

A República e a escola: os grupos escolares como signo do moderno.

Passadas quase duas décadas desde a Proclamação da República e da abolição da escravidão institucionalizada, políticos, intelectuais e educadores mineiros saudavam a realização daquela que seria tida como a primeira reforma republicana do ensino público primário que encarnaria, a um só tempo, o espírito republicano e, por isso mesmo, o ideário da modernidade, tais quais eram entendidos por frações importantes da elite mineira e brasileira. Trata-se de uma ampla reforma da Instrução Primária e do Ensino Normal, implantada a partir do ano de 1906, que, dentre outras aspectos importantes, introduziu os *grupos escolares* como forma de organizar a instrução escolar em Minas Gerais.

O processo de constituição e de legitimação da nova cultura escolar tinha na organização dos grupos sua estratégia fundamental. Neles, e através deles, os espaços, tempos, sensibilidades, materiais didáticos, livros, processos de controle, disciplina dos(as) alunos(as), dentre outros, estariam simbolizando e instituindo os modernos processos de escolarização.

Como criação das condições de possibilidade de realização da reforma, ao mesmo tempo que efetivação da mesma, os profissionais e agentes da instrução pública primária produziram a representação de que a mesma significaria uma ruptura com o atraso e desorganização da escola imperial. Nesta representação observamos não apenas a produção de uma memória onde instrução anterior à reforma é tida como algo negativo e quase que inexistente, mas também a vinculação da reforma com aquilo que de mais "moderno" se apresentava para os reformadores mineiros: a organização capitalista do trabalho e o mundo e as relações urbanas.

Tanto em relação à organização capitalista do trabalho quanto à urbanidade, os traços mais característicos com os quais as representações escolares trabalhavam eram a racionalidade das relações sociais e de trabalho, a forma de gestão e controle dos trabalhadores, a divisão das tarefas, as formas específicas de controle do tempo e ocupação dos espaços, dentre outros. Para os profissionais e agentes da educação, a instrução primária deveria se identificar como este movimento renovador, devendo mesmo ser "lida" e organizada através destas referências.

No interior deste processo, como momento do mesmo, produziu-se a idéia de que os grupos escolares representava uma nova *forma escolar*, afastada da casa e separada da rua, onde se poderia se realizar as projeções construídas acerca de uma *cultura escolar* que concretizasse o ideário republicano de formação de um trabalhador-cidadão apto ao trabalho capitalista e para participar da vida pública,

ambos organizados segundo as perspectivas da elite cultural, política e econômica mineira e brasileira.

Elemento dos mais fundamentais deste processo, foi o estabelecimento a partir e com os grupos escolares do ensino seriado na educação mineira, criando as condições de possibilidade de uma crescente homogeneização dos discentes, de uma maior parcelarização e especialização do trabalho docente, do ensino simultâneo e, com estas, de uma escola de massas em Minas Gerais.

Não menos importante foi o processo de racionalização das práticas pedagógicas escolares, as quais foram objeto de um detalhamento cada vez maior, sendo crescentemente formalizadas tendo como referência a “modernidade” metodológica representada pelo “método intuitivo” e, com este, as novas maneiras de abordar e entender o processo de ensino-aprendizagem. É preciso que se chame a atenção, de uma maneira especial, para a crescente afirmação da maior sensibilidade face aos alunos, a seus ritmos e necessidades, como um imperativo inerente à escola e ao ensino modernos e, daí, como uma das características marcantes das “boas professoras”.

Também os conhecimentos, e as representações a respeito dos mesmos, foram alvos de investimento por parte dos profissionais da educação escolar que buscavam escolarizar e ensinar aqueles conhecimentos que melhor atenderiam às supostas expectativas e necessidades da clientela escolar. Percebe-se, nas disputas em torno dos conhecimentos escolarizados e escolarizáveis, não apenas um alargamento e complexificação das finalidades imputadas à educação escolar, mas também que este movimento ocorreu através de um lento, mas constante, processo de detalhamento e tentativa de controle sobre os conhecimentos “autorizados” a serem objetos de ensino na instituição escolar.

Realizar o intenso trabalho de produção de uma nova e singular cultura escolar, tendo como referência os grupos escolares, legitimá-la e impô-la como referência para o conjunto da instrução pública primária, foi uma tarefa à qual se dedicaram, particularmente, dois conjuntos de profissionais: o primeiro, constituído na sua totalidade por homens, eram os inspetores de ensino, categoria “profissional” que existia desde inícios do Império, e que se viu sobremaneira fortalecida pela reforma que introduziu os grupos escolares; a segunda, composta exclusivamente por mulheres, eram as diretoras, criação genuína da reforma e à qual era debitado, em boa parte, o fracasso ou sucesso dos grupos escolares e, portanto, da reforma.

No entanto, ao realizar as funções que lhes eram impostas pelas determinações regulamentares, os inspetores e as diretoras não o faziam referenciados(as) apenas nos textos legais. Neste processo, estes profissionais produziam representações acerca da escola que, extrapolando em muito os próprios regulamentos e regimentos e redefinindo as próprias funções no ato mesmo de praticá-las, (re)constróem identidades pessoais e profissionais.

Os profissionais da educação e suas representações sobre o trabalho da/na escola.

Nos relatórios a que tivemos acesso, as crianças das classes populares, e por extenso seus familiares e vizinhos, não carecem apenas de disciplina e de sentimentos de ordem e obediência ou de hábitos de higiene, elementos por demais importantes para a vida da cidade e para a integração na cultura urbano-industrial que se constituía. Elas careciam também, dos conhecimentos escolares necessários e adequados que as possibilitassem melhor viver e orientar-se neste novo mundo que se construía. Por isso, professoras, Diretoras, mesmo os inspetores, não eram negligentes com relação à importância dos conteúdos/conhecimentos escolares.

Conforme observávamos em outra ocasião (Faria Filho, 1996a), o que estamos vendo neste período é o progressivo abandono de uma escola muito próxima à cultura da população, onde o conhecimento escolarizado é aquele do(a) mestre(a), que, na maioria das vezes, participa e é parte do grupo social dos(as) alunos(as). Por isso, esta escola, imersa nas práticas e representações culturais das populações atendidas, não tinha como tarefa fundamental a de modificar os hábitos, costumes, sensibilidades, práticas, enfim, a cultura da população.

As transformações pelas quais a escola vinha passando, das quais faz parte como elemento central a sua própria extensão a um número cada vez maior de crianças pobres, no momento histórico estudado, vão mudando esta instituição em direção a uma outra que se quer instrumento e mecanismo de transformação cultural da população. Esta mudança no lugar e na função social da escola, significa uma definitiva e fundamental guinada na/da escola moderna.

O processo de racionalização pelo qual vinha passando o "sistema público de instrução primária", que atingia desde a maior definição, divisão e controle dos espaços e tempos escolares, passando pela afirmação das classes e disciplinas escolares, até atingir os processos e os métodos de ensino, significava naquele momento um movimento de racionalizar não para diminuir a abrangência da

educação escolarizada mas, pelo contrário, para dar conta de suas tarefas cada vez mais amplas e complexas. A escola se racionalizava justamente porque tinha como finalidade última racionalizar o conjunto do social. Deste processo a racionalização, a divisão e o controle do trabalho docente são elementos fundamentais, mas não exclusivos.

Relacionada a este processo está, também, a crescente defesa de que a escola passasse a dar uma grande centralidade ao **ensino profissional**. Em 1918, o professor Firmino Costa, ex-diretor do grupo escolar de Lavras, em Conferência aos(às) professores(as) de Belo Horizonte, ao introduzir a questão do ensino profissionalizante, faz, muito rapidamente, uma síntese que, ao nosso ver, revela uma extraordinária capacidade de visualização do movimento que vinha ocorrendo no campo da educação escolar. Dizia ele:

“A fórmula antiga ensinar a ler, escrever e contar teve como sucessora a da instrução educativa, e esta já não basta a satisfazer as aspirações de um povo que se quer civilizar. Cumpre acrescer à nova fórmula o ensino profissional, a educação pelo trabalho e para o trabalho. O ensino profissional não aproveitará tão somente ao lado econômico da vida, ele irá também beneficiar a parte moral e a social”(Costa, 1918, p. 11)

O que chama a atenção neste trecho não é apenas a distinção, claramente anotada, entre a escola entendida como instrução, identificada não por acaso com a “fórmula antiga”, e educação, distinção esta bastante presente na história da educação e, naquele exato momento bastante usual. Observa-se, sobretudo, fato de que Firmino Costa percebe um movimento, uma “sucessão”, que vai de uma escola que ensina “a ler, escrever e contar” e uma escola que quer instruir e educar, a da instrução-educativa.

O objetivo central do texto é, no entanto, chamar a atenção para a necessidade de se complementar a ação civilizatória até então desenvolvida pela escola, através da “educação pelo e para o trabalho”. Essa é, sem dúvida, outra das temáticas sociais que vai invadir a escola no momento em que ela passa a ser freqüentada pelas crianças mais pobres, passando a figurar, a partir de então, com grande centralidade nas representações escolares. Não por acaso, conforme nos mostra Arroyo(1985), foi João Pinheiro, industrial e político mineiro, aquele que introduziu a organização dos grupos escolares e, ao mesmo tempo, deu um grande incentivo ao ensino de caráter mais prático e de cunho semi-profissionalizante.

Num movimento que pretendia “recuperar” o trabalho manual, no momento mesmo que realizava uma intensa propaganda pela reorganização do mundo trabalho através da introdução tanto de mecanismos que permitissem um maior controle e

discip
elemen
como
Filho,
inclusi
a de tr
do(a) p
do trat

Demo
um “n
aquela
forma:
camad
direto:
perspe

A pro
justific
a impo
vida d
dúvida
da pop
escola
filhos

disciplinarização do trabalhador, quanto da adoção de novas tecnologias e os elementos de uma racional administração do trabalho, a escola também era vista como um *locus* que deveria realizar e espelhar estes ideais (Arroyo,1985; Faria Filho,1990). Essa “aproximação” da escola do mundo do trabalho, implicava, inclusive, na afirmação de uma outra face da identidade do profissional da escola: a de trabalhador. No relatório do Secretário do Interior, em 1907, a identificação do(a) professor(a) como trabalhador é explicitada como estratégia de “dignificação” do trabalho:

“De modo que as crianças recebam o professor como um homem de trabalho, que demonstra pelo fato que o trabalho deve ser dignificado, missão natural noutros países, mas que no nosso encontra resistência dos preconceitos ainda restantes do regime da escravidão e da monarquia” (Minas Gerais, 1907.p.46)

Demonstrando a força que ia adquirindo a questão da necessidade da escola formar um “novo trabalhador” verificamos que para boa parte das diretoras, principalmente aquelas dos grupos escolares da periferia, a educação pelo e para o trabalho era a forma mais adequada da escola contribuir com a “elevação” e/ou controle das camadas mais pobres da população². O trecho abaixo, extraído do relatório da diretora do G. Escolar Bernardo Monteiro, é bastante representativo desta perspectiva:

“Sendo este estabelecimento exclusivamente freqüentado por filhos de operários, seria de grande vantagem que ao iniciarem o curso primário o fizessem também da aprendizagem de ofícios, que aperfeiçoariam mais tarde em outros estabelecimentos, o que me fez solicitar a V. Excia não adiar a construção de uma sala para funcionar o curso técnico, estando certa de que V. Excia que tanto tem dedicado à causa do ensino e tantos e tão grandes benefícios lhe tem prestado, não deixará de atender a este meu pedido, prestando assim grandes serviços aos humildes filhos de operários, alunos deste grupo” (Minas Gerais, 1914).

A produção da centralidade da questão do trabalho no mundo escolar, sempre justificada pela situação social dos(as) alunos(as), ao mesmo tempo em que afirma a importância da escolarização para uma mudança nas projetadas trajetórias de vida das crianças das camadas populares, opera-se através de uma crescente dúvida acerca da primazia da educação intelectual para as camadas mais pobres da população. Ainda naquele mesmo ano, era a vez da diretora do 3º grupo escolar, localizado na região central mas freqüentado por um grande número de filhos de operários e outras famílias pobres, conforme vimos, solicitar a atenção da



Secretaria para o fato de que:

“Com dificuldade conseguimos organizar um horário de maneira a satisfazer todos seus afazeres (do Prof. Manoel Pena) de maneira que os alunos só trabalham de 7:30 da manhã às 8:50. Sendo uma aula de tanta utilidade e de tanto efeito moral, sinto não poder desenvolver o ensino desta disciplina por falta de um professor competente como o sr. Manoel Pena que se encarregasse só do serviço deste grupo. Na época atual, este curso bem feito e bem orientado é o único capaz de tirar muitas crianças do caminho do crime e do vício” (Minas Gerais, 1914).

A disciplina em questão é o chamado “ensino técnico escolar” e o professor da mesma é profissional do ensino, que maior salário recebe pelo trabalho de ensinar, chegando mesmo a ganhar igual a diretora, denotando claramente uma valorização diferenciada que se queria dar a esta face da escolarização.

Não eram apenas as diretoras, em seus relatórios e correspondências, ou a política salarial do governo estadual, que afirmavam a crescente importância da formação, na escola primária mineira, de hábitos e valores relativos ao mundo do trabalho. Também os inspetores o afirmavam, chegando mesmo a colocar sob suspeita a formação “intelectual” possibilitada pela escola às crianças das camadas populares:

“Os hábitos de regularidade e disciplina que os meninos constroem numa escola bem dirigida valem mais que o seu aproveitamento literário. A leitura pode ser dirigida para o mal, e assim a vivacidade de espírito, como a instrução. Mas os frutos da obediência, da regularidade e da disciplina duram para sempre e são sempre benéficos”. (Inspetor Nelson Batista)(Minas Gerais, 1910).³

A instrução, a leitura, uma vez que não podem ter seu “uso” controlado não significam, necessariamente um “bem” para o conjunto da sociedade: quem poderia garantir uma utilização “oficial” ou “autorizada” dos hábitos de ler e escrever? O mesmo não se dá, segundo o inspetor, com os hábitos de regularidade, disciplina e obediência.

No entanto, na maioria das vezes, as solicitações das diretoras eram negadas pela Secretaria, seja sob a alegação de falta de espaço disponível ou, no mais das vezes, que faltavam recursos financeiros para melhor equipar as escolas. É o caso da resposta dada à solicitação da diretora do Grupo Escolar Henrique Diniz, que no decorrer do mesmo ano de 1914, dirige-se ao Secretário do Interior nos termos abaixo:

“Venho pedir a V. Excia se digne designar para este grupo, um professor técnico, pois os alunos deste estabelecimento são, como V. Excia deve estar informado, filhos de proletários, portanto os que mais necessitam deste ensino” (Minas Gerais, 1914)

É isto
Grupo
máqui
couro,
do Ins
franca

No de
tratam
escrito

Interp
estão
sem d
demo
sujeit
respei
as pos
lugare
da rea
mesm
influi

DESPACHO: negado por falta de espaço.

É isto que havia acontecido alguns anos antes quando, em 1910, a Diretora do 1º Grupo queria organizar o curso técnico proposto pelo regulamento, utilizando máquinas (tico-tico, serras, grossas americanas para medir, máquinas de cortar couro, entre outras). A Secretaria solicitou, então, a Leon Renault, à época Diretor do Instituto João Pinheiro, um parecer sobre a proposta da Diretora. O parecer é francamente contra a proposta, argumentando o seguinte:

“Não foi e nem poderia ter sido intuito do governo a instalação de oficinas com maquinismos caros, aperfeiçoados, aptos a fornecerem produtos que pudessem entrar em concorrência industrial.

Todo trabalho manual deverá reunir estes requisitos: exercitar a vista e a mão da criança; fixar-lhe a atenção; desenvolver-lhe a inteligência; inspirar-lhe bom gosto; dar-lhe agilidade; ser proporcional às forças de um organismo em formação. Ainda mais: educação física, auxilie também a educação mental subsidiando a parte científica com o elemento concreto”.

No despacho dado, sobre o parecer de L. Renault, numa demonstração do tratamento que estava sendo dado ao tão defendido ensino técnico primário, está escrito:

“Eu estou de pleno acordo com o Dr. Leon. Penso que V. Excia por enquanto, só deveria ordenar que o ensino se limite: em trabalhos de papel, papelão, em barro, em cera, em folha.(...) Se o governo autorizar tal ensino nos 58 grupos já instalados, da maneira porque pedem os srs. Diretores, quanto virá dos cofres públicos? E o custeio dos estabelecimentos assim organizados?”

Interpondo-se, pois, entre uma intencionalidade proclamada e sua efetiva realização estão as possibilidades de investimento do próprio Estado na instrução pública e, sem dúvida, a vontade política de fazê-lo. Mas não apenas isto. Os relatos acima demonstram também, de maneira cabal, as apropriações diferenciadas que os sujeitos relacionados com a escola primária estão realizando das representações a respeito da questão da formação para o trabalho. Se esta era central para todos, as posições dos sujeitos frente à mesma vão mostrar-se perspectivadas pelos lugares ocupados no sistema de ensino. Às diretoras, que muito mais perto estão da realidade das crianças, não basta um formação genérica de hábitos e valores ou mesmo um adestramento manual elementar. Para elas, se a escola quer realmente influir na trajetória ocupacional - e de vida - das crianças pobres, é preciso

instrumentalizá-las minimamente. Daí as reivindicações por melhores equipamentos, por mais tempo dos professores especializados no ensino técnico e por melhores espaços. Outra é a posição de Leon Renault e dos técnicos lotados na Secretaria, para os quais a “educação para o trabalho” na escola primária, não deveria significar mais que uma iniciação, como adestramento físico e formação de hábitos, ao mundo do trabalho. Se lembrarmos que Leon Renault, ninguém mais é que o diretor do Instituto João Pinheiro, uma instituição que se organiza tendo, justamente, no trabalho e na formação profissional sua motivação básica, veremos o quanto é preciso estar atento para o movimento ou deslocamento das posições no interior do campo educativo, motivados seja pela alteração dos(as) interlocutores(as), seja pela mudança dos interesses em jogo.

O que não se pode negligenciar é que, deste momento em diante, a questão da necessidade de educação pelo e para o trabalho será um tema sempre presente nas discussões sobre a educação escolar. O seu aparecimento e persistência é, também, uma comprovação de que as crianças das camadas populares estavam adentrando à instituição escolar a qual, a partir daí, nunca mais será a mesma.

A escola, o trabalho e a cidade.

Se, segundo afirma o Secretário do Interior em 1911, cabe à escola pública primária “fazer do povo mineiro um povo culto, organizado e disciplinado pela cultura intelectual e pela educação cívica” (Minas Gerais, 1911c.p.26), deve-se incorporar nela, com grande centralidade, a tarefa de contribuir na reorganização do mundo do trabalho e na formação dos(as) trabalhadores(as).

Para muitos, inclusive, esta função organizativa da escola era um desdobramento de seu movimento no movimento de constituição da própria nação brasileira, alicerçado no “sentido generoso e humano, moralizador e científico” do patriotismo, e não mais no sentido “exclusivista e brutal” que tanto mal causou a outras “nações”.

“Acendendo-lhes no coração a chama do patriotismo; ensinando-os a serem brasileiros, não no sentido exclusivista e brutal, o qual no conceito de um emérito professor nosso, não se compadece com a moralidade do século e foi, na Grécia, a causa de sua ruína política; mas no sentido generoso e humano, moralizador e científico, que os pensadores modernos atribuem ao concurso ou à colaboração de um povo na obra coletiva do progresso humano.(...)A autonomia moral de cada pátria particular é tão necessária _ humanidade como a do indivíduo o é à da cidade” (Pires, 1908.p.11)

Além dos aspectos anteriormente evidenciados, é importante chamar a atenção para este último período da citação, quando o autor refere-se à autonomia moral

do indi
centro
de uma
autono
constr
própri
especi
sobren

Esta é
um rela
em 191

É por d
os senti
seja co
das elit
havia d

A maio
totaliza
de relat
de que
escolar
escolar

do indivíduo como necessária à da cidade. É que ele nos coloca, mais uma vez, no centro da discussão sobre o lugar da instituição escolas na cidade e na produção de uma nova maneira de ser, própria ao mundo urbano. Formar um indivíduo com autonomia moral, independente, mas perfeitamente ciente de sua cooperação na construção de uma obra - a cidade, a pátria, a humanidade - maior que seu próprio destino é, pois, uma das finalidades da instrução primária. No que se refere especificamente à cidade, a reflexão de Veiga, apresentada a seguir, é sobremaneira esclarecedora:

"A necessidade de formação de indivíduos auto-suficientes e independentes tem a sua expressão na cidade, onde a diferenciação dos gestos, dos hábitos, das posturas, das formas de trabalho, da sociedade confere uma individualidade única, necessária à vida material e cultural" (Veiga, 1994.p.338)

Esta é uma boa perspectiva para se ler, por exemplo, o texto abaixo, extraído de um relatório elaborado por um inspetor a respeito da Escola Infantil Delfim Moreira, em 1911. Relatava o inspetor que:

"As explicações do docente sobre as regras de civildade, deveres sociais, deveres dos filhos para com os pais, dos inferiores para com os superiores, do modo como devem as crianças proceder à mesa, nas ruas, etc. foram seguidos de exemplos e exercícios pelos alunos.

"O canto que tem como fim principal desenvolver as faculdades artísticas e vocais e aperfeiçoar a dicção, está bem e bem desenvolvido". (Minas Gerais, 1911).

É por demais evidente a busca em formar nas crianças, desde a mais "tenra idade" os sentimentos, hábitos e valores próprios ao mundo social ao qual estão inseridas, seja como habitantes da cidade (urbano) seja como filhos das "classes médias" e das elites mineiras, pois conforme nos informa a diretora em outra ocasião, não havia dentre os(as) alunos(as), nenhum(a) "reconhecidamente pobre".

A maioria dos profissionais da educação evidenciava ter uma compreensão bastante totalizadora das finalidades da escola. Esta posição está expressa em uma série de relatórios dos inspetores quando estes insistem, como veremos, na importância de que as professoras fiquem atentas para o conjunto das disciplinas dos programas escolar. Nestas ocasiões, eles insistiam no caráter de integralidade da educação escolar primária, como o fazia o inspetor Raimundo Tavares, em 1911:

"a extensão, a variedade das matérias é necessária para estimular as diferentes faculdades espirituais....)

"A Educação primária deve ser integral, e para isso é preciso fazer apelo a todas e a cada uma das faculdades do espírito. Das variadas disciplinas do programa, pois umas se dirigem mais especialmente a tais faculdades, sendo que outras têm por objeto o desenvolvimento de disposições espirituais diferentes. Assim as matemáticas visam as faculdades superiores: a reflexão, o raciocínio, a comparação..., à memória se referem outros exercícios - a recitação em particular e assim por diante. Logo, a educação primária, geral ou integral, só será possível, se se puser em contribuição todo o material indicado no programa respectivo". (Minas Gerais, 1911)

Nesse sentido, um conjunto de expressões ou "slogans"⁴ que, à época estudada, buscam identificar a escola como o *locus* privilegiado da disciplina, a ordem e a obediência em detrimento aos conhecimentos e à formação literária, não podem ser dissociadas da "posição" a partir da qual foram produzidos, sob pena de reforçarmos uma dicotomia que, de fato, não parecia existir. Como nos indica A. Chervel no texto abaixo, pensar em finalidades da educação escolar implica, isto sim, pensar em um "complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam" e, não, que se excluem.

"A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está intimamente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa" (Chervel, 1990, p.188).

É preciso, pois, que fiquemos atentos ao fato de que nas primeiras décadas deste século, muito mais que hoje, o fortalecimento das disciplinas escolares se deu, também, com a incorporação por estas da idéia de disciplinamento (do espírito). Tanto quanto o corpo, a mente, o espírito humano, era passível de modelamento, notadamente quando o ser humano em questão era concebido e instituído como aluno(a), ou seja, como um sujeito abstrato e destituído de conhecimentos, de

tradições,)

Refer

Arroyo, Mi
da UFM

Chartier, R.

Chervel, A.
Porto A

Costa, Firm

Faria Filho
Belo H
Faculd

— Cultu

Múltiplos

— Repr
desqua

ANPEd, s

— A R
alvorec
10, 199Minas Ge
Belo HMinas Ge
1911 (escola
1908.1Escol
Belo F

— Dis

Scheffler,

Veiga, Cy
Horiz

tradições, enfim, de cultura.

Referências Bibliográficas

Arroyo, Miguel G. **Mestre, professor, trabalhador**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985. (Tese de Concurso para Professor Titular, 1985).

Chartier, R. **A história cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

Chervel, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, **Teoria e Educação**, 2, 1990, p. 177-229.

Costa, Firmino. **A educação popular**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1918.

Faria Filho, Luciano M. de. **"Dos pardieiros aos palácios": forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)**. São Paulo: USP, 1996a, 362p. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 1996.

— **Cultura e conhecimento na escola: uma abordagem histórica**. In: Dayrell, Juarez.

Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996a, p. 127-135.

— **Representações da escola e do alfabetismo no século XIX: exclusão política e desqualificação cultural das camadas populares**. Caxambú: **XIX Reunião Anual da ANPED**, set./1996b.

— **A República do trabalho: a formação do trabalhador-cidadão em Minas Gerais no alvorecer do século XX**. Belo Horizonte, **Revista do Departamento de História da UFMG**, 10, 1990, p. 79-92.

Minas Gerais. Secretaria do Interior e Justiça. **Relatórios dos Secretários do Interior e Justiça**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907 e 1911.

Minas Gerais. Secretaria do Interior e Justiça. **Relatórios dos Inspectores Técnicos de Ensino**. 1911 (APM) Minas Gerais. Secretaria do Interior e Justiça. **Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908. Minas Gerais. Secretaria do Interior e Justiça. **Relatórios de Diretores de Grupos Escolares**. 1914 Pires, Aurélio. **Missão do professorado primário no seio da sociedade**. Belo Horizonte, **Minas Gerais**, 7/07/1907.

— **Discursos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.

Scheffler, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edd. USP/Saraiva, 1974.

Veiga, Cynthia Greive. **Cidadania e educação nas tramas da cidade: construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

da UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado em História).

1 Este texto é a reelaboração de parte de um trabalho maior (Faria Filho, 1996), apresentado como Tese de Doutorado à FE-USP, sob a orientação da prof. Dra. Marta Maria C. de Carvalho.

2 A relação entre a "missão do professor" e a conformação das classes populares é, muitas vezes, alargada, possibilitando que o trabalho manual como "missão natural" dá lugar à naturalização da própria ordem social. Veja-se, por exemplo, a forma como Aurélio Pires, então Diretor da Escola Normal Modelo da Capital, percebe e demarca os desdobramento da "missão do professorado primário no seio da sociedade: "Outra missão delicadíssima do professor primário é, pela evidência das leis naturais, incutir, desde cedo, nas classes populares, nas camadas operárias, que são as menos afortunadas e mais duramente laboriosas, a convicção do caráter providencial das desigualdades em que a riqueza divide os homens ainda no seio dos Estados mais felizes. (...)

Só então o seu (do futuro trabalhador) espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias". (Pires, 1907)

3 Em outro trabalho (Faria Filho, 1996b), chamamos a atenção para o fato de que esta desconfiança em relação à escolarização e aos atributos do alfabetismo está presente, já no século XIX, em setores expressivos da sociedade brasileira.

4 Sobre a importância dos "slogans" e das metáforas nos discursos pedagógico, ver a interessante análise de Scheffler (1974).

