970 na cidade, especialmente no que diz respeito às manifestações sociais, culturais e esportivas. A cidade reconhecia o papel da escola na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos.

¹³ Objetivo disposto no artigo 1º da Lei 342, de 12/12/1936.

Todas as manifestações, tais como solenidade de inauguração da escola, comemorações cívicas, apresentações musicais, festas de encerramento do final do ano, jantar dos professores, encontros dos escoteiros, eram sempre permeadas pela idéia de formação cívico-patriótica como práticas que se integravam plenamente ao conteúdo disseminado nos programas de ensino e nas disciplinas escolares em sala de aula. Dessa forma, as práticas permitiram concretizar as finalidades da escola primária e do projeto cultural por ela veiculado.

O ajuste dessas práticas às finalidades sóciopolíticas mais gerais foi permanente, mas, como se constatou, com aprofundamentos perceptíveis nessa escola durante os momentos de governos mais centralizados e militarizados.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHERVEL, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, Panorâmica, n° 2, p. 177-229.

_____; COMPÈRE, Marie-Madeleine. (1999) As humanidades no ensino. Educação e Pesquisa, *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, Jul/Dez, volume 25, n° 2, pp. 149-172.

ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologias das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GATTI JR., D. (2002) a História das Instituições Educativas: inovações paradigmáticas e temáticas. In ARAÚJO, J.S. e GATTI JR. D.(orgs) *Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas:Autores Associados. Uberlândia/MG:EDUFU. P. 3-24.

HÉBRARD, J.(1990) A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, v.2, p. 65-101.

JULIA, Dominique. (2001) A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1. Campinas(SP): Autores Associados, 9-45.

MAGALHAES, Justino P. (2004) *Tecendo nexos. A historia das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo:Educ, 1974.

Nosella, P. e BUFFA, E. (2005). As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, v. 7, n. 2, jul-dez. 2005, p. 351-368.

PAVAN, D.O. *Duas histórias relacionadas: professoras primárias e o sistema de ensino paulista (1950-1980) – Tese de doutorado*, FE, UNICAMP, 2003.

PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JR., Décio; MARTINEZ, Sílvia Alicia; PASSOS, Laurizete Ferragut; SILVA, Fabiany de

Cássia Tavares; GATTI, Gisele Cristina do Vale; BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto; PAVAN, Diva Otero. (2007) Relatório Final do Projeto de Pesquisa: Tempo de cidade. Lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Campo Grande/MS: Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Processo: 481397/2004-3). Trabalho não publicado, de circulação restrita.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris, Éditions Nathan, 1995.

SOUZA, R. (1998) Tempos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: UNESP.

_____. (2000). Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 51, novembro

_____. (2006) A contribuição dos estudos sobre grupos escolares pra a renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In VIDAL, D.G.(org.) Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras.

OZOUF Jacques, *Nous les Maîtres d'École*, Paris, Julliard, 1967.

SILVA, T.T. da. “A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. Teoria e Educação. Porto Alegre, V. 5, 1992.

VINCENT, Guy, Bernard Lahire e Daniel Thin. Sobre a história e a teoria da forma escola. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n° 33, jun/2001, p. 22.

Laurizete Ferragut Passos é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada da Unesp. Atualmente é professora na PUC/SP, coordenando o Grupo de Pesquisa: Professores: formação, profissionalização, saberes e trabalho docente na mesma universidade. Contato: laurizet@terra.com.br

Diva Otero Pavan é Doutora em Educação pela UNICAMP, Diretora da Faculdade de Educação do Centro Universitário Padre Anchieta (Unianchieta). Contato: dpavan@anchieta.br

Recebido em: 15/02/2010

Aceito em: 10/06/2010