

ALESSANDRA APARECIDA DE SOUZA GIBELLO

**RASTROS DA CIVILIZAÇÃO ESCOLAR:  
cultura e práticas da escola primária paulista  
(1960-1980)**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> .Dr<sup>ª</sup> Carlota J.M.C. dos Reis Boto



ARARAQUARA  
2010

ALESSANDRA APARECIDA DE SOUZA GIBELLO

**RASTROS DA CIVILIZAÇÃO ESCOLAR:  
cultura e práticas da escola primária paulista  
(1960-1980)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> .Dr<sup>a</sup> Carlota J.M.C. dos Reis Boto

ARARAQUARA  
2010

Gibello, Alessandra Aparecida de Souza

Rastros da civilização escolar: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980) / Alessandra Aparecida de Souza Gibello – 2010

234 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

1. Educação. 2. Ensino primário -- São Paulo (Estado).  
3. Educação -- História. 4. Cultura escolar. 5. Práticas escolares.

I. Título.

ALESSANDRA APARECIDA DE SOUZA GIBELLO

**RASTROS DA CIVILIZAÇÃO ESCOLAR:  
cultura e práticas da escola primária paulista  
(1960-1980)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor.

**Data da defesa:** 11/03/2010

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**PRESIDENTE E ORIENTADORA:** Prof. Dra. Carlota Josefina Malta C.R. Boto  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP-Araraquara

---

**MEMBRO TITULAR:** Prof. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas  
Universidade Federal de Sergipe  
UFS- São Cristóvão

---

**MEMBRO TITULAR:** Prof. Dra. Denice Barbara Catani  
Universidade de São Paulo  
FEUSP – São Paulo

---

**MEMBRO TITULAR:** Prof. Dr. José Vaidergorn  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP-Araraquara

---

**MEMBRO TITULAR:** Prof. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP-Araraquara

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

“A educação é uma comunicação de si, isto é, do próprio modo de se relacionar com o real. O homem, de fato, é uma modalidade viva de relação com o real.”

Luigi Giussani

Para Roberto, eterno amor, amigo,  
companheiro sempre, na grande aventura  
de viver.

Para meu filho, Miguel Antônio, meu  
maior tesouro, que ainda não nasceu, mas  
já se tornou a luz da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carlota Boto, grande mestre e educadora, por toda dedicação, compreensão e profissionalismo em todos esses anos que pudemos compartilhar essa jornada em busca do conhecimento. Obrigada por fazer parte da minha história e por tudo que me ensinou, pois com certeza, grande parte do que sou devo a essa longa e preciosa convivência.

Ao Prof. Dr. José Vaidergorn, um dos mestres que aguçou em mim o espírito investigativo e crítico - atributos essenciais ao pesquisador – por meio do encontro com teorias e concepções propostas em suas aulas, que contribuíram imensamente para o produto final dessa pesquisa.

À Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Ar e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na pessoa do Coordenador Prof. Dr. Edson Inforsato, pela oportunidade e apoio durante o curso de Doutorado.

Aos Professores e colegas da Unesp – FCL/Ar, que tanto contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional.

À minha família, em especial, a minha mãe Elizabete e minha irmã Ana Lúcia, que compartilharam comigo essa trajetória, transformando a ausência e a saudade em força para trilhar os degraus dessa caminhada.

Às minhas amigas Joice, Juliana e Angélica, que perto ou à distância dividiram comigo os desafios que a vida nos coloca, tornando nossa amizade preciosa e duradoura.

Aos amigos do Movimento Comunhão e Libertação, que me ensinaram, pelo carisma de Dom Luigi Giussani, a reconhecer Cristo no cotidiano da vida através da nossa companhia.

## RESUMO

GIBELLO, A. A. S. **Rastros da civilização escolar: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980)**. 2010. 224p. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras-FCL/Ar, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Araraquara, 2010.

Esta tese consistiu numa pesquisa acerca da História da Educação primária paulista, na qual buscou investigar o cenário educacional brasileiro e, sobretudo, o ensino primário paulista, destacando o limiar correspondente entre o contexto educacional que se configura durante décadas de 60 a 80 e as práticas, hábitos e costumes que constituem uma cultura especificamente escolar. Procuramos apreender, a partir dos estudos correspondentes à cultura escolar e civilização escolar as possibilidades de reconstrução dessa história por meio da análise de documentação recolhida em duas escolas públicas estaduais do município de Araraquara – tomados como fontes primárias – que compreendidos como parte da cultura material da escola, puderam apresentar indícios, resquícios, vestígios dos rastros dessa civilização escolar no contexto da escola primária paulista, estabelecendo um diálogo entre as fontes e o contexto educacional do período investigado. Assim, a documentação recolhida permitiu compreender o cenário educacional que se configurou ao longo dessas duas décadas, principalmente em relação à identificação da reconfiguração quanto ao papel social que a escola passa a representar no período, constituindo, em meio a rupturas e continuidades, uma cultura própria e, sobretudo, uma civilização escolar. Buscamos, portanto, demarcar o lugar protagonizado pela civilização escolar em meio à estrutura e projeto pedagógico vinculado à instituição escolar no período entre as décadas de 60 a 80, a fim de visualizar a construção de uma cultura propriamente escolar que tem como pressuposto a disseminação de hábitos e costumes proposto por um projeto civilizador, que corresponde, em última instância, a uma dada civilização escolar.

**Palavras-chave:** cultura escolar, civilização escolar, civilidade, escola primária, práticas escolares, História da Educação



## Abstract

GIBELLO, A. A. S. **Rastros da civilização escolar: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980)**. 2010. 224p. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras-FCL/Ar, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Araraquara, 2010.

This thesis is a survey about the Primary Education's History in São Paulo, a investigative sought in the Brazilian's educational scenario, and especially primary education in São Paulo, highlighting the corresponding threshold between the educational context that is shaped during the decades from 60 to 80 and practice, habits and customs that constitute a particular school culture. We seek to understand, from the studies related to school culture and civilization educational possibilities of reconstructing this history through analysis of documentation gathered at two public schools in the city of Araraquara - taken as primary sources - which included as part of the material culture of school, these documents might provide clues, traces, traces of traces of that civilization in the context of school primary school in São Paulo, establishing a dialogue between the sources and educational context of the period investigated. Thus, the documentation gathered allows us to understand the educational scene that took shape over these two decades, particularly in relation to the identification of reconfiguration on the social role that the school is to represent the period, constituting, in the midst of ruptures and continuities, a culture own and, above all, a civilization school. We seek, therefore, mark the place played by civilization in the midst of school structure and educational project linked to the educational institution in the period between the 60 to 80, in order to view the construction of a proper school culture that takes as its premise the spread of habits and customs proposed by a civilizing project, which is, ultimately, to a particular civilization in school.

**Keywords:** school culture, school civilization, civility, primary school, school practices, Education'sHistory

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p. 13
<b>1 CULTURA ESCOLAR E ENSINO PRIMÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DO COTIDIANO DA ESCOLA</b> .....	p. 22
1.1 A cultura escolar como objeto de estudo: concepções e perspectivas para a investigação do cotidiano da escola .....	p. 26
1.2 História da educação e cultura escolar: perspectivas e problematizações na produção acadêmica brasileira .....	p. 41
1.3 Cultura e Civilização Escolar: concepções e perspectivas para a compreensão do projeto pedagógico da modernidade .....	p. 48
<b>2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 60 A 80: TEXTOS E CONTEXTOS DE UMA HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO</b> .....	p. 54
2.1 Política Educacional na década de 60: reconfiguração do Ensino Primário no contexto educacional.....	p. 54
2.2 A Reforma Educacional de 1967: concepções e diretrizes orientadoras para o Ensino Primário paulista .....	p. 61
2.3 A década de 70 no contexto educacional a partir da LDB 5692/71: diretrizes e concepções para o sistema educacional brasileiro .....	p. 69
<b>3 CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO: ASPECTOS CIVILIZATÓRIOS DA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA</b> .....	p. 82
3.1 Escola Primária, cultura e práticas escolares: rastros da Civilização Escolar .....	p. 89
3.2 Disciplina escolar e moralidade .....	p. 90
3.3 Rituais escolares, cotidiano e práticas na escola .....	p. 109
3.4 Civilização Escolar .....	p. 136
<b>4 A ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA NAS DÉCADAS DE 60 A 80: SABERES E PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DO RENDIMENTO ESCOLAR</b> .....	p. 147
4.1 Avaliação e Rendimento Escolar .....	p. 148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	p. 220
<b>FONTES</b> .....	p. 225
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	p. 226

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Datas Comemorativas da E.E. Pedro José Neto .....	p. 112
Quadro 2 – Datas Comemorativas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência .....	p. 114
Quadro 3 – Datas Comemorativas da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho .....	p. 115
Quadro 4- Escolha de Livros Didáticos da E.E. Pedro José Neto .....	p. 163
Quadro 5- Escolha de Livros Didáticos das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência .....	p. 165
Quadro 6- Escolha de Livros Didáticos da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho .....	p. 168
Quadro 7 – Classificação Qualitativa de Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 206
Quadro 8 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 207
Quadro 9 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 209
Quadro 10 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 210
Quadro 11 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 211

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolha de Livro Didático – Cartilha 1ª série da E.E. Pedro José Neto .....	p. 169
Gráfico 2 - Escolha de Livro Didático – Cartilha 1ª série das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência .....	p. 169
Gráfico 3 - Escolha de Livro Didático –Cartilha 1ª série daE.E. Antonio Joaquim de Carvalho .....	p. 170
Gráfico 4 - Escolha de Livro Didático – 2ª sérieda E.E. Pedro José Neto .....	p. 172
Gráfico 5 - Escolha de Livro Didático – 2ª série dasEscolas IsoladasComuns e de Emergência.....	p. 172
Gráfico 6 - Escolha de Livro Didático – 2ª sérieda E.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 173
Gráfico 7 - Escolha de Livro Didático – 3ª série daE.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 174
Gráfico 8 - Escolha de Livro Didático – 4ª série da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 175
Gráfico 9 – Rendimento Escolar daE.E. Pedro José Neto – 1960 .....	p. 184
Gráfico 10 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1964 .....	p. 185
Gráfico 11 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1962 .....	p. 187
Gráfico 12 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1963 .....	p. 188
Gráfico 13 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1964 .....	p. 189
Gráfico 14 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1966 .....	p. 189
Gráfico 15 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1968 .....	p. 195

Gráfico 16 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1968 .....	p. 196
Gráfico 17 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1969 .....	p. 197
Gráfico 18 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1969 .....	p. 198
Gráfico 19 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1970 .....	p. 199
Gráfico 20 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1971 .....	p. 200
Gráfico 21 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho- 1972.....	p. 204
Gráfico 22 – Rendimento Escolar E.E. Antônio Joaquim de Carvalho - .....	p. 204
Gráfico 23 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1972 .....	p. 213
Gráfico 24 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1976 .....	p. 214

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 – Localização da EE. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 84
Figura 02 – Localização da EE. Antônio Joaquim de Carvalho .....	p. 85
Figura 03 – Localização da EE. Pedro José Neto .....	p. 86
Figura 04 – Localização da EE. Pedro José Neto .....	p. 87

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1960 .....	p. 183
Tabela 2 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1964 .....	p. 185
Tabela 3 -Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1962 .....	p. 186
Tabela 4 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1963 .....	p. 188
Tabela 5 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1964 .....	p. 188
Tabela 6 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1966 .....	p. 189
Tabela 7 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1967 .....	p. 194
Tabela 8 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1967 .....	p.194
Tabela 9 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1968 .....	p. 195
Tabela 10 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1968 .....	p. 196
Tabela 11 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1969 .....	p. 197
Tabela 12 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1969 .....	p. 198
Tabela 13 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1970 .....	p. 199
Tabela 14 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1971 .....	p. 199
Tabela 15 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1972 .....	p. 203
Tabela 16 - Rendimento Escolar E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1973 .....	p. 204
Tabela 17 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1972.....	p. 213
Tabela 18 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1976.....	p. 214

Tabela 19 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1980 .....	p. 214
Tabela 20 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1960 .....	p. 215
Tabela 21 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto -1964 .....	p. 215
Tabela 22 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto -1968 .....	p. 215
Tabela 23 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto -1972 .....	p. 216
Tabela 24 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto -1976 .....	p. 216
Tabela 25 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto -1980 .....	p. 216

## Introdução

A escola do *ler, escrever e contar* passou ao longo dos séculos – desde suas origens primárias – por várias transformações até chegar ao formato que a conhecemos atualmente. Há um lugar público importante na construção histórica, política e cultural dos estabelecimentos educacionais quando se busca em seu bojo experiências, marcas e resquícios de uma história. E que vai para além de evidenciar uma instituição capaz de transmitir conhecimentos e valores às novas gerações: também demonstra aspectos importantes da construção simbólica que contribuiu para a formação e manifestação de uma verdadeira cultura escolar.

A instituição de ensino, nessa perspectiva, se apresenta com um leque variado de possibilidades investigativas. Dentre elas se destacam as implicações políticas e socioculturais que permearam o cotidiano da escola de *primeiras letras*.

Dessa maneira, estudar as unidades educacionais sob uma perspectiva pluridimensional apresenta-se como tema relevante. Essa perspectiva envolve compreender e relacionar as interfaces das relações pertinentes entre o contexto da política educacional e as práticas sociais com os elementos que constituem a construção e apropriação de hábitos e práticas especificamente escolares. A pertinência desse estudo repousa no fato de que é possível reconstruir o cotidiano e as práticas das escolas nos diferentes tempos históricos.

Rosa Fátima de Souza (2000) destaca que o crescente estudo sobre a cultura escolar no Brasil apresenta-se devido à reconfiguração a respeito da História da Educação. Tal se dá mediante a novas correntes historiográficas, principalmente a Nova História Cultural. Logo, o termo cultura escolar se apresenta no campo da História a partir de duas concepções. A primeira teria sido proposta por Vinão Frago – que de acordo com Souza – a definiu como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola enquanto organização.

Esta formulação põe em relevo o conjunto das características do modo de ser e viver tipicamente escolares envolvendo a dimensão do cotidiano, a materialidade das práticas e os significados simbólicos do universo escolar. (SOUZA, 2000, p.4).

A outra concepção acerca da cultura da escola – como nos apresenta Souza – provém dos estudos de Dominique Julia, que enfatiza mais especificamente os processos de transmissão cultural da escola. Ambas as concepções trazem para o cenário investigativo um deslocamento dos processos externos à escola, na medida em que a análise dos aspectos

internos torna-se o eixo norteador no qual se localiza os hábitos e práticas disseminadas no ambiente escolar.

A escola é um local de primazia da construção, transmissão e transição da cultura. Ao longo da História da Educação, as instituições educacionais sempre foram permeadas por essa relação de transmissão dos conhecimentos, normas e valores. A esse respeito André Petitat (1994, p.69) aponta que, ainda na Idade Média, “[...] a escola é, antes de mais nada, um local para a transmissão de signos, de valores, de símbolos, que se apóia na escrita e surge em função de atividades que operam com signos, símbolos, etc.”.

O estudo da História da Escola, pautado num deslocamento do olhar para seus aspectos internos, nos oferece grandes contribuições para buscar entender o universo das relações subjetivas que perpassaram os “muros” da instituição escolar. Apesar disso, faz-se necessária uma análise que abarque as interfaces dessa cultura produzida pela escola no que tange à sua dimensão política, social e cultural, visto que essa mesma cultura criada no cotidiano escolar evidencia relações intrínsecas que, em última instância, contribuem para sua formulação e manutenção. É nesse sentido que podemos interpretar as concepções de André Petitat (1994) quando observa a escola à luz da ideologia e da reprodução social:

Eis algo que parece inerente à própria função de homogeneização cultural das escolas: falar em produção-reprodução homogênea de uma cultura é falar de conflito e, por fim, em dominação (ou às vezes, compromisso) de uma concepção sócio-cultural desta ou daquela ideologia do homem culto. (PETITAT, 1994, p.199).

Aqui se observam os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que definem e interferem nas funções escolares e, de alguma maneira, produzem o que poderíamos denominar, talvez, de inter-cultura: a própria estrutura que cria condições para a reprodução social também oferece elementos para a possibilidade de superação. Destaca-se, portanto, que a iminente intersecção entre a sociedade e a escola produz e reproduz hábitos e práticas escolares que permeiam o cotidiano da escola e constituem uma dada civilização escolar.

Nesse sentido, definimos a idéia de civilização escolar – a partir dos estudos de Carlota Boto (2003) – como uma delimitação daquilo que seria uma parcela da cultura escolar e do universo interno da escola, na qual são engendrados os hábitos, práticas e costumes propriamente construídos no interior da escola, que correspondem ao projeto civilizador da sociedade. Norbert Elias (1994) estabelece a civilidade como um processo no qual os seres humanos foram, paulatinamente, ao longo da História, sendo educados, se “humanizando”, ou seja, criando e valorizando regras e conceitos para uma convivência civilizada. Dessa forma,

o processo civilizador da humanidade é fruto da cultura e do desenvolvimento humano que, a certo momento, percebe a educação como uma maneira de ação intencional que poderia conduzir esse objetivo civilizatório. Nesse sentido, a escola passa a ser entendida como o *locus* em que tais aprendizagens seriam disseminadas.

Dessa maneira, de acordo com Boto (2003), a cultura da escola moderna se manifesta mediante um projeto político e pedagógico que também se identifica enquanto uma forma de organização da própria sociedade, sendo que os hábitos e costumes propostos irão se apropriar da cultura letrada. É nesse sentido que a escola adquire - como propõe Dominique Julia (2001) - uma função social amplamente diversa, introduzindo uma nova relação com as práticas da escolarização elementar:

O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando deve, por exemplo, dar aula em uma classe multisseriada), mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo (...) no professor primário existe uma espécie de corpo a corpo físico com a aula do qual seria preciso reconstituir as modalidades históricas. (JULIA, 2001, p.32).

Diante de uma perspectiva que envolve a construção de práticas de civilidade, é possível compreender que a instituição escolar – perpassando o limiar de temporalidades e elementos do universo interno à escola e sua relação com elementos de âmbito social - sempre esteve associada aos indivíduos e à construção, transmissão e transição de subjetividades que amplamente se vinculam com a produção cultural produzida pela humanidade ao longo dos tempos. Nesse sentido, entender a escola do ponto de vista do contexto político, social e cultural nos possibilita estabelecer as relações existentes entre a escola e a sociedade, mediante seus objetivos, funções e interfaces, evidenciando um papel peculiar desta diante do contexto social mais amplo.

Podemos considerar nessa perspectiva os elementos simbólicos e, talvez implícitos, de uma cultura que se constrói e permeia o cotidiano escolar, trazendo novas formas de representações sociais e simbólicas da estrutura escolar institucional, bem como da relação professor-aluno, a partir da constituição do projeto político e pedagógico que advém da modernidade. Roger Chartier afirma:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar



um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (...) As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1988, p.17).

De acordo com as concepções de Chartier, as representações sociais geram, de alguma maneira, práticas culturais que, aplicadas ao contexto escolar, produzirão formas peculiares de agir, pensar e se relacionar com a instituição: os hábitos e costumes escolares. Desta forma, podemos utilizar essas concepções da História Cultural, a fim de reconstituir o cotidiano escolar enquanto elemento partícipe e integrado das representações políticas e sociais acerca da educação, a partir da definição de função simbólica adotada por Roger Chartier (1988, p.19) : “[...]uma função mediadora que informa diferentes modalidades de apreensão do real, quer opere por meio dos signos lingüísticos, das figuras mitológicas e da religião ou do conhecimento científico”. Essa concepção nos será útil para relacionar de que maneira aspectos concernentes ao cotidiano escolar adquirem uma função simbólica que irão, por sua vez, revelar aspectos do cotidiano histórico e da própria cultura escolar.

Essa cultura configura-se, portanto, a partir da consolidação de uma identidade social e cultural da escola e, neste sentido, “[...] definir a identidade da escola como instituição requer indagar dela seu projeto, mas requer, como contraponto, interrogar também o meio social onde a instituição se coloca: o que esperam da escola seus diferentes atores e seus contemporâneos...” (Boto, 2003, p.383).

E mais, investigação nessa perspectiva histórica abrange a busca por vestígios, resquícios de um passado que nos permita a reconstrução desse cenário interno da escola e as fontes documentais são fundamentais para averiguar a maneira pela qual as práticas, signos e representações a respeito da instituição escolar nortearam e delineararam posturas, padrões de comportamento e civilidade. Seguindo esse raciocínio, as fontes documentais constituem-se enquanto *corpus* para investigação, podendo apresentar-se de diversas naturezas, desde que possam responder aos objetivos propostos para a investigação. Cabe, portanto, ao pesquisador identificar os documentos, estabelecer as relações de semelhanças ou diferenças e encontrar os indícios que estes apresentam, em comparação com o contexto histórico-social nos quais se encontram, a fim de evidenciar as manifestações dessa cultura propriamente escolar.

Esse estudo buscou, portanto, investigar o cenário educacional brasileiro e, sobretudo, o ensino primário paulista, destacando o limiar correspondente entre o contexto político-educacional que se configura durante décadas de 60 a 80 e as práticas, hábitos e costumes que

constituem uma cultura especificamente escolar, abarcando ainda a manifestação de uma civilização escolar proposta a partir do projeto civilizador da modernidade.

Para isso, procuramos contextualizar a política educacional e o cotidiano escolar no Brasil e, particularmente o Ensino Paulista, a partir da década de 60 identificando as principais concepções e transformações que nortearam o desenvolvimento do contexto educacional durante as décadas de 60 e 70 a fim de compor um quadro que nos permitisse visualizar a configuração da escola brasileira, que sofre grandes transformações e, de certa maneira, reestrutura o ensino primário paulista.

Os vinte anos transcorridos entre as décadas de 60 a 80 foram amplamente marcados no contexto educacional por uma estruturação política e do próprio sistema de ensino brasileiro e oferece significativas contribuições para a análise pretendida. Nesse sentido, a escolha pelo período corresponde justamente à tentativa de visualizar as possíveis mudanças propostas para a escola primária brasileira e, sobretudo, no Estado de São Paulo, a fim de identificar as influências, marcas ou possíveis resistências das concepções advindas de uma política educacional nas práticas, hábitos e costumes da escola pública primária paulista.

Destacamos nessa contextualização histórica a promulgação da LDB nº 4.024/61, a Lei nº 5.692/71 e a Reforma do Ensino Paulista na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967/1971), na tentativa de identificar por meio da análise de fontes documentais como essas propostas foram entendidas e implantadas no cenário educacional.<sup>1</sup>

Por conseguinte, nosso estudo vislumbrou identificar resquícios de um passado que, de alguma maneira, contribuíram para a construção e manifestação de práticas escolares correspondentes a um nível de representação e práticas sociais. Para isso, desenvolvemos um estudo bibliográfico sobre esse período, buscando evidenciar os elementos desses acontecimentos, discursos, reformas pedagógicas que pudessem servir de pilares para identificar a constituição do cotidiano escolar por meio do contexto político, social e no âmbito das práticas educativas.

A fim de compreender a manifestação de uma cultura da escola, voltamos nossa investigação para documentos escolares, entendidos como parte da cultura material da história das instituições escolares, que pudessem nos apresentar indícios, vestígios, resquícios e a possibilidade de reconstrução dessa história. Durante a pesquisa, utilizamos a documentação encontrada na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** e **E.E. Pedro José Neto**, ambas

---

<sup>1</sup> A nomenclatura **escola primária** será utilizada – como proposta no título – mesmo a partir da Lei nº 5.692/71 que institui o ensino de 1º e 2ª graus, pois os objetivos e abordagem da pesquisa voltam-se especificamente para os primeiros anos da escolarização, buscando identificar as nuances e problematizações concernentes às mudanças produzidas pela política educacional do período.

localizadas no município de Araraquara, como fontes primárias de estudo, estabelecendo um diálogo entre as fontes e o contexto educacional do período investigado. Os dados foram recolhidos no arquivo morto dessas escolas no qual havia ainda documentação referente às **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** arquivada na **E.E. Pedro José Neto**. Foram utilizadas as seguintes documentações: Atas de Reuniões Pedagógicas, Livros de Matrícula, Atas/Livros de Exames e Caderno de Termos de Visitas. Esse material relaciona-se aos anos de 1960 a 1980 - do que foi possível encontrar nas escolas - sendo que nem toda a documentação estava completa e cada tipo de documentação corresponde a uma escola.

O material recolhido nos permitiu desenvolver a pesquisa, sendo que tais documentos foram analisados à luz de uma contextualização histórica, e fundamentada nos estudos sobre a cultura escolar, a partir das concepções de Dominique Julia e Viñao Frago, além de outros estudiosos (Souza; Vidal; Catani; etc.). Tal abordagem se refere mais especificamente aos aspectos do cotidiano dessas instituições de ensino, suas práticas, enfim, tudo o que possibilite compreender a reconstituição de uma dada cultura produzida especificamente no interior da escola.

A análise documental evidenciou-se, portanto, como um tipo de investigação peculiar, pois nos levou a “lapidar” as informações obtidas pelos documentos, que no confronto com a contextualização do período, nos permitiu estabelecer algumas linhas de investigação. Por conseguinte, de acordo com as proposições deste estudo, a primeira vertente investigativa voltou-se para a identificação da manifestação de uma cultura propriamente escolar à luz de uma reconfiguração quanto ao papel social que a escola passa a representar nas décadas de 60 a 80.

Nesse sentido, procuramos indagar de que maneira tal reconfiguração transforma o cenário político-educacional no Brasil e, particularmente no Estado de São Paulo. Tais mudanças influenciaram em que sentido as concepções de ensino-aprendizagem e as relações entre professores e alunos? As práticas pedagógicas foram efetivamente norteadas por tais mudanças institucionais ou tornam-se instrumento de resistência à construção de novos paradigmas para a educação brasileira?

A hipótese que colocamos a esse respeito voltou-se em primeiro momento para a tentativa de identificar de que maneira tais mudanças no ensino primário em nível institucional puderam, efetivamente, reconstruir o cotidiano escolar paulista ou se tais mudanças sofreram resistências e não conseguiram reorganizar seus saberes e práticas levando essa escola a corresponder aos objetivos imputados a ela.

Nesse sentido, o conceito já explicitado de civilização escolar nos possibilitou o entender da maneira pela qual essa cultura escolar foi capaz de criar um processo civilizatório, que mesmo após todas essas mudanças de ordem estrutural e do próprio cotidiano escolar, ainda torna possível o reconhecimento de hábitos, práticas e costumes correspondentes a um projeto civilizador disseminado na escola e legitimado pela sociedade.

A segunda hipótese remeteu-nos à possibilidade de estabelecer em que medida o contexto educacional e a reconstrução dos ideais pedagógicos - pautados principalmente pela necessidade de democratização do ensino - de fato esvaziaram as práticas simbólicas que permeavam o cotidiano escolar, buscando identificar quais seriam agora as práticas que a escola passa a veicular e, sobretudo, pautadas em quais princípios norteadores.

Entrelaçamos as duas hipóteses e buscamos definir se o período proposto para o estudo prefigura a construção de uma nova escola ou se há indícios de que antigas práticas e concepções elaboradas e disseminadas no interior dos bancos escolares ainda permanecem dentro dos muros da escola pública. Questionamos, portanto, como o contexto da política educacional implantada no período repercutiu nas práticas cotidianas, ou seja, de maneira essas mudanças foram absorvidas e (re)significadas nesse contexto educacional?

No primeiro capítulo, buscamos realizar um estudo teórico acerca do surgimento e manifestação de hábitos, costumes e práticas que compõem o cotidiano escolar, a fim de identificar concepções que pudessem auxiliar nossa análise, de acordo com a temática abordada. Nesse primeiro momento, voltamos nosso olhar para a conceituação da cultura, civilidade escolar, saberes escolares e cotidiano escolar, História da Escola e História da Cultura, conceitos imprescindíveis para a investigação proposta.

Tal abordagem teórica teve como objetivo a possibilidade de apreensão e diálogo entre os principais estudiosos acerca do tema cultura da escola, entendida nesses termos como uma cultura própria das unidades escolares. Por conseguinte, buscamos investigar as funções sociais da escola, de modo a produzir dentro de suas características e objetividades próprias, um papel específico no que concerne à constituição de uma cultura propriamente escolar.

Para desenvolver um estudo sobre o cotidiano escolar procuramos, no segundo capítulo, contextualizar as bases da organização do ensino primário brasileiro por meio de uma revisão bibliográfica sobre o período proposto para estudo. Centramos nossa atenção para o Estado de São Paulo, entre as décadas de 60 a 80 do século XX, na tentativa de identificar aspectos pertinentes à reorganização do ensino primário paulista que pudessem, de alguma maneira, contribuir para determinar como tais mudanças foram assimiladas e inseridas no cotidiano da escola primária paulista.

No terceiro capítulo mobilizamos as concepções e referenciais teóricos adotados juntamente com os elementos incluídos na pesquisa documental a fim de apresentar os aspectos que ilustram as práticas, costumes e rituais, que de alguma maneira nos levassem à compreensão de cultura escolar, bem como sua função simbólica em relação ao projeto civilizador da sociedade. É, portanto, a partir desses conceitos que investigamos o projeto de civilização ao qual a escola primária se vincula, de modo a entendermos o papel específico desta no projeto político e pedagógico e na produção de uma cultura especificamente escolar.

A análise foi desenvolvida a partir de algumas categorias de análise, a saber: **disciplina escolar e moralidade; rituais escolares, cotidiano e práticas na escola e, civilização escolar.** Tais tópicos, contidos nesse capítulo como categorias operatórias de análise, foram utilizados para uma apreensão temática acerca das questões que envolvem o cotidiano e as práticas escolares e, nesse sentido, contribuíram para a abordagem tanto no que se refere aos seus aspectos específicos quanto ao contexto geral em que tais documentos foram inseridos para a análise. Nesse sentido, a abordagem trouxe para a discussão os elementos pertinentes a cada categoria proposta como também uma visão geral e contextualizada dos aspectos que envolvem a escola primária paulista e a produção de uma cultura específica da escola.

O quarto capítulo foi desenvolvido a partir da análise da documentação qualitativa e quantitativa encontrada na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** e **E.E. Pedro José Neto**, tendo em vista relacionar as prescrições mais especificamente voltadas para os conteúdos, saberes escolares e rendimento escolar por meio das categorias: **conteúdos escolares e saberes pedagógicos** e; **avaliação e rendimento escolar**, numa perspectiva que identificou, em alguma medida, a produção de uma cultura escolar que envolve essa dimensão especificamente pedagógica no processo ensino-aprendizagem. Além da documentação qualitativa abordada no terceiro capítulo, utilizamos dados quantitativos em relação ao rendimento escolar das escolas pesquisadas. Tais dados nos permitiram estabelecer relações e concepções a respeito de como as mudanças na estrutura organizacional do sistema de ensino foi percebida e influenciou as concepções e práticas da escola primária paulista.

Assim, a pesquisa proporciona, em alguma medida, a reconstrução do cenário educacional paulista nas décadas de 60 a 80, numa perspectiva que concebe os elementos constitutivos de uma dada cultura educacional na qual se identificam rupturas e continuidades (Viñao, 2001a). Essas rupturas e continuidades consolidam e redirecionam concepções e práticas, que por sua vez correspondem, num contexto social mais amplo, a uma civilização escolar, que embora sujeita a mudanças, articula o projeto civilizador por meio da

disseminação de hábitos, práticas e costumes, tipicamente escolares. Observa-se que, de qualquer jeito, a instituição escolar, por seus ritos e por sua vida cotidiana, integra, de uma maneira geral, a própria lógica do processo civilizador que permeia a sociedade brasileira.

## **1 CULTURA ESCOLAR E ENSINO PRIMÁRIO: CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DO COTIDIANO DA ESCOLA**

A História e, particularmente a História da Educação, se apresentam como campo profícuo para investigação na medida em que abordam o ser humano - e, por conseguinte, os fatos, acontecimentos e criações geradas individual e coletivamente – como objeto de estudo, estabelecendo relações entre passado e presente, trazendo para o campo investigativo problematizações que, de acordo com Marc Bloch, nos auxiliam na compreensão do “ser” e “estar” da natureza humana nos tempos históricos.

Ao tomarmos o ser humano como objeto de estudo, nos colocamos diante de algumas questões que envolvem os fatos humanos como perspectiva investigativa e, nesse sentido, Bloch nos esclarece que:

Os factos humanos são, por essência, fenômenos delicadíssimos (...) Cumpre utilizar uma linguagem finíssima, uma cor adequada ao tom verbal, para traduzir bem os factos humanos, e portanto para os penetrar bem. (BLOCH, s/d , p.29).

Dentre as correntes correspondentes aos estudos históricos, existem várias discussões a respeito dos fatos históricos: como abordá-los nos estudos e, principalmente, de que maneira podem contribuir para a investigação historiográfica. Não nos cabe no momento introduzir essa discussão, mas antes, definir os pressupostos que possam nos auxiliar para essa pesquisa, a fim de que nossa análise contenha os elementos necessários a uma investigação que ilustre, em alguma medida, o período e o contexto propostos para esse estudo.

Nesse sentido, é preciso salientar, num primeiro momento - como aponta Carlos Rama (1980) -, que os fatos históricos não podem ser observados diretamente como fatos naturais, mas devem ser entendidos por meio de vestígios, memórias e rastros, que auxiliem o historiador a desvendar esse passado, que se apresenta a nós pela cultura material conservada através dos tempos.

As fontes são, nessa perspectiva, elementos fundamentais no processo investigativo e merecem uma atenção especial, pois é por meio delas que o historiador tem as possibilidades de reconstruir o passado e a memória das sociedades e povos que fazem parte da História Universal. Paul Veyne (1983) destaca a questão das fontes para os estudos historiográficos,

mas indica também a problematização dessas fontes como fator imprescindível para uma investigação histórica:

Toda historiografia depende, por um lado, da problemática que ela se formula, e, por outro, dos documentos de que dispõe. E, se uma historiografia se encontra bloqueada, isto se deve às vezes à falta de documentos, às vezes de uma prática esclerosada. Ora, a experiência prova que a esclerose da problemática sobrevem sempre muito mais cedo que o esgotamento dos documentos: mesmo quando a documentação é pobre, há sempre problemas que não pensamos formular. (VEYNE, 1983, p. 11).

A problematização a partir dos documentos é, nesse sentido, fundamental para uma investigação histórica, pois as fontes só nos responderão à medida que pudermos formular perguntas adequadas às fontes recolhidas. Nesse sentido,

[...] o historiador é necessariamente levado a circunscrever nela [fonte] o ponto particular de aplicação dos seus instrumentos; a fazer nela, por conseguinte, uma escolha que, de toda evidência (...) será propriamente uma escolha de historiador. (BLOCH, s/d, p.25).

Assim, cabe ao historiador delinear os aspectos considerados pertinentes à investigação que se propõe, além da compreensão de como utilizar seus instrumentos investigativos – conceituações, teoria, metodologia – para encontrar nessas fontes questões exploráveis numa problemática por vezes comprometida pela falta de documentação ou em condições favoráveis à investigação. Essa questão é primordial para a investigação histórica, pois “[...] nunca um fenómeno histórico se explica plenamente fora do estudo do seu momento” (BLOCH, s/d, p.35), cabendo ao historiador entender o lugar de onde ele observa e fala dos fenômenos estudados. Nesse sentido, a atenção às fontes e, sobretudo, sua interpretação deve ser fundamentada por um saber teórico, por vezes implícito ao trabalho do historiador (Veyne, 1983), mas que oferece as diretrizes essenciais para que essa construção do passado corresponda aos objetivos propostos para a investigação. Em relação à interpretação desse passado, Josep Fontana salienta que,

Todos os historiadores constroem o passado como um objeto e sua construção é mediatizada por demandas ideológicas e se oferece na forma de uma narração, marcada ela mesma por suas regras. Isto não significa negar a realidade do passado, mas reconhecer “que há diversas realidades a imaginar ou que posso construir como existentes no passado. (FONTANA, 1998, p.30).

Cabe ao historiador, portanto, aceitar que a realidade social é objetivamente limitada, bem como suas fontes, e que nossa representação do real deve – como destaca Paul Veyne



(1983) – se pautar nas conceituações e instrumentos teóricos de investigação, a fim de discernir essa realidade claramente, afastando interpretações tendenciosas ou não correspondentes efetivamente às realidades históricas buscadas.

Carlos Rama (1980) assinala que, numa investigação histórica, deve-se atribuir maior importância aos movimentos do que aos fatos, tendo-se uma atenção mais específica ao suceder da corrente humana do que aos fatos em si mesmos. Isso corresponde, em última instância, a identificar de que maneira tais fatos ou circunstâncias incidem nas realidades e períodos históricos, pois- como o autor destaca - não são apenas os fatos, mas as circunstâncias, e poderíamos talvez dizer, os olhares dos historiadores – observadas as características dos fatos, da época – que determinam historicamente o período, suas transformações, rupturas e continuidades (Viñao, 2001a) e não apenas fatos isolados que indicam um olhar, talvez, unilateral para a História.

Assim, podemos afirmar que a investigação histórica se desenvolve a partir da elaboração de hipóteses postuladas por meio da recolha de documentos e toda a cultura material produzida, que por sua vez, não pode ser entendida como uma somatória de fatos, documentos, mas é, antes, um tecido ou uma trama de relações (Veyne, 1983). Nessa trama de relações estão presentes aspectos pertinentes à interpretação dos acontecimentos à luz das fontes, como também em relação às problematizações estabelecidas e a análise dessas por meio dos conceitos e métodos correspondentes à investigação histórica.

A relação entre passado e presente torna-se fundamental, em primeiro lugar, para que se tenha clareza do objeto de estudo e do lugar de onde se fala *sobre* ele; em segundo lugar, porque o presente pode nos dar pistas de um passado à medida que se estabelecem as referências e as distinções entre os tempos históricos e o presente. Como afirma Marc Bloch, a maioria das investigações históricas partem do conhecido para o desconhecido e,

Na maioria dos casos, no entanto, os períodos mais próximos coincidem com zonas de relativa claridade. Devemos acrescentar que procedendo mecanicamente de trás para frente corremos sempre o risco de perder o tempo à caça dos primórdios ou das causas dos fenômenos que depois, à luz da experiência, se revelarão talvez imaginários. (BLOCH, s/d, p.44).

É imprescindível, portanto, que se estabeleçam as tramas de relações na investigação histórica, a fim de traçar os elementos que se entrecruzam e podem colaborar numa percepção mais condizente com a reconstrução desses tempos históricos. Nesse sentido, Marc Bloch afirma que existem várias histórias que interessam a diferentes áreas do conhecimento, por vezes diferentes da História buscada pelos historiadores. Todavia, essas áreas podem auxiliar

a busca pelo entendimento de determinado fenômeno, sendo necessário recorrer a outras correntes ou disciplinas para estabelecer as relações entre contexto e fenômeno.

Dentre os campos da História vem-se destacando a História Cultural, que busca evidenciar novos elementos para a compreensão da História, a partir da emergência de objetos e de questões históricas dentre as quais se passaria a analisar:

[...] as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. – o que representava a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros. (CHARTIER, 1988, p.14).

A História Cultural – como a define Chartier (1988, p.16-17) – “tem por principal objecto identificar a forma como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” Para isso é necessário um diálogo entre as disciplinas científicas tais como a História da linguagem, a História da arte e da cultura, etc., a fim de que os elementos dessas áreas possam colaborar na investigação para a produção de sentidos.

Assim, investigar a História a partir da cultura, ou seja, por meio das práticas e representações que permearam determinados períodos da História no âmbito social se torna extremamente relevante, pois acena, em alguma medida, para a percepção das realidades e das “possíveis Histórias”, por vezes mais correspondentes à sociedade da época em relação à denominada História oficial, que pode apresentar uma visão unilateral dos fatos nos tempos históricos.

É, portanto, a partir dessas concepções que evidenciamos a relevância da corrente historiográfica que toma a cultura escolar como objeto de estudo, considerando o universo interno da escola como campo investigativo, pois propõe uma abordagem que pretende entender as tramas de fatos e relações emergentes num contexto peculiar e interno da escola, que produz práticas, rituais e uma cultura propriamente escolar, correspondente ao seu papel no âmbito da sociedade em geral.

Logo, o estudo da escola primária demonstra ser, dentre os temas pertinentes à educação escolar, importante referência teórico-metodológica para a uma investigação a respeito das nuances e problematizações que envolvem a delimitação de uma História da Escola que englobe os hábitos, costumes e práticas culturais que compõem o que se tem denominado de cultura escolar.

O conceito de cultura escolar, cultura da escola, culturas escolares, dentre outros vem sendo utilizados por pesquisadores – embora haja algumas diferenças entre eles, como salienta Vinão Frago (2001a) – para tecer análises pertinentes ao tema da educação escolar, mais especificamente relacionados aos aspectos internos do ambiente escolar, a saber: as práticas, as metodologias, o currículo, os espaços e tempos escolares, os materiais escolares, os ritos e demais simbologias que envolvem o universo interno da escola. Assim, embora mantendo suas especificidades, tais conceitos apresentam também similitudes e podem ser utilizados a partir das necessidades que envolvem a análise do *corpus*, ou de acordo com os documentos, tomados como fontes primárias para as pesquisas nessa área.

Diante da multiplicidade de pesquisas e idéias que atualmente compõem o cenário de estudos relacionados à escola, faz-se necessária uma abordagem que contemple as concepções e contribuições de tais estudos para essa pesquisa.

Desse modo, valeremo-nos desses conceitos para tecer uma análise que contemple a busca por vestígios, resquícios de elementos que possam contribuir para a reconstrução do cenário escolar brasileiro e, particularmente o ensino primário paulista, a fim de compor um quadro que nos permita delimitar a construção de uma escola brasileira, que sofre grandes transformações e, de certa maneira, reconfigura o ensino primário paulista a entre as décadas de 60 a 80.

## **1.1 A cultura escolar como objeto de estudo: concepções e perspectivas para a investigação do cotidiano da escola**

A fim de determinar os elementos constitutivos da História da Educação brasileira numa perspectiva que envolva os diferentes olhares, lugares e momentos de uma determinada realidade – que podem contribuir de alguma maneira para a compreensão do que seria a construção de uma cultura da escola brasileira – tomamos como referência as concepções concernentes às contribuições da História Cultural e História das Mentalidades que, de acordo com Roger Chartier (1988), destacam uma maneira peculiar de ver os acontecimentos históricos, à medida que propõe como principal objeto identificar a maneira como a realidade social é construída e pensada nos diferentes momentos e lugares a qual está sendo percebida. Tal concepção amplia e, ao mesmo tempo, oferece subsídios para que se identifiquem as

vozes e olhares, ou ainda, os elementos simbólicos que irão, de uma maneira ou de outra, construir uma cultura no cotidiano escolar.

Chartier ainda afirma, na mesma obra citada no parágrafo acima, que a História Cultural necessita ser entendida como o estudo dos processos que levam à construção de um sentido. Assim, as práticas discursivas que se apresentam de maneira plural e contraditória, irão apontar os significados de tais representações. Desse modo, a apropriação cultural constitui-se como formas diferenciadas de interpretação. A noção de representação proposta pelo autor oferece subsídios para uma apreensão ampliada da realidade:

Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1988, p. 23).

É nessa perspectiva que buscamos tecer nossa investigação - pois as décadas de 60 e 70 sofreram fortes mudanças em relação ao ensino primário, sobretudo após a promulgação da Lei nº 5.692/71 – na tentativa de identificar as representações e apropriações de tais concepções, bem como de apresentar as nuances e criações ou transformações dos objetivos propostos, e que constituem os elementos de uma dada cultura escolar.

Antes, porém, de voltarmos nossa atenção para as mudanças no cotidiano escolar correspondentes ao período estudado, cabe-nos indicar as concepções que norteiam esse estudo em relação ao que se denomina cotidiano escolar, visto que será uma palavra/conceito recorrente em nossa investigação. Dessa maneira, tomamos como referência as concepções de José Mário Pires Azanha (1992) que, já em meados da década de 90, apresenta essa discussão, ressaltando a relevância dos estudos sobre o cotidiano escolar, ao indicar que não se trata de metodologia, e sim de uma concepção da maneira pela qual tais estudos podem ser desenvolvidos.

Azanha tece algumas considerações a respeito das dificuldades dessa abordagem, destacando dentre elas a falta de cultura material, bem como a questão da cientificidade nesse tipo de pesquisa, por vezes questionada pela ausência de documentação e demais instrumentos que viabilizem a investigação. A esse respeito, Azanha (1992) salienta que:

[...] o estudo da vida cotidiana representa uma *possibilidade* de ser o ponto de partida para a fundação de uma ciência do homem, isto é, que os objetos ocupam a região da cotidianidade humana (linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, artefatos, etc.) são potencialmente reveladores do ser do homem tanto individual como social. (AZANHA, 1992, p. 65).

Nesse sentido, o autor destaca a importância da elaboração de teorias que revelem as potencialidades dos objetos da cotidianidade, a fim de fundamentar a descrição e análise desse cotidiano a ser desvelado pelo pesquisador. Em relação ao estudo do cotidiano, Azanha (1992) indica uma possibilidade de compreensão e de torná-lo científico por meio do conceito de ‘totalidade’:

[...] o primeiro esforço no sentido de tentar remover a aparente inapreensibilidade de uma dada totalidade [que] deve visar ao esclarecimento de qual é a natureza da totalidade admitida ou pressuposta. Com relação a esse ponto, é essencial, preliminarmente, estabelecer a distinção entre a totalidade cuja imposição consiste em algo que difere *qualitativamente* da mera agregação de suas partes, daquelas outras cuja composição se obtém pela justaposição ou por algum tipo de adição de partes sem que isso gere novas qualidades. (AZANHA, 1992, p.76).

O cotidiano e, particularmente o cotidiano escolar, apresentam-se Dessa forma como objetos relevantes para as abordagens historiográficas acerca do fenômeno da escolarização, pois permitem ao pesquisador verificar elementos de um dado contexto individual e social que, como salienta Azanha (1992) - ao ser entendido enquanto uma totalidade e não apenas como soma de fatos - torna possível identificar os diferentes modos e momentos nos quais determinadas situações ou acontecimentos foram percebidas e vivenciadas por diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a tarefa do pesquisador torna-se peculiar, pois, a “[...] questão central não é a de *provar o acerto da escolha feita*, mas sim o de explicitar outras decisões dela decorrentes ou a ela vinculadas.” (AZANHA, 1992, p.78).

Cabe ressaltar que os estudos sobre o cotidiano não se reduzem à busca e aplicação de uma metodologia e, com isso, a cotidianidade se apresenta como objeto passível a uma investigação científica que situe e encaminhe o cotidiano escolar como *locus* para a busca e delimitação de uma dada cultura produzida no interior da escola.

Em relação a uma conceituação específica a respeito do cotidiano, Azanha afirma que

Não temos nenhuma preocupação com relação à explicitação de um conceito de vida cotidiana, nem achamos que haja necessidade disso. A expressão é usual na linguagem corrente, e sua ambigüidade é razoavelmente tolerável. Quase sempre, a expressão designa o conjunto (individual ou social) de práticas, linguagem, episódios etc. que se caracterizam por serem banais,

repetitivos, rotineiros, por oposição àqueles que seriam notáveis, excepcionais, catastróficos. (AZANHA, 1992, p. 114).

Pensar em cotidiano é, nessa perspectiva, considerar os fatos, acontecimentos e situações do dia-a-dia que, de uma maneira ou de outra, compõem o contexto de determinados lugares e tempos históricos. Azanha aponta uma definição acerca da acepção de vida cotidiana; definição esta que nos parece operatória para o estudo aqui desenvolvido: “[...] a vida cotidiana se compõe basicamente de ações individuais (sociais ou não), ações coletivas, relações sociais e objetivações físicas ou simbólicas (efeitos e condições da própria vida social).” (AZANHA, 1992, p.114).

O conceito de totalidade é, nessa concepção, elemento chave para a compreensão dos estudos sobre o cotidiano, ainda que entendamos tratar-se de totalizações parciais, dado que freqüentemente nos deparamos com partes, vestígios, rastros de situações, acontecimentos e fatos nesse cotidiano desvelado.

De fato, ao voltarmos nosso olhar para o cotidiano é preciso ter presente que tais fatos, acontecimentos, rituais e práticas constituem um contexto referente a realidades específicas e, nessa perspectiva “[...] o problema é o de encontrar critérios que permitam identificar na massa definida dos “fatos” do dia-a-dia (individual ou social), aqueles que são os privilegiados reveladores da realidade global que interessa apreender.” (AZANHA, 1992, p.119).

Esse núcleo revelador da vida cotidiana é chamado de “cotidianidade” por Azanha (1992), e se constitui como peça-chave para o estabelecimento e distinção – nesse contexto cotidiano – de elementos casuais e inesperados com aqueles que são frutos do desenvolvimento histórico e, correspondem, portanto, a múltiplas determinações individuais e sociais. Observando essas questões, podemos destacar – como já explicitou o autor – a necessidade da adequação de um procedimento epistemológico no momento da análise, a fim de que o pesquisador esteja teoricamente fundamentado e sensibilizado para absorver e relacionar a descoberta do que se considera universal, passível de generalizações a partir das realidades particulares.

Tais conceitos são de fundamental importância para essa investigação, pois apontam alguns pressupostos e diretrizes para o momento da análise da cultura material recolhida durante a pesquisa de campo que, embora correspondendo aos documentos de duas escolas, instituições que certamente possuíam rituais, práticas e realidades específicas, podem nos oferecer indícios acerca das rupturas ou continuidades correspondentes às décadas de 60 e 70. Indubitavelmente, houve amplas mudanças na estrutura e política educacional da época, por

meio de reformas educacionais e, sobretudo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5692/71.

Em relação às reformas educacionais e o cotidiano escolar, Vinão Frago (2001a) tece uma análise a respeito destas e seu impacto efetivo no cotidiano escolar em artigo intitulado *¿ Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*<sup>2</sup>, na qual busca identificar os problemas que levam às sucessivas reformas o fracasso e à apresentação de práticas inalteradas no cotidiano da escola. Assim, o autor destaca a necessidade haver mudança de foco.

Há que se desviar o olhar dos aspectos políticos e administrativos para chamar a atenção para os elementos que compõem a vida cotidiana da escola, a saber: a História dos currículos, das disciplinas escolares e da vida cotidiana da escola, especialmente na sala de aula. Nesse sentido, é extremamente interessante a distinção que Viñao (2001a) estabelece entre o que seria entendido como reformas educativas e inovações educativas, ao identificar que tais concepções carregam a idéia do novo associada à “mudança para melhor”.

Também Jaime Parreira Cordeiro<sup>3</sup> (1999) - ao abordar o suposto confronto entre a idéia do novo *versus* tradicional - observa que, quando se fala em reforma, já se tem intrinsecamente associada à idéia de melhoria, avanço e progresso. Cordeiro questiona essa pressuposição, afirmando que mudança não significa necessariamente melhorias ou progresso e que isso irá depender da ideologia e valores daqueles que julgarem, cabendo ao historiador analisar o fracasso ou êxito de determinada reforma a partir dos elementos que caracterizam a análise, independente da valorização ou ideologia relacionada a ela.

Ao abordar os termos avanço e progresso, Cordeiro (1999) destaca que eles têm uma conotação positiva, na medida em que tais termos dão a idéia de que a mudança ocorre sempre numa perspectiva de melhoria; embora, como se saiba, nem sempre isso é verdadeiro. Desse modo, todas as reformas devem ser analisadas considerando a temporalidade, situação e momento histórico em que foram concebidas e postas em prática.

Essas concepções são extremamente interessantes para a análise que pretendemos realizar, pois buscamos delimitar esse universo escolar, particularmente no ensino paulista, considerando em nosso estudo tanto os aspectos mais gerais que envolveram o sistema educacional brasileiro e, sobretudo, o ensino primário paulista, quanto os aspectos pertinentes

<sup>2</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio. *¿ Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*. IN: **Educação no Brasil: História e historiografia**. Campinas – SP. Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p.21-52.

<sup>3</sup> CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80): um estudo sobre o discurso pedagógico a partir da imprensa especializada**. São Paulo: Teses de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, 1999.

ao cotidiano da escola, ou seja, de sua estrutura e materialidade internas. Viñao Frago (2001a) salienta um aspecto muito importante para esse estudo, à medida que distingue reformas de inovações, observando que:

[...] las reformas parecen indentificarse más com los câmbios globales em el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones com câmbios, también intencionales, más concretos y limitados al curriculum – contenidos, metodología y estrategias de enseñanza – aprendizaje, materiales, formas de evaluación. (VIÑAO FRAGO, 2001a, p. 26).

As observações de Viñao Frago (2001a) auxiliam-nos a entender cada elemento que compõe o cenário desse cotidiano da escola, evitando incorrer em interpretações equivocadas no que se refere ao impacto de tais reformas na concepção e na própria construção da escola que é proposta nas décadas de 60 e 70. É necessário, portanto, que tal investigação se desenvolva para além da análise de uma documentação institucional (documentos referentes a reformas e legislações), mas que se volte para a análise de um *corpus* que nos ofereça subsídios para a compreensão desse universo interno da escola, sua materialidade e representações, enfim, sua cultura escolar, que nos levará a observar os elementos que efetivamente configuraram o ensino primário paulista da época.

Nesse sentido, o conceito de cultura escolar apresenta-se como fundamental para a imersão nesse universo “intra-muros” da escola, ao abarcar os pressupostos para uma análise mais abrangente e mais próxima da realidade ao propor uma análise que contemple as diferenças entre pretendido e executado, entre as intenções, interpretações e distorções das práticas que configuram o cotidiano escolar.

De acordo com Diana Gonçalves Vidal (2005), os estudos sobre a cultura da escola vêm ganhando amplo espaço nas pesquisas historiográficas a partir dos últimos dez anos por meio das concepções propostas por Dominique Julia. Essas propostas tiveram grande impacto e repercussão no âmbito dos estudos sobre culturas escolares no Brasil. Efetivamente, Julia tornou-se uma referência quando se trata de estudos sobre a cultura do ensinar e a cultura da infância, sendo que sua proposta – de acordo com a autora – visava acrescentar peso às normas e atenção às práticas escolares como campo de atuação. Vidal (2005) salienta que:

Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. (...) Recusando estudos essencialmente externalistas, como a História das idéias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma História das disciplinas escolares, constituída com base em uma ampliação das fontes



tradicionais. (...) externava sua crença, assim, nas inovações pedagógicas, esposando uma cultura escolar como inventiva. (VIDAL, 2005, p.25).

Um aspecto apontado por Dominique Julia diz respeito à capacidade que a escola possui para produzir uma cultura específica, singular e original. Por esse raciocínio, a escola é criativa e pode se apropriar e (re)significar os determinantes estruturais, criando novas representações dentro do próprio funcionamento institucional e externo a ela.

Cabe, nesse momento, identificar a concepção de Dominique Julia (2001) a respeito do que ele compreende como cultura escolar, a fim de que tal conceito nos possibilite tecer uma análise que contemple aspectos do cotidiano da escola que deixaram suas marcas e puderam, de alguma maneira, *civilizar*, essa instituição educacional. Julia (2001) salienta que,

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão dessas práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (...) Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p.10-11).

Um aspecto é fundamental quando se busca uma análise que contemple a cultura escolar, a saber: a aceitação dessa cultura como um conjunto de normas e práticas; que, em si, estão intimamente relacionadas ao universo interno da escola e relacionam-se não apenas aos aspectos formais, mas também a hábitos e atitudes aprendidas e disseminadas nos pátios e bancos escolares.

Além de Dominique Julia, outros pesquisadores se envolveram com os estudos do cotidiano escolar, contribuindo de maneira significativa para as pesquisas nessa área, possibilitando o diálogo entre estudos e concepções que contribuem para uma interlocução e avanços entre as teorias sobre a cultura criada nos estabelecimentos de ensino. Diana Vidal (2005) aponta a aproximação e diálogo entre os estudos de Dominique Julia e André Chervel, salientando que os estudos do primeiro, tiveram inspiração nos estudos de Chervel, que reúne em sua abordagem a dimensão da cultura escolar tanto no que ela se apropria das circunstâncias sociais, quanto no que interfere na sociedade.

Em relação às concepções de André Chervel, alguns aspectos que abarcam e estruturam a cultura da escola são interessantes, dentre as quais se destacam: a questão lingüística, relacionadas à cristalização da ortografia; a questão cultural, ou seja, o estatuto concedido à ortografia (idéia do prestígio e inculco aquele que não escreve corretamente); e a

questão da gramática, que nos leva a identificar nessas dificuldades a origem da elaboração de uma teoria das funções - especificamente escolar e operatória - que foi disseminada no interior da escola pelos professores – e não por eruditos – a fim de corresponder às necessidades emergenciais do ensino.

Dentre esses elementos, destacam-se os estudos sobre as disciplinas escolares que – como salienta Vidal (2005) – são criações espontâneas e originais do sistema. Além disso, a autora ressalta, a partir dos estudos de Chervel, que o próprio sistema escolar possui um poder criativo não valorizado e que desempenha um papel imprescindível e não reconhecido perante a sociedade, pois forma o indivíduo e, ao mesmo tempo, cria uma cultura que irá, por conseguinte, penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade em geral.

Nessa perspectiva, é possível perceber que Viñao Frago amplia o conceito do que seria uma cultura típica dos estabelecimentos de ensino ao propor que se trata de culturas escolares, na medida em que cada instituição, ou seja, cada núcleo de ensino cria sua própria cultura, a partir das influências e determinações de cada ambiente escolar. Contudo, o autor aponta algumas características que definem o que denomina como cultura escolar e que estariam presentes nos elementos culturais que cada escola pode, porventura, criar, englobando-os, na verdade. Viñao Frago destaca que:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, em uma primera aproximación, por um conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, habitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y compartidas por sus actores em el seno de las instituciones ecucativas (...) Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistência em el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomia que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, em síntesis, algo que permanece y que dura. (VIÑAO FRAGO, 2001a, p.29).

É possível identificarmos, portanto, os principais elementos que incluem o que esse autor denomina como a cultura da escola: teorias, idéias, princípios, normas, rituais, hábitos e práticas que permanecem no tempo e influenciam o pensar e o agir, práticas essas configuradas através das tradições que se consolidam nas instituições educativas. Em relação à cultura escolar, o autor pontua os principais aspectos com os quais esta se articula, dentre os quais destacamos:

- as práticas e os rituais da ação educativa: classificação de alunos, divisão dos conhecimentos em disciplinas, classe, espaço e tempo conduzido por um professor; usos e distribuição do espaço e tempo; critérios de promoção, etc.;
- o aproveitamento da classe, os modos, formação de professores, relação professor-aluno e entre os próprios alunos;
- estrutura e organização formal: direção, corpo docente, funcionários; e informal: tratamentos, saudações, atitudes, grupos, formas de comunicação; funcionamento do corpo docente e relações entre professores, alunos e as famílias;
- os discursos, as palavras e expressões, representações e rituais específicos do ambiente escolar.

Os aspectos indicados por Viñao (2001a) nos remetem à amplitude da abordagem que envolve o estudo do cotidiano escolar. Este se apresenta, nessa perspectiva, como elemento fundamental para entender as relações que se estabelecem entre continuidades e mudanças, tradições e inovações, num cenário no qual é possível identificar questões que envolvem – como salienta Peter Burke (2007) - as relações entre cultura, tradição e educação que, embora aparentemente se apresentem como paradoxo, são, a partir de sua perspectiva, uma nova possibilidade para estabelecer a idéia de tradição.

Dessa forma, ao abordar a temática, tendo em vista a História Cultural, Burke aponta a contradição aparente entre tradição e inovação, que se relacionam, em certo sentido, a rupturas e continuidades. Logo, “[...] a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações.” (BURKE, 2007, p. 20).

Em relação ao cotidiano escolar, o mesmo autor destaca os paradoxos que relacionam-se intrinsecamente por meio de mecanismos de apropriações culturais que reinterpretem e significam os sentidos e concepções pertinentes à tradição e inovação:

Paradoxos que são bem claros na prática cotidiana da educação como na História dela. Quem ensina, como todos nós, tem dois objetivos talvez incompatíveis, para falar Latim, *tradere* e *educere*. Dum lado transmitir para os alunos o patrimônio de conhecimento, a tradição, doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente. (BURKE, 2007, p.20).

Ainda na mesma obra, o autor discute tais paradoxos salientando a necessidade de repensarmos o conceito de tradição numa perspectiva mais flexível, à medida que tal conceito é fundamental para a reconstituição de um cotidiano que propõe – como destaca Viñao (2001a) - rupturas e continuidades, tornando possível perceber a relação dialética entre

estrutura e novidades, numa perspectiva que estabeleça inclusive as possibilidades de reconstrução de uma tradição.

Além da idéia de rupturas e continuidades proposta por Viñao Frago (2001b), outro aspecto merece destaque em suas concepções refere-se especificamente ao espaço escolar como fonte profícua de produção da cultura, ou culturas escolares. Para o autor, o espaço-escola deve ser entendido enquanto um lugar que apresenta uma dimensão espacial da atividade humana.

Logo, trata-se de aceitar que o conhecimento pessoal, a História interior e a memória são depósitos de imagens e espaços que se tornaram “lugares” por algum tempo, que guardam um pouco do que deixamos e, portanto, nos pertencem, fazem parte da nossa História. Essa perspectiva toma o espaço vivido como elemento determinante para a configuração das relações entre indivíduos e grupos, ou seja, o espaço físico se transforma em elemento simbólico que permeia as relações sociais por meio da inter-relação entre o espaço e as pessoas.

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos - localização e posturas -, à sua hierarquia e relações. (VIÑAO FRAGO, 2001b, p.64).

Ao abordar especificamente o espaço escolar como lugar, algumas características são fundamentais para sua diferenciação perante outros espaços sociais. Agustín Escolano salienta, nesse aspecto, o seguinte:

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Viñao Frago (2001b) observa que a escola, situada num espaço, apresenta ainda uma determinada dimensão espacial que educa, possuindo intrinsecamente a dimensão educativa. O autor assinala que a escola é espaço e lugar, entretanto também é uma construção cultural, assumindo uma dimensão material e ao mesmo tempo simbólica, naquilo que integra a dimensão educativa do espaço escolar.

O espaço escolar torna-se, Logo, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem parte da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, Logo como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela. (VIÑAO FRAGO, 2001b, p. 80).

A partir dessa perspectiva é possível concluir que a escola constitui-se enquanto um espaço demarcado, na qual sua construção enquanto lugar será possível mediante os elementos que a envolvem, configuram e definem, considerados numa perspectiva histórica e social. Agustín Escolano (2001) destaca a arquitetura escolar como elemento cultural e pedagógico, como também o lugar para a construção de simbolização na vida social.

O edifício-escola foi, por isso, uma construção diferenciada dos continentes exclusivamente práticos. Da mesma forma que outros edifícios (templos, palácios, câmaras municipais, quartéis...) o edifício escolar é uma forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe, como variante que é da chamada arquitetura institucional. (...) cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. (ESCOLANO, 2001, p. 33,34).

Da mesma maneira, é possível percebermos, de acordo com essa explanação de Escolano, a materialidade que permeia o edifício-escola. O autor aponta alguns aspectos pertinentes à arquitetura escolar que comportam uma representação simbólica fundamental para a concepção de cultura escolar, ou culturas escolares - como Viñao (2001a) procura identificar – a saber: a escola concebida como agente disseminador de hábitos e práticas, como os hábitos de higiene, por exemplo, representada através de instalações adequadas, bem como para a atenção à limpeza e organização do espaço físico que deveria ser seguido e disseminado pelos alunos em outros ambientes sociais como a casa.

Além disso, temos também a linguagem arquitetônica que expressa uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, como também um jogo de simbolismos que aludem a uma tradição cultural. Outro aspecto que merece destaque diz respeito à ideologia e construções simbólicas veiculadas por meio da arquitetura escolar. Desse modo,

O edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio... Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais. (ESCOLANO, 2001, p.40).

Ainda na mesma obra, Escolano salienta ainda a utilização dos espaços escolares como veículo disseminador da cultura da escola em diversas situações: nos muros e paredes da escola que recebem cartazes, símbolos religiosos e políticos, como também de uma postura ecológica relacionada principalmente ao cuidado com a natureza e aos animais; utilização do espaço-escola como recurso didático e como elemento integrante do currículo, etc. O autor aponta ainda um aspecto extremamente importante nesse universo arquitetônico: a instalação do relógio que traz em seu bojo o controle do tempo e, por conseguinte, uma nova percepção de temporalidade.

[...] o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens. (ESCOLANO, 2001, p, 44).

Dessa forma, o relógio demonstra ser símbolo cultural, ao mesmo tempo em que se apresenta como mecanismo de controle social: “a incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições.” (ESCOLANO, 2001, p.45).

A questão dos espaços e tempos escolares é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois compreende aspectos que evidenciam as nuances e representações dessa materialidade física que contempla, por sua vez, as configurações do cotidiano escolar. Nesse sentido, tais elementos podem nos oferecer indícios sobre as apropriações e representações

manifestadas no contexto do cotidiano escolar que cria, nessa medida, uma cultura própria e interna à escola.

Existem ainda, além desses autores indicados até o momento, outros estudiosos que se debruçam à investigação do cotidiano escolar e apresentam concepções a respeito da produção de uma cultura especificamente escolar que merecem destaque, embora não pretendamos tomá-los diretamente como referências para esse estudo. Ainda assim, consideramos interessante contextualizar seus estudos, por meio da abordagem realizada por Diana Vidal (2005), a fim de apresentar o possível diálogo entre os conceitos que envolvem os estudos do cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito aos conceitos de *forma escolar* e *gramática da escola*, e os conceitos propostos por Viñao Frago e Dominique Julia.

De acordo com Diana Vidal (2005), Guy Vincent é um desses estudiosos que busca compreender as permanências na organização escolar e questiona-se sobre os elementos constitutivos da instituição escola que incluem o espaço, o tempo e a relação pedagógica. A autora estabelece a distinção entre forma escolar e cultura escolar destacando que a primeira foi gestada tendo como objetivo a disseminação de saberes elementares e as relações entre mestre e alunos, em espaço e tempos normatizados, enquanto que uma cultura da escola,

[...] emergiu da abordagem histórica sobre a constituição das disciplinas escolares. O deslocamento do ponto inicial da perspectiva, entretanto, não invalida a extensão das categorias para um outro nível de ensino, podendo, portanto, perscrutar-se uma cultura escolar primária (como previsto por Julia) ou uma forma escolar secundária (ainda que não proposta por Vincent). (VIDAL, 2005, p. 39).

Essa distinção é imprescindível, pois embora abordemos as várias facetas que integram o cotidiano escolar, tais conceitos se diferenciam justamente para propiciar um melhor entendimento e análise dos aspectos que compõem a História da Educação escolar numa perspectiva que envolve os elementos internos que a constituem enquanto instituição escolar. Nesse sentido, merece destaque os estudos de David Tyack e Larry Cuban, principalmente no que se refere ao conceito de *gramática escolar*, definida pelos autores a partir de elementos voltados para o âmbito mais estrutural da organização escolar, tais como o formato das salas, a divisão do espaço e tempos escolares, a distribuição das classes e conteúdos por matérias, etc.

Podemos afirmar, a partir de tais concepções, que o conceito de *gramática escolar* como também o conceito de *forma escolar* estão mais relacionados aos aspectos referentes à estrutura da organização escolar, de modo que – como destaca Vidal (2005) – tais propostas, ao analisar a instituição escolar com base nas invariantes volta a problemática para as normas,

renunciando, de certa maneira, à exploração mais detida e minuciosa dos fazeres escolares e da própria cultura interna produzida.

Em relação aos estudos de uma cultura escolar internamente produzida, podemos recorrer às concepções de Viñao (2008) a respeito da História das disciplinas escolares na medida em que se constituem como um produto social e historicamente construído, e possuem uma mobilidade capaz de nos conduzir a elementos fundamentais na busca e entendimento de uma cultura interna à escola, que manifesta rupturas e continuidades no contexto ao qual está inserida.

Dentre os elementos que constituem a História das disciplinas escolares, destaca-se o currículo prescrito, que embora seja elaborado a partir de prescrições de ordem política ou administrativa, também se constrói nas instituições docentes, por meio dos planejamentos e planos de aula do professor. Podem, nessa medida, proporcionar diferentes olhares para esse instrumento de ensino, que por sua vez, se torna gerador de práticas e rituais não prescritos, mas presentes no cotidiano das escolas.

A construção do currículo prescrito, entendida em termos de conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder entre diversas tradições, subculturas e grupos de professores, forma parte de mesma prática. Não deve ser vista como algo separado e sem relação com ela, mas sim como um produto dessa história “interna” do currículo, dessas transações, negociações, conflitos e imposições entre diversos grupos de professores, assim como de tradições ou legados criados no meio escolar por tais grupos. (VIÑAO, 2008, p.183).

O currículo escolar integra, nessa perspectiva, elementos fundamentais para a construção de uma cultura propriamente escolar que, se diferencia de outras culturas como destaca Viñao:

Não é pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. (...) A instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares. (VIÑAO, 2008, p.189).

As disciplinas escolares são uma criação própria do universo interno escolar, sendo inseridas no contexto mais amplo que correspondem ao estudo da cultura escolar dentre os quais se observam, por exemplo, os costumes ou mudanças nos conteúdos ou exercícios propostos, os processos de disciplinarização ou mesmo a transformação de um conhecimento



em conteúdos escolares. Mas que se atente para o fato de não se reduzir a História das disciplinas escolares apenas à análise de seus conteúdos aos manuais utilizados no ensino. É preciso compreender que tais instrumentos da cultura material só adquirem sentido se forem analisados numa perspectiva mais ampla na História das disciplinas escolares pois,

[...] as disciplinas escolares são “construções sócio-históricas”, quer dizer, “tradições inventadas historicamente”, “criações sociais que se fazem e refazem na prática cotidiana graças à interação entre professores e alunos” (...) O “código disciplinar” constitui a noção ou conceito chave para o estudo de um campo disciplinar. Ele está integrado por um “conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)” que “regem o desenvolvimento das matérias de ensino” “legitimam sua função educativa” e “regulam a ordem prática de seu ensino” (VIÑAO, 2008, P.195).

O código disciplinar é elemento fundamental para a organização, ordenação e configuração de uma disciplina escolar e, nesse sentido, não corresponde apenas aos conteúdos, mas, sobretudo, ao discurso elaborado pelo campo disciplinar, no qual se atribui um valor formativo a partir de sua utilidade acadêmica, profissional ou social aos conteúdos selecionados e disseminados na escola. Um aspecto importante de se explicitar em relação ao código disciplinar é que

[...] trata-se de um código cujos componentes se transmitem de uma geração a outra, dentro da comunidade de “proprietários” do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção do trabalho ou tarefa profissional (...) um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumento sobre o valor formativo e sua utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais. (VIÑAO, 2008, p.206).

Os aspectos assinalados pelo autor e a História das disciplinas escolares ampliam os horizontes para uma investigação do cotidiano escolar, principalmente pela idéia de código disciplinar que introduz elementos importantes para a compreensão dos regulamentos e organização das práticas e exercícios por meio das disciplinas escolares. Essas disciplinas são criadas e disseminadas pela elaboração e aplicação de um currículo que incorpora em seu bojo aspectos correspondentes a uma cultura articulada especificamente nesse universo interno e cotidiano escolar.

Nesse sentido, as práticas e rituais estabelecidos a partir dessa produção cultural podem nos levar a perceber como funcionam as chaves analíticas que compõem a

organização, o desenvolvimento e a estrutura do ensino, possibilitando – como propõe Viñao na obra citada logo acima – o estabelecimento das possíveis relações entre o mundo acadêmico da ciência pedagógica e o mundo empírico da sala de aula.

Assim, destacamos a importância da delimitação e distinção entre os conceitos apresentados, tendo como pressuposto que, embora tenham como objeto central de abordagem o cotidiano, ou poderíamos dizer, os aspectos internos da instituição escolar, cada qual apresenta especificidades e peculiaridades que auxiliam numa análise mais minuciosa desse universo “intra-muros” escolar. Cabe, ainda, destacar a importância do diálogo que é possível estabelecer entre esses conceitos e seus usos no momento da análise documental, pois voltaremos nossa atenção para um objeto complexo e composto por nuances e facetas que, por sua vez, carece de diferentes olhares e concepções para a análise.

Foi possível compreender, até o momento, os conceitos e concepções que perpassam os estudos a respeito do cotidiano escolar, de modo que pudemos identificar as similitudes e diferenças nas abordagens, além do diálogo e divergências entre elas. Tais concepções, contudo, mesmo dentro de suas especificidades, nos apresentam um leque de possibilidades e referenciais para a análise desse cotidiano, no qual é possível estabelecer uma correspondência ou complementaridade entre elas a partir do *corpus*, utilizado para o estudo dessa História da Escola.

Abordaremos a seguir as concepções e estudos que permeiam a temática da cultura da escola, a fim de identificarmos os avanços e perspectivas desses estudos no Brasil, que poderão contribuir para essa pesquisa no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos que incluem a análise das fontes documentais da presente investigação.

## **1.2 História da Educação e cultura escolar: perspectivas e problematizações na produção acadêmica brasileira**

O estudo do cotidiano da escola e, sobretudo, os estudos sobre uma cultura educacional escolar vem se disseminando no cenário acadêmico brasileiro a partir da década de 90 e trazem significativas contribuições para as concepções a respeito do que seria a “reconstrução” da História da Educação brasileira sob uma ótica que coloca o observador do lado interno das instituições, ou como poderíamos salientar, do lado de dentro dos muros escolares.

Os estudos na área de História da Educação vêm se desenvolvendo no Brasil por meio das categorias *forma escolar* e *cultura escolar* desde meados dos anos 90, sendo que as pesquisas brasileiras voltadas para a questão do cotidiano escolar apresentavam idéias próximas àquelas que, na Europa, vinham se constituindo no campo do que se convencionou chamar hoje de cultura escolar ou cultura da escola. O Artigo de José Mário Pires Azanha, denominado **cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa**, datado de 1991 com publicação na **Revista USP**, marca a produção de estudos sobre o cotidiano escolar, à medida que buscava desenvolver a idéia de que haveria fertilidade em pesquisas acadêmicas acerca das concepções que envolviam o conceito de cultura escolar.

Vidal (2005) diz que o pensamento de Azanha sobre cultura escolar tem relação com um programa de pesquisa desenvolvido por professores da Faculdade de Educação da USP, em que se destacam os trabalhos de Marta Carvalho, Denice Catani, Marli André, Maria Tereza Rocco, Tizuko Mizukami Kishimoto, etc., tendo o grupo como abordagem “[...] à função cultural da escola ante a diversidade da clientela, as relações entre saber teórico e saber escolar e às conexões entre vida escolar e reformas educativas.” (VIDAL, 2005, p. 46.).

Há ainda os referenciais teóricos que referendavam pesquisas dos professores da área de História da Educação da FEUSP, que se pautavam nos trabalhos de André Chervel, Alain Chopin, Anne Marie Chartier, Pierre Caspard, Dominique Julia e Jean Hérbard. A partir desses referenciais teóricos iniciam-se vários estudos e artigos que passam a propor temas voltados para a temática do cotidiano escolar em congressos como a ANPED e outras publicações em revistas científicas, o que levou ao aparecimento de correntes diferentes para os estudos do cotidiano escolar brasileiro. Tais indicações são importantes, pois nos permitem identificar de que maneira tais pesquisas tiveram início no Brasil, bem como as correntes e abordagens propostas nos trabalhos. Nessa perspectiva destacam-se os estudos de Marta Carvalho – que de acordo com Vidal (2005) - afastam-se do texto fundador do programa ao qual ela se vinculava no início de seus estudos, estabelecendo uma interlocução mais exclusiva com a produção francesa e o campo histórico, aproximando suas concepções às de Roger Chartier, Anne Marie Chartier, Certeau e outros, diferentemente de Rosa Fátima de Souza e Denice Catani, que diversificaram e intensificaram intercâmbios para Portugal, estabelecendo diálogo com Antonio Nóvoa, dentre outros.

Ao abordar o trabalho de Rosa Fátima de Souza, principalmente em relação à temática proposta em sua Tese de Doutorado *Templos de Civilização*<sup>4</sup> - no qual discorre sobre a invenção dos grupos escolares abordando o estudo dos tempos e espaços escolares, da materialidade da escola, do debate pedagógico, métodos, práticas, rituais e condições políticas dessas escolas no Estado de São Paulo – podemos indicar as contribuições desse estudo para a História da Educação Brasileira e, sobretudo, para a cultura escolar. Destacam-se algumas questões de Souza que refletem, em linhas gerais, a pluralidade e diversidade da pesquisa que envolve o conceito de cultura educacional no Brasil, dentre as quais se evidenciam o papel do currículo na investigação da cultura e as possibilidades de diálogo entre a História do currículo e a História das disciplinas escolares. Tais elementos são discutidos e conduzem à perspectiva de que se faz necessário um trabalho no qual seja articulado o micro e o macro nas pesquisas e que estas possam adentrar mais especificamente no contexto interno de sala de aula, enquanto fonte profícua de estudos e articulação entre a História da Educação e a pedagogia.

Denice Catani (2007) também aponta a década de 90 do século XX como um marco para o desenvolvimento do interesse e do próprio fortalecimento das pesquisas histórico-educacionais brasileiras, atribuindo esse fortalecimento, em grande parte, à aproximação e contato com a produção portuguesa e mediante trocas que foram se ampliando no cenário da pesquisa educacional no Brasil. Também Irlen Antônio Gonçalves e Luciano Mendes de Faria Filho (2005) discutem a História das culturas e práticas escolares salientando que os estudos voltados para a cultura do ensino compreendem abordagem a uma parcela dos pesquisadores em que se destaca

[...] uma tendência direcionada ao interesse do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p.32).

A partir dessa tendência, é possível encontrarmos – de acordo com os autores – uma multiplicação de publicações que integram a cultura escolar como categoria de análise para a historicização da escola e, assim observarmos um amplo movimento tanto em congressos, pesquisas individuais ou em grupos, como também nas próprias publicações de um interesse

---

<sup>4</sup> SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**, São Paulo: Editora Unesp, 1998.

maior aos temas e questões relacionadas à historiografia da educação. Enfim, há, sem dúvida alguma, uma ampla valorização dos estudos sobre o cotidiano escolar em várias perspectivas, inclusive em nível internacional através de vínculos entre grupos de pesquisas e programas de pós-graduação entre o Brasil e outros países.

Em relação a esses estudos e, mais especificamente aos voltados para o cotidiano da escola, há uma área promissora para a perspectiva de investigação, a saber: *a escrita da História da Educação*. Nesse sentido, Catani salienta que:

Inúmeras peculiaridades dos processos da escrita da História da Educação poderiam talvez ajudar no entendimento dos modos de produção ou apropriação de conceitos e auxiliariam na análise das configurações do campo educacional, em diferentes momentos. Há questões, sem dúvida, que dizem respeito às fontes, outras aos modos de interpretação, outras ainda aos procedimentos metodológicos e a da escrita assinala relações diferentes: a da posição do autor no campo da produção, a do diálogo do mesmo com a produção existente e a da forma de traduzir/ transfigurar isso nos textos. (CATANI, 2007, p. 176).

As indicações de Denice Catani (2007) nos colocam face a face com a problemática das fontes e suas interpretações, na medida em que é preciso uma atenção muito peculiar para que as pesquisas possam, efetivamente, refletir a produção científica que se propõem a realizar. Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de,

Determo-nos nos textos que constituem a nossa produção histórico-educacional mais recente para discernirmos o que neles se apresenta/ausenta-se, constrói, retifica, acrescenta, argumenta. A fim de compreender-se, neles, nos próprios textos, a construção das relações com o que eles desejam explicar, ou seja, o passado do campo educacional, tal como é concebido a partir de lugares determinados no presente campo da produção. (CATANI, 2007, p. 176).

São indicados, nesse contexto, dois aspectos que merecem atenção em relação ao impacto e contribuições dessas produções para a incorporação, conceituação e elaboração da reconstrução de uma História da Educação brasileira: a questão de como esses textos tem apresentado as apropriações conceituais e metodológicas presentes nas escolhas teóricas durante a análise das fontes documentais e, ainda, a questão do campo, que diz respeito explicitamente à interpretação das fontes. Tais questões são salutares e devem ser cuidadosamente observadas a fim de que as subjetividades que são próprias desse tipo de abordagem não se coloquem como obstáculo para as múltiplas possibilidades de reconstrução de uma História da Educação brasileira.

A abordagem de Denice Catani, na obra citada na referência anterior, oferece algumas indicações a respeito do tratamento dado às fontes documentais, no qual se deve sempre ter sempre presente o lugar de onde se está falando – durante a análise das fontes - na medida em que se faz necessário um diálogo com elas por meio de interpretações que contemplem tais aspectos e, portanto, tragam subsídios adequados para a reconstrução de uma História do ensino primário paulista.

Assim, podemos salientar - a partir dessa perspectiva em relação aos cuidados com o levantamento e análise das fontes - a importância da categoria cultura escolar e sua utilização nas pesquisas brasileiras principalmente por propiciar – como destacam Gonçalves e Faria Filho (2005) – um novo olhar para a escola, que englobe nesse contexto as contribuições de vários autores e que permitem um amplo diálogo entre os historiadores e estudiosos de outros campos tais como: antropologia, sociologia, filosofia, lingüística, etc., possibilitando a ampliação do campo de estudos da escola e seu processo de institucionalização na realidade brasileira.

Dada a importância atribuída aos estudos sobre o cotidiano escolar que utilizam o conceito de cultura escolar como eixo norteador para suas abordagens, destacamos alguns autores que, de acordo com Irlen Gonçalves e Luciano Faria Filho (2005) são as referências utilizadas por pesquisadores brasileiros, a saber: Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago, Dominique Julia, Antonio Nóvoa, Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Jean Hébrard, André Chervel e Philippe Perrenoud, dentre outros. Tais pesquisadores merecem destaque e se apresentam como referenciais para muitos estudos brasileiros e, embora apresentem especificidades em suas abordagens, podem estabelecer um diálogo entre si, na medida em que permitem a compreensão desse cotidiano escolar sob várias facetas:

Guardando as especificidades dos vários campos disciplinares de cada um dos autores mencionados, quer pela natureza própria de cada um na construção do conceito, quer pelo campo em que se encontram comprometidos, todos contribuem, de uma maneira ou de outra, para explicitarem o conceito, e isso dentro dos aspectos aqui recortados, eles apresentam características e interpretações distintas em alguns casos, mas isso não exclui a possibilidade de serem todos utilizados, por meio de um diálogo entre si, como uma opção auxiliar na compreensão do objeto cultura escolar. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p.39).

Em relação às pesquisas vinculadas à noção de cultura escolar, Gonçalves e Faria Filho (2005) assinalam que, embora sejam um campo profícuo para muitas possibilidades e abordagens, tais pesquisas – que demandam estudos mais verticalizados – apresentam alguns problemas, dentre os quais destacamos: a) ausência de pesquisas de base no âmbito da

História da Educação; b) os estudos sobre cultura do ensino acabam permitindo uma desnaturalização da escola e os estudos dos processos de socialização desta nos tempos modernos, sem que se estabeleça diálogo entre as outras instituições responsáveis pela socialização de crianças e adultos, como a Igreja e a família; c) muitas das fontes utilizadas referem-se mais a prescrições de práticas do que às culturas escolares praticadas no interior das escolas.

No que diz respeito à primeira questão, os autores salientam que

[...] passamos de uma História das políticas, da organização e do pensamento educacionais, para uma História das culturas escolares sem que, no entanto, tenhamos produzido uma cultura historiográfica e pesquisas de base que dêem suporte a essa passagem. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 51)

Essa questão é extremamente importante porque, embora estejamos vivenciando um momento de proficuas produções nesse campo de estudo, corremos o risco de torná-los tão fragmentados a ponto de não conseguirmos estabelecer um fio condutor que nos permita, efetivamente, reconstruir a História da Educação brasileira.

O segundo problema mencionado por Gonçalves e Faria Filho (2005) também merece nossa atenção, pois refere-se à possibilidade das produções científicas apresentarem interpretações equivocadas à medida que não se estabelecem as necessárias relações entre os campos investigativos – como pontua Dominique Julia (2001) quando destaca a importância dos estudos da cultura da infância e juventude para a compreensão da própria cultura da escola – excluindo elementos importantes que influenciam essa cultura. Nessa perspectiva, os autores destacam a necessidade de estudos historiográficos que se voltem para a investigação da família, da Igreja, do mundo do trabalho, a fim de que tais estudos possam oferecer subsídios para a delimitação das relações entre eles e esse tipo específico de cultura que é investigada neste trabalho.

Já o terceiro problema é, de fato, muito pertinente e nos remete às fontes documentais e seus usos, nos levando a questionar sobre o que, efetivamente, tais fontes nos apresentam como indícios de cultura escolar. Para isso, é necessário estarmos cuidadosamente atentos no tratamento de tais fontes, distinguindo as prescrições e seu papel na reconstituição dessa cultura, entendida como práticas do universo interno da escola.

A esse respeito chamam-nos a atenção as concepções de Rogério Fernandes (2005) ao destacar que a cultura do ensino se desdobra em duas áreas de referência: a cultura material e o discurso do projeto pedagógico que envolve a relação de aprendizagem e a relação

interpessoal. Nesse sentido, é preciso observar as fontes documentais levando em consideração sua função enquanto cultura material e, ainda, seus usos e significados a partir dos objetivos propostos ou das relações estabelecidas nesse universo interno escolar.

[...] a escola delimita um espaço que requer igualmente determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores. Os rituais escolares codificam determinações implícitas, no interior das quais vigoram os gestos que se ajustam às finalidades consignadas. (FERNANDES, 2005, p.20).

Na mesma obra, o autor aponta que a escola não é apenas um universo de objetos, mas é também um mundo de pessoas e de relações interpessoais. Assim, a leitura crítica é proporcionada pela memória da escola que leva a transposição da face material, atribuindo diferentes significados à História e à cultura da escola pela vertente das relações interpessoais na instituição.

Os rituais das escolas repercutem por vezes nas esferas dos equipamentos. Desde logo no vestuário de professores e alunos: fardas, bibes, batas brancas, ostentando por vezes, emblemas bordados, que reproduziam ou duplicavam insígnias e bandeiras, ao lado de instrumentos musicais destinados a bandas ou orquestras, a grupos corais, a equipas desportivas. O universo escolar pode representar todo um mundo numa rede de documentos que descrevem toda uma rede paralela de significações. (FERNANDES, 2005, p.24).

É possível afirmar, a partir dessas indicações, que, embora as fontes documentais apresentem, na maioria das vezes, um caráter prescritivo, ainda assim configuram-se como fontes privilegiadas para o estudo quando se leva em consideração as relações que perpassam e abarcam os objetos e documentos, por meio das representações e significados que apreendem ao longo dessa História. Cabe, portanto, ao pesquisador a tarefa de conduzir a abordagem de maneira cuidadosa e, principalmente, atentar para as nuances e limitações das fontes no momento da análise e reconstrução histórica.

Em relação às fontes, é imprescindível salientar, além dos aspectos já abordados, a importância de preservação de documentos e demais materiais a fim de que se possa avançar na decodificação das práticas escolares. É válido salientar que:

Esses objetos e muitos outros, individuais e coletivos, necessários ao funcionamento da aula, trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observadas na sua regularidade. Mas portam índices das subversões cotidianas a esse arsenal modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operavam inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares. (VIDAL, 2005, p.65).



Logo, podemos salientar o quanto a cultura material é importante, contudo o tratamento dado a ela deve ser peculiar e em consonância com os referenciais teóricos adotados, a fim de que a análise possa, realmente, apresentar os elementos necessários à busca por uma História da Educação brasileira.

Todas as questões abordadas até o momento são importantes e contribuem sobremaneira para esta pesquisa, ao apresentarem as origens e referenciais dessa abordagem histórica, mas contribuem também ao fornecer elementos que apontam para uma abordagem adequada por meio dos referenciais teóricos, bem como das próprias fontes que compõem o *corpus* dessa pesquisa.

Esse item buscou, portanto, apresentar alguns aspectos referentes aos estudos sobre o cotidiano escolar, como também identificar subsídios que pudessem contribuir para a elaboração da presente pesquisa, tendo como referência os pressupostos que estruturam esse tipo de abordagem, a fim de que nosso estudo possa colaborar com as demais pesquisas, situando os limites de nosso recorte basicamente no ensino primário paulista.

### **1.3 Cultura e civilização escolar: concepções e perspectivas para a compreensão do projeto pedagógico da modernidade**

O estudo do cotidiano escolar -como já pudemos observar - tem suscitado vários estudos que contêm concepções pertinentes às formas de investigação que - embora apresentem especificidades – dialogam entre si e podem oferecer contribuições importantes para essa pesquisa.

No campo investigativo brasileiro, pudemos notar a ampla produção de estudos e pesquisadores que se voltam para essa temática e, com certeza, trazem contribuições substanciais para os estudos da cultura escolar. Dentre esses estudos, apresentaremos o conceito desenvolvido por Carlota Boto denominado *civilização escolar*, conceito que corresponde ao universo interno da escola, mas que se relaciona na mesma proporção com as relações sociais e de poder que, de uma maneira ou de outra, influenciam e criam, não apenas uma cultura da escola, mas uma própria civilização escolar.

Quando se fala em civilização ou projeto civilizador, isso nos remete a indagarmos a respeito de como os seres humanos chegaram a esses patamares e, sobretudo, como

classificam, identificam e interpretam essas concepções para entender o desenvolvimento próprio das sociedades e, sobretudo, da humanidade em geral.

Dessa forma, se considerarmos que tais processos ocorrem por meio da aprendizagem do ser humano, que se relaciona intrinsecamente à idéia de apropriação e transmissão às gerações futuras por meio da tradição e memória, a escola se torna um potencial agente transmissor dessa História e cultura produzida pela humanidade.

Nesse sentido, a própria idéia de civilidade, ou civilização corresponde à perspectiva de estabelecer quando e como os seres humanos passaram – como salienta Norbert Elias (1994) – a serem educados, quando começaram a se tratar com boas maneiras. E nesse sentido, a escola torna-se, ao longo dos tempos, *locus* para que tais concepções sejam incorporadas e apropriadas por uma cultura e práticas especificamente escolares.

Os estudos de Norbert Elias (1994) nos auxiliam na compreensão dos significados sociais de cultura e civilidade por meio de um processo que apresenta características peculiares entre os povos, mas que correspondem em última instância, aos hábitos, práticas e costumes aceitos e considerados adequados à sociedade em geral. Um aspecto apontado pelo autor diz respeito ao fato de que esse processo civilizador não é algo naturalmente humano e sim fruto da cultura e desenvolvimento deste homem ao longo da História. Elias (1994) salienta que:

Esta mudança ocorre no rumo de uma civilização gradual, mas só a experiência histórica torna mais claro o que essa palavra realmente significa. Mostra, por exemplo, o papel fundamental desempenhado nesse processo civilizador por uma mudança muito específica nos sentimentos de vergonha e delicadeza. Muda o padrão do que a sociedade exige e proíbe. Em conjunto com isto, move-se o patamar do desagrado e do medo, socialmente instilados. E desponta a questão dos medos sociogênicos como um dos problemas fundamentais do processo civilizador. (ELIAS, 1994, p.14).

Desse modo, Elias buscará identificar as estratégias de que se valeu tal percurso civilizatório; e qual teria sido o papel da educação como ação intencional das sociedades no caminho dessa civilização. Procuramos, neste trabalho, mobilizar alguns dos conceitos formulados por Elias para verificar a ação social pública desenvolvida pela instituição escolar. O autor diferencia o conceito de cultura e civilização, afirmando que:

O conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível de tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são

preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. (ELIAS, 1994, p. 23).

Nesse trecho, esclarece a demarcação entre cultura e civilização, ao indicar que a primeira relaciona-se mais diretamente a hábitos, práticas e costumes pertinentes a um dado povo ou grupo social em particular; e que pode ser diferente em relação aos hábitos e às práticas de outros povos. Já o conceito de civilização, teria uma pretensão mais universal. Supõe uma trilha, que integra culturas e povos variados, em direção a um aprimoramento das formas de vida, tanto em termos de comportamentos quanto em termos e instituições e mesmo de valores. Diz Elias que a ação civilizatória

[...] minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que o possuem – deveria sê-lo. Manifesta a autoconfiança de povos cujas fronteiras nacionais e identidade nacional foram tão plenamente estabelecidos, desde séculos, que deixaram de ser tema de qualquer discussão, povos que há muito se expandiram fora de suas fronteiras e colonizaram terras muito além delas. (ELIAS, 1994, p.25).

Assim, podemos afirmar que o conceito de civilização abrange todos os aspectos pertinentes ao desenvolvimento de hábitos e práticas – universalizados ou não – que correspondem a um projeto prescritivo, postulado, julgado e considerado válido; e que transcende o indivíduo ao se propor como exemplo para a sociedade em geral. Mas, esse processo civilizador – de acordo com o autor – constituiu-se historicamente; e corresponde ao que se poderia denominar de hábitos e práticas superiores, ou seja, os civilizados estariam em patamares distintos e, por conseguinte, seriam melhores do que os não civilizados.

Haveria, portanto, uma hierarquia cultural e social entre os “civilizados” e os “incivilizados”. Essa distinção geraria as inflexões e as distâncias que caminham dos sentidos da barbárie às idéias de civilização.

É possível estabelecer um paralelo entre o pensamento de Elias acerca da civilização como um degrau hierárquico de aprimoramento da sociedade, e o histórico traçado por Ariès ao trabalhar com os “sentimentos de infância e de família” à medida que, de acordo com o autor, progressivamente entre os séculos XVI e XIX, estrutura-se um modo de se olhar para a criança, voltado a perceber sua diferença e especificidade. Então,

O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada entre adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. (ARIÈS, 1981, p.146).

Esse conceito de infância diferencia adultos e crianças e, nessa perspectiva, é possível deduzirmos que esse novo olhar traz para a criança a associação da idéia de incompletude, ou seja, de um “vir a ser”. Logo, a educação e, por conseguinte, a escola, torna-se - como destaca Carlota Boto (2002) - ambiente propício para que o projeto civilizador da sociedade fosse apropriado às gerações futuras pois,

[...] a modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância transforma crianças em alunos, gerando, sob tal perspectiva, uma diferente compreensão do próprio campo do estudo educacional. Objetivamente, será criado o moderno conceito de escola (...) que constituirá a âncora da família, para compartilhar o fardo de sua responsabilidade perante a educação de crianças e dos jovens. (...) seja como for, os colégios serão a moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras requeridos pela cultura moderna. (BOTO, 2002, p. 23).

A infância corresponderia, nesse sentido, à fase da vida na qual a criança está à mercê das pulsões instintivas, sendo necessária uma educação que a faça adquirir os hábitos e códigos de civilidade, para que na fase adulta, corresponda ao projeto civilizador da sociedade da sua época. Essas concepções tornam-se pressupostos fundamentais para compreendermos o que Carlota Boto (2003) conceitua como civilização escolar, pois é a partir de tais concepções que a autora inclui o percurso da Modernidade como momento específico no qual se torna possível discernir um projeto político e pedagógico para a formação de hábitos culturais à sociedade ocidental.

Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como lugar propício para que esse projeto civilizador se concretize e corresponda às expectativas de uma sociedade civilizada. Nesse sentido, a escola cria hábitos e costumes que se voltam a esses objetivos, pois interage com uma determinada etapa do desenvolvimento humano e da própria concepção que se relaciona à discussão sobre o passado, o presente e o futuro, que se dá pelo diálogo ou pelo confronto das gerações. Assim, as gerações mais velhas conferem à escola o papel privilegiado de conduzir o “processo civilizador” – como propõe Norbert Elias (1994) – a fim de educar os corpos e as almas dessas crianças-alunos, futuros exemplos do ideal correspondente a esse território civilizador (Vasconcellos, 2009).

Isso se torna, de alguma maneira, tarefa executada pela instituição escolar, mas, à medida que a dinâmica interior da escola abarca a criação de códigos e práticas que criam a cultura da escola, ela gera nessa mesma medida, uma civilização propriamente escolar, ainda que corresponda a um dado modelo cultural anteriormente prescrito.

Trata-se, portanto, de um ordenamento social proposto pela escola, que, ao mesmo tempo em que dissemina hábitos e práticas correspondentes ao modelo cultural, propõe ainda uma própria cultura criada especificamente no interior da escola, que será por sua vez apropriada, e fará parte do percurso civilizador da própria sociedade. É, nesse movimento – como destaca Carlota Boto (2008) – que, progressivamente as famílias começam a delegar mais as parcelas de suas responsabilidades na educação dos filhos à escola e, nessa perspectiva,

A escola veicula uma cultura que não pretende ser qualquer cultura. A escola moderna erige-se como a portadora dos códigos de civilização. Por ser assim, trata-se de pensar a circunscrição histórica que presencia o nascedouro dessa dinâmica civilizatória especificamente moderna e especificamente escolar. (BOTO, 2008, p.34-35).

Assim, a idéia de civilização escolar incorpora todos os elementos que correspondem à criação de uma cultura própria da escola, ao mesmo tempo em que visualiza de que maneira o projeto civilizador da sociedade é apropriado no cotidiano da escola, por meio da elaboração de hábitos, práticas e costumes que correspondem em alguma medida aos ideais de civilidade, mas acabam por gerar uma civilização especificamente escolar.

Tomamos esse conceito de civilização escolar para auxiliar na investigação do cotidiano escolar brasileiro e, especificamente o ensino paulista, observando que a idéia desse tipo de civilização se faz pertinente, principalmente mediante as transformações de ordem política e institucional que permearam o período de 60 a 80. Essas décadas foram amplamente marcadas por transformações no ensino não apenas nos aspectos relacionados à estrutura organizacional do ensino, mas que dizem respeito à própria concepção de ensino e sua intrínseca relação com a sociedade.

É possível indagarmos, portanto, a respeito do projeto político-pedagógico proposto para o ensino e, nessa mesma medida, determinar o que se poderia denominar civilização escolar. Por conseguinte, o conceito nos permite transitar entre o que se define como uma cultura desenvolvida no ambiente escolar possibilitando uma investigação que delineie um projeto de âmbito maior, ou seja, um projeto civilizador, nos fornecendo subsídios para a correta interpretação desse projeto, verificando se efetivamente este permanece após as mudanças estruturais e conceituais do ensino.

A pesquisa busca identificar os elementos que constituem essa civilização escolar no ensino brasileiro, mais especificamente no ensino paulista, apontando, dentro dos novos objetivos propostos, de qual seria o papel da escola e, em última instância, se esta ainda

carrega – a partir dos novos objetivos e perspectivas propostos – o projeto civilizador da “escola básica” paulista.

Utilizaremos o conceito civilização escolar como categoria operatória de análise de modo a estabelecer ainda um diálogo com as concepções de outros estudiosos a fim de – como salienta Vinão Frago (2001a) – encontrar, dentro de um profícuo diálogo com os diferentes estudos sobre o cotidiano da escola e da própria cultura escolar, os elementos que nos possibilitem reconstituir alguns dos hábitos e práticas que incluem o projeto civilizador que perpassa os bancos escolares.

Para desvendar os elementos que constituem esse projeto político-pedagógico e, além disso, determinar se esse projeto civilizador da escolarização moderna ainda perpassa o universo interno da escola, faz-se necessária uma contextualização histórica que nos possibilite verificar as mudanças e transformações ocorridas no período, a fim de que esta análise abarque os elementos pertinentes à cultura do ensino e ao próprio cotidiano da escola, como também sua relação intrínseca com os elementos de âmbito social que se vinculam com a produção cultural, redimensionando as práticas e hábitos sociais.

A seguir voltaremos nossa atenção para a contextualização histórica do ensino primário paulista, destacando os movimentos de inovações e mudanças correspondentes às décadas de 60 a 80, numa perspectiva que contemple o cenário educacional brasileiro em relação a seus aspectos estruturais, organizacionais e da política educacional do período, destacando possibilidades de leituras e interpretações que, em confronto com as fontes nos leve à reconstrução da História do ensino primário paulista.

## **2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 60 A 80: TEXTOS E CONTEXTOS DE UMA HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO**

O ensino primário merece destaque, dentre os múltiplos aspectos de investigação para entender a educação brasileira, por apresentar-se como elemento fundamental para a apreensão do processo de construção de uma identidade e função social da escola diante das propostas e mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro entre as décadas de 60 e, sobretudo, 70. Esse período, de certa maneira, reconfigurou o papel da educação escolar, e que ainda hoje repercutem no cotidiano e nas práticas de nossas escolas.

É, portanto, a partir de uma perspectiva em que se busca investigar as transformações político-educacionais de uma época - que trouxeram grandes mudanças no âmbito formal - que este estudo pretende investigar no contexto das disposições legais ocorridas no período, elementos que nos possibilitem compreender de que maneira tais transformações influenciaram, criaram e recriaram o cenário educacional brasileiro e, em particular o ensino paulista, a fim de identificarmos as concepções e perspectivas que mudaram os rumos da escola primária.

Para esse estudo, entretanto, faz-se necessária uma abordagem que busque apontar, por meio da contextualização histórica, os elementos que nortearam essa política educacional e que, em última instância, contribuíram para a reconfiguração do ensino primário. Neste capítulo apresentaremos, portanto, uma revisão bibliográfica contextualizando o período proposto para essa pesquisa, ao salientar os fatos e as concepções dos diferentes autores e estudiosos em relação às mudanças, problematizações estruturais e conceituais que marcaram a escola primária nas décadas de 60 e 70 no Brasil e, principalmente, no Estado de São Paulo.

### **2.1 Política educacional na década de 60: reconfiguração do ensino primário no contexto educacional**

Iniciamos nossa abordagem destacando o final da década de 50 e início da década de 60 como períodos extremamente importantes para identificarmos as transformações ocorridas na escola primária, no que se refere tanto a concepções ideológicas, quanto à consolidação de uma política educacional que pretendeu reestruturar toda educação brasileira, em seus níveis

de ensino, mas, sobretudo, reelaborar princípios e objetivos que correspondessem às necessidades da economia e sociedade da época.

Tais mudanças podem ser identificadas a partir do período de redemocratização do país, entre 1945 e depois em 1964, – em que se buscou instaurar nova ordem política, econômica e social – como um momento histórico propício para a formulação de um novo projeto de escola primária, no qual se pretendeu a redefinição das práticas de orientação do ensino, que talvez, não correspondessem mais às necessidades da política e da economia desse período.

[...] o que se gestava, e os debates ilustravam, era uma nova concepção de escolaridade primária, que deveria transcender a mera aquisição dos instrumentos básicos da cultura “ler, escrever e contar” e a transmissão de um saber distante das condições do meio do qual procediam os alunos. (MITRULIS, 1993, p.100).

A História da Educação brasileira nos dá exemplos de que novas idéias e concepções em relação a como a prática educadora já permeava os contextos educacionais desde a década de 20, presentes nos discursos pedagógicos e nos debates educacionais, como também nas reformas, propostas e metodologias, consideradas modernas e que, em última instância, se contrapunham às práticas consideradas tradicionais e inadequadas ao desenvolvimento do educando.

Os ideais da Escola Nova são exemplos dessas tentativas de revolucionar o ensino, como maneira de suprir as deficiências que essa escola inadequada apresentava, trazendo a idéia do novo como algo que iria romper com os padrões tradicionais e fornecer as respostas aos problemas que a educação brasileira enfrentava. Entretanto, essa mesma História nos indica que tais concepções foram amplamente significativas no âmbito do discurso, mas em relação a efetivas mudanças nas práticas escolares, pouco foi alterado nas décadas seguintes.

A década de 50 e meados da década de 60 são marcadas por amplo debate e múltiplas propostas e práticas que primavam pela busca de reconfiguração do ensino primário, para que esse, por sua vez, atendessem às exigências da própria sociedade em relação à educação. Entretanto, havia certa distância entre os ideais que se propunham para a educação e as condições para efetivá-la, pois tais propostas, embora estivessem imbuídas de um grande desejo de mudança, tornaram-se, na prática, propostas fragmentadas, vazias e inviáveis, principalmente ao atribuir responsabilidades individuais – aos professores e demais profissionais do ensino – a uma necessidade de mudança que se fazia urgente em âmbito maior, abarcando a estrutura e organização dos níveis de ensino público.



É, portanto, na década de 60 e, sobretudo, na década de 70, que as transformações começam efetivamente a se configurar, principalmente por meio da consolidação de uma política educacional, que traz para o cerne da questão o aparato das disposições legais, que irão propor uma nova estrutura para o ensino.

Dentre as concepções que se destacam no final da década de 50 e que ganham grande impulso na década de 60, em relação às mudanças na escola primária, Souza (2006) aponta a questão da democratização do ensino como ponto fundamental para o ensino primário, na medida em que a necessidade de acesso à escola se apresentava como uma questão premente naquele momento em que as transformações no âmbito da política e da economia necessitavam de uma escola que atendesse a todos.

Na seqüência a autora destaca a necessidade de mudanças em relação às concepções cristalizadas a respeito da aprovação, matrícula e evasão escolar e, sobretudo, em relação a mudanças curriculares, bem como o próprio paradigma proposto para a educação. Nesse sentido, as novas concepções propunham a mudança do paradigma da educação, que deixa de ter na figura do professor o foco de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, passando a ser os procedimentos, as técnicas e as metodologias.

Rosa Fátima de Souza (2006) afirma que são essas discussões, perspectivas e, de certa forma, mobilizações sociais, irão nortear as disposições da década de 60, trazendo medidas concretas para o campo da educação, como por exemplo, a obrigatoriedade do ensino primário de seis anos, acrescentando ao curso primário um complementar de duas séries. Embora, na prática, tal mudança não tenha surtido os efeitos que se esperava já se iniciam algumas mudanças em relação à escola primária, prefigurando essa “nova” escola, denominada de escola básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº4024/61 trouxe algumas mudanças para o cenário educacional brasileiro, mas representou principalmente, um avanço significativo em relação à elaboração de uma política educacional brasileira. Esse projeto gerou muita discussão e teve grande repercussão no cenário educacional na década de 50 e meados da década de 60, até sua aprovação final. Em relação a toda movimentação intelectual e, de certa forma política, que permeou o processo de aprovação dessa lei, Otaíza Romanelli salienta que:

Jamais, na História da Educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este. Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si

mesma, o que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. (ROMANELLI, 2006, p.172).

Assim, Romanelli destaca os avanços dessa lei, em termos das lutas que permearam sua elaboração, embora sua versão final não tenha representado as mudanças pretendidas durante as discussões. Romanelli também observa que o primeiro anteprojeto, apresentado pelo grupo do Ministro Clemente Mariani trazia para a discussão questões como a centralização/descentralização do ensino, bem como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e formas de regulamentação. Era um projeto que, mesmo com ressalvas, estava de acordo com as expectativas em relação às necessárias mudanças na educação. “Mas, por suscitar questões que os políticos da época não souberam resolver, esse anteprojeto acabou morrendo, para ser depois, substituído na ordem do dia das discussões, por outro proposto pelo deputado Carlos Lacerda” (ROMANELLI, 2006, p.174).

Arnaldo Niskier (1995), ao apresentar o processo que culminou na promulgação da LDB nº 4024/61, salienta que Carlos Lacerda defendia a escola privada, o que acirrou sérias discussões a respeito da escola pública *versus* escola privada. Saviani (1987) afirma que a promulgação da LDB nº 4.024/61 correspondeu muito mais a uma atitude e ideologia política, que se voltava a interesses específicos, sendo que os aspectos educacionais e pedagógicos foram deixados em segundo plano em detrimento de interesses partidários.

É nesse sentido, que o anteprojeto de Carlos Lacerda evidencia claramente sua posição de valorização da escola privada, percebida no texto do projeto, pois dos quinze artigos apresentados no item “Recursos para a educação” todos regulamentavam a forma como o Estado deveria destinar fundos para o ensino particular, porém, nenhum era dedicado à destinação de recursos ou aplicação no ensino oficial, buscando atender as necessidades do país.

Vê-se, assim, porque se mudou tanto o rumo das discussões em torno das Diretrizes e Bases: tratava-se então de discutir o destino da própria escola pública. Num país de precários recursos financeiros e no qual a democracia ainda não passava de suprema aspiração de um punhalado de educadores lúcidos, pode-se imaginar quanto iriam custar à educação do povo esses estranhos dispositivos de lei. Foi justamente contra eles que se insurgiu um movimento constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, liderados por educadores da velha geração dos “pioneiros” agora coadjuvados por profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Seu centro de atuação e irradiação foi a Universidade de São Paulo. (ROMANELLI, 2006, p.176).

De acordo com Niskier (1995), Carlos Lacerda encaminhou mais de um substitutivo, contendo os mesmos princípios de defesa da educação privada, esses foram por sua vez rejeitados. Porém, a Comissão de Educação e Cultura nomeou uma subcomissão relatora para examinar os substitutivos e elaborar o último anteprojeto. Essa comissão foi formada por Aderbal Jurema, Manuel de Almeida, Dirceu Cardoso, San Thiago Dantas, Paulo Freire, Carlos Lacerda e Lauro Cruz, que elaborou um anteprojeto, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura e pela Câmara dos Deputados em janeiro de 1960.

O anteprojeto continha em seus artigos a essência do “privativismo”, ou seja, mantinha a linha do substitutivo de Carlos Lacerda, o que reacendeu as discussões em torno da questão da escola pública *versus* escola privada. (NISKIER, 1995, p. 324).

O anteprojeto é transformado em lei no dia 20 de dezembro de 1961 e, como salienta Romanelli (2006), recebeu sanção parcial do presidente João Goulart ao vetar 25 dispositivos, que receberam, entretanto, aprovação posterior do Congresso Nacional. A autora afirma que:

A lei, que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento. (ROMANELLI, 2006, p. 179).

É importante investigar como se deu esse processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, pois reflete as concepções, anseios e lutas de várias gerações que já pleiteavam desde as décadas de 20 e 30, um ensino de qualidade correspondente às necessidades que se faziam cada vez mais evidentes. Além disso, é possível perceber as vertentes nas quais se projetavam esse ideal de educação: uma vislumbra na democratização do ensino e no fortalecimento da escola oficial o grande caminho para o desenvolvimento do país, enquanto que outra apostava num ensino elitizado e bem estruturado que, embora pudesse atender a uma minoria, estaria formando as mentes daqueles que iriam conduzir o país ao desenvolvimento político e econômico.

Já foi possível perceber pelas afirmações de Romanelli (2006) e Niskier (1995), que o projeto aprovado não correspondeu às expectativas e aos debates travados durante o processo de aprovação. Também Saviani aponta que

[...] o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concepções mútuas prevalecendo, portanto,

a estratégia da conciliação. Daí por que não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como o eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo”. (SAVIANI, 1987, p.61-62).

Assim, ainda de acordo com a obra de Saviani citada acima, esse projeto priorizou questões ideológicas e interesses políticos e, no momento de sua aprovação, mediante os debates travados no Congresso, optou-se por uma conciliação que, por sua vez, acabou não correspondendo às expectativas e interesses almejados durante o processo. As questões pedagógicas e educacionais urgentes permaneceram inalteradas, ou sofreram mudanças pouco significativas e, podemos afirmar que em relação ao ensino primário, as disposições não corresponderam ao que se esperava, alterando muito pouco o cotidiano das escolas da época.

Entretanto, em se tratando de uma estruturação e organização do ensino, essa lei trouxe significativo respaldo para a consolidação de uma política educacional no país, principalmente no que diz respeito à unificação e descentralização do sistema escolar, refletida na autonomia concedida aos Estados, tanto para uma função educadora que valorizasse as questões e condições regionais, quanto para a distribuição de recursos financeiros para a educação. Tais avanços são consideráveis, embora seja passível a crítica, principalmente em relação à sua implantação.

Rosana Batista Monteiro salienta que o início da década de 60 pode ser entendido como um momento histórico marcado por uma crise política, econômica e hegemônica do Estado, que trouxe repercussões para o cenário educacional, principalmente por meio das discussões e debates travados que geraram mudanças no sistema educacional brasileiro:

Esta crise se caracterizou pela redução nos índices de investimento e da entrada de capital externo, queda nas taxas de lucro e o agravamento da inflação, combinados à instabilidade política e às várias manifestações na sociedade civil por reformas estruturais. Completando este quadro tínhamos ainda a idéia da ameaça de avanço do comunismo, idéia propalada pelos Estados Unidos em decorrência da Revolução Socialista em Cuba e que serviria de justificativa para que os americanos interferissem no destino de alguns países latino-americanos como o Brasil. (MONTEIRO, 1996, P. 4).

De acordo com Monteiro, as mudanças modernizadoras introduzidas no país a partir de 1964 exigiam uma nova perspectiva para a educação, que por sua vez, pleiteavam reformas educacionais correspondentes à ideologia fundamentada na idéia de que o preparo do jovem para o trabalho seria um dos elementos precursores de um efetivo desenvolvimento econômico do Brasil, perante os olhares dos militares que estavam assumindo o controle do país.

De fato, é importante salientar que o período da ditadura militar, iniciado em 31 de março de 1964, e que durou vinte e um anos, trouxe mudanças na ordem política do país e, conseqüentemente, na organização da estrutura escolar também. Para Paulo Ghiraldelli Jr.,

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 163).

O regime militar trouxe uma mudança na ordem política do país, e em relação à educação, se tem uma ampla valorização da idéia de formar para o mercado de trabalho e, nesse sentido, os esforços – expressos principalmente na Lei 4.024/61 – voltaram-se mais para o ensino secundário e técnico nesses primeiros anos de ditadura militar. Romanelli (2006) destaca que, embora o papel da educação nessa nova perspectiva política – como fator de desenvolvimento econômico – tenha sido percebido desde o início do regime militar, este só começou a ganhar importância e atenção adequada a partir de 1968. Esse ano marca ainda o início de mudanças profundas na vida social e econômica à medida que a expansão foi retomada de forma mais acelerada, de modo a percebermos dois momentos distintos de mudanças no sistema educacional. O primeiro momento, de acordo com a autora,

[...] corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe (...) [o segundo momento] começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que consubstanciou, depois do delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí pra frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil. (ROMANELLI, 2006, p. 196).

Rosana Batista Monteiro (1996) afirma que essas reformas educacionais ocorreram a partir de acordos entre o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e a AID (Agency for International Development) tendo como objetivo central, reordenar a educação nacional e todos os seus níveis de ensino, reconfigurando seu papel – antes ela era instrumento de

fortalecimento da República e símbolo do nacionalismo – e assumindo o caráter de suprir as necessidades econômicas, tornando-se símbolo de uma política que identifica a democratização do ensino como possibilidade de minimizar as desigualdades, oferecendo ensino público e gratuito em larga escala.

Entretanto, Romanelli, ao continuar sua análise a respeito dos dois momentos apontados por ela como norteadores das mudanças no cenário educacional, salienta que embora na primeira fase seja possível identificar uma expansão da demanda social da educação, esta ainda permaneceu contida dentro de alguns limites, não comprometendo a política econômica adotada.

Daí porque a oferta, apesar de ter crescido, ficou aquém da demanda. Essa defasagem teve seu ponto alto no acúmulo insustentável dos “excedentes” candidatos ao ensino superior que, embora aprovados nos exames vestibulares, não lograram classificação para as vagas oferecidas naquele nível. (ROMANELLI, 2006, p. 197).

Em relação ao Ensino Superior, Rosana Batista Monteiro (1996) destaca a Reforma Universitária de 1968 como uma das reformas que teve grande impacto na estruturação do sistema escolar brasileiro e buscou modernizar a universidade no Brasil – sob influência e assessoria dos norte-americanos – a fim de que tais mudanças pudessem gerar o desenvolvimento tecnológico necessário para promover o desenvolvimento econômico, além de coibir e desmobilizar o movimento estudantil como forma de governo justa e igualitária.

Por conseguinte, podemos perceber como a idéia de sistema escolar era algo complexo e contraditório nos níveis de ensino existentes, fazendo-se necessárias mudanças urgentes, visto que na prática, a educação brasileira era fragmentada e desconexa, sem uma efetiva articulação entre os níveis de ensino que corroborassem com a idéia de unidade e continuidade.

No Estado de São Paulo, houve uma tentativa de reorganização do sistema escolar, proposta e disseminada entre os anos de 1967 e 1969, que colaborou para uma reestruturação e principalmente, trouxe novos elementos para se repensar o ensino primário paulista, a partir das necessidades que este segmento de ensino apresentava no período. A seguir abordaremos mais especificamente os aspectos que compuseram essa reforma.

## **2.2 A Reforma Educacional de 1967: concepções e diretrizes orientadoras para o ensino primário paulista**

O Estado de São Paulo passou por várias mudanças nas concepções e práticas em relação ao ensino paulista nas décadas de 60 e 70, decorrentes da estruturação da política educacional do período. Dentre essas mudanças, destacamos a Reforma ocorrida na gestão da administração do Secretário de Educação Antônio Barros de Ulhoa Cintra, durante o governo de Roberto Costa de Abreu Sodré, nos anos de 1967 a 1969, que teve ainda o professor José Mário Pires Azanha como Diretor Geral do Departamento de Educação. Em 1969 o secretário e sua equipe foram exonerados dos cargos e outras medidas foram tomadas em relação ao ensino primário.

A Reforma foi extremamente importante e merece nossa atenção, pois, embora não tenha sido implantada totalmente e as medidas que foram tomadas não perduraram a ponto de se fazer possível uma análise mais detalhada do impacto dessas mudanças na qualidade efetiva do ensino, trouxe grandes temas e possibilidades de atuação no ensino primário, vislumbrando a democratização, a permanência, a qualidade e, sobretudo, a integração entre os níveis que compunham o sistema educacional na época. Além disso, a Reforma trazia para o âmbito das medidas as idéias e inovações que permeavam os debates educacionais tais como a função do professor e a avaliação escolar.

Eleny Mitrulis (1993) afirma que até a Reforma de Ulhoa Cintra, a organização escolar e, principalmente, os professores e profissionais mais antigos, norteavam seu trabalho a partir das práticas e orientações do ensino tradicional, que constituíam também o que a autora chama de identidade profissional. Isso era, por sua vez, legitimado graças à própria estrutura administrativa e pedagógica da rede estadual, que se manteve praticamente sem alterações por aproximadamente duas décadas.

Entretanto, embora a estrutura permanecesse praticamente a mesma, em termos da concepção pedagógica que começava a se disseminar no sistema de ensino, já não estavam favoráveis as orientações tradicionais – embora as práticas ainda se pautassem nessas orientações – de modo que as críticas se faziam mais presentes, além da apresentação de novas propostas a partir de concepções consideradas inovadoras. Nesse sentido,

A administração Cintra, já nos seus primeiros meses de atividades, inicia a execução de uma política educacional apoiada no princípio de democratização das oportunidades escolares, cujas características de implantação viriam contrariar aqueles anseios. As primeiras iniciativas da Secretaria de Educação dirigem-se para a ampliação da rede física de escolas oficiais, inicialmente com medidas que visam o aproveitamento total da capacidade ociosa das escolas existentes, e, posteriormente, carreando recursos para a construção de salas de aulas e prédios escolares, numa

tentativa de atender a demanda acumulada de matrículas. Durante os anos de 68 e 69 teremos contínuas notícias dos vultuosos investimentos do Governo do Estado em construções escolares. (MITRULIS, 1993, p. 182).

Mas a Reforma trouxe mudanças também na concepção e estrutura em todos os níveis de ensino, numa tentativa de sanar os problemas mais graves que se apresentavam, tais como os altos índices de repetência e evasão escolar. Rus Peres (1994) indica as diretrizes dessa proposta, a saber:

- 1- Programação quantitativa e expansão do Ensino Primário e médio. Para esse objetivo são levantadas as seguintes atividades: elaboração da Carta Escolar; melhoria do rendimento com classes de recuperação; ordenação de idades; promoção semi-automática; unificação dos diferentes tipos de ginásios num tronco comum de tipo pluricurricular que acoplado ao primário venha oferecer a todos uma escolarização gratuita de oito anos; criação de centro de treinamento de professores.
- 2- Ampliação das oportunidades de convocação dos educandos (análise e ordenação dos diferentes tipos de reingresso formal no sistema: admissão, madureza e vestibular).
- 3- Expansão do ensino técnico e profissional.
- 4- Programação do ensino superior (regionalização e reorganização).
- 5- Estabelecimento de uma ação governamental definida no setor de treinamento empresarial. (RUS PERES, 1994, p. 34-35).

Percebemos por meio das diretrizes que essa gestão buscou atuar em todos os níveis de ensino, com uma ênfase maior na universalização do ensino ginasial ao propor uma escola de oito anos, que englobasse o ensino primário e o ginásio. Em relação ao ensino primário a maior meta concentrava-se no grande índice de repetência, sobretudo, na passagem da primeira para a segunda série, ponto de estrangulamento dos problemas acima citados. Mitrulis aponta as principais medidas adotadas:

[...] mudança na seriação do Ensino Primário; reorganização do Currículo e dos Programas de Ensino; e reformulação e implantação em todo o Estado, da Orientação Pedagógica aos Professores. Todas, com inevitáveis implicações nas práticas de ensino e de orientação de ensino nas Escolas Primárias. Entendia, aquela administração, que a expansão do atendimento e a melhoria qualitativa eram exigências a serem enfrentadas de forma global, em um esforço de planejamento integrado. (MITRULIS, 1993, p.182).

Dentre as medidas adotadas durante essa Reforma, a mais polêmica relacionou-se à eliminação dos exames de admissão e à mudança na organização das primeiras séries do ensino primário em níveis. Tais níveis alteravam o momento da reprovação nas séries iniciais sendo que

Pela nova organização, o ensino na Escola Primária passou a compreender outros dois níveis. O nível I – 1ª e 2ª séries – e o nível II – 3ª e 4ª séries. A



organização em níveis buscava solucionar o problema da repetência na 1ª série ampliando o tempo de aprendizagem, à medida que o exame de promoção dar-se-ia apenas no final de cada nível. (SOUZA, 2006, p. 322).

A medida teve como objetivo principal eliminar o alto índice de reprovação na 1ª série que gerava implicações em relação à quantidade de vagas e evasão escolar. Além disso, a eliminação dos exames de admissão vinha ao encontro da política de democratização do ensino que buscava minimizar a seletividade que perpassava o sistema de ensino brasileiro, deixando muitas crianças à margem da possibilidade de prosseguir os estudos. Essas duas medidas tiveram como pressupostos básicos a mudança no sistema de avaliação do ensino, ao apresentar propostas inovadoras que buscavam avaliar o rendimento do aluno sob novas perspectivas, levando em consideração nesse processo avaliativo os tempos de aprendizagem e a própria permanência do aluno na escola. Em relação à reorganização da escola primária em níveis de ensino, Rosa Fátima de Souza destaca que,

Na regulamentação dos Níveis I e II, provas e exames deixaram de ter um caráter seletivo e adquiriram função diagnóstica. Aplicados dentro dos níveis, os exames serviriam para reagrupar os alunos nas classes no ano seguinte. No final do nível I os alunos que não tivessem alcançado os mínimos fixados para a promoção para o nível II seriam reagrupados em classes de recuperação e aceleração. (SOUZA, 2006, p. 323).

É possível deduzir por meio dessas e outras medidas adotadas, as concepções que permeavam a reforma e tinham na democratização o grande eixo norteador dessa política educacional voltada para o estado de São Paulo. A Reforma buscava atingir o ensino primário, o secundário e o normal, adotando o ensino primário como o primeiro a ser reestruturado à medida que se constituía como a base de todo o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a Reforma pretendeu, antes de mais nada, atribuir nova função à escola, a partir de uma concepção de ensino primário que correspondesse às reais necessidades que a escola incorporaria no contexto social ao qual estava inserida. Desse modo, José Mário Pires Azanha salienta que:

Era preciso uma alteração das coordenadas da própria organização do ensino primário, e isso foi feito a partir da idéia de que "... para isso era necessário o rompimento com uma concepção das funções sociais da escola primária, que insiste em ver nesta instituição a agência realizadora de uma tarefa que, na verdade, supera as suas efetivas possibilidades de atuação. Pretender, por exemplo, que num contexto urbano industrial em elevado estágio de desenvolvimento, a escola primária forme a personalidade integral do educando, não é, de maneira alguma, valorizar-lhe as funções. É antes uma colocação ingênua e até certo ponto prejudicial porque, desconsiderando as reais possibilidades de ação da escola primária, lhe propõe objetivos que, por

inatingíveis, não propiciam ao processo educativo a orientação necessária à sua organização e desenvolvimento. (AZANHA, 1987, P.83).

Podemos compreender, portanto, que a idéia disseminada pela Reforma do Ensino Paulista corresponde a uma nova concepção que pressupõe atribuir à escola objetivos possíveis de serem atingidos. Essa concepção inclui em seu bojo a idéia da democratização do ensino, entendendo a necessidade de uma escola para todos, que possa atingir objetivos comuns, oferecendo uma educação “simples” – em contraposição a um ensino enciclopédico – mas de qualidade, e para todos.

A fim de alcançar os objetivos propostos com a Reforma, a Secretaria de Educação propõe algumas medidas de atuação, dentre as quais Rosana Monteiro (1996) destaca:

- a) nos primeiros meses de 1967 foram iniciados estudos e outras providências para a elaboração do Plano Estadual de Educação que posteriormente foram transferidos ao Conselho Estadual de Educação – CEE e que por sua vez passou a ser o responsável pela elaboração do Plano em decorrência da Lei Est. Nº 9865 que reestruturou o CEE.
- b) expansão do ensino ginasial, através da unificação e simplificação dos exames de admissão;
- c) criação dos Grupos-Escolar-Ginásios, GEGs, que inauguraram a escola de oito anos.
- d) reforma do curso Normal e Secundário;
- e) Renovação do Ensino Primário: criação dos níveis de ensino, reorganização do Currículo e programas, reorganização e implantação de Orientação Pedagógica dentre outras medidas tomadas. (MONTEIRO, 1996, p.27-28).

Tais medidas redimensionaram a estrutura do ensino primário paulista, sendo que o empenho para essas mudanças foi intenso e trouxe alterações estruturais e da própria concepção do ensino primário. É, portanto, nessa perspectiva que foi proposto o Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, que atribuiu à figura do professor o *locus* para o início dessas mudanças na estrutura e funcionamento do ensino paulista. Neste sentido, José Mário Pires Azanha destaca que,

Na sua simplicidade, o novo programa devolve ao professor e à escola a autêntica responsabilidade da tarefa educativa de que, até certo ponto, estavam dispensados quando transformados em meros executores de instruções. (...) Dessa forma, o Programa – uma idéia que se ofereceu à reflexão e à experimentação dos educadores paulistas – é sobretudo a renúncia de uma ilusão. A ilusão de que uma metodologia, prolixamente explicada e uniformemente implantada, criará condições, por si só, de uma efetiva renovação do Ensino Primário. (AZANHA, 1987, p.83).

O Programa foi concebido de uma maneira simples e objetiva, tendo como principal finalidade oferecer autonomia ao professor que, no uso de sua criatividade, contribuiria na formação do educando de acordo com as necessidades destacadas para o ensino paulista. Assim, ao invés de trazer um programa detalhado, esse documento se apresenta como um instrumento para a reflexão e desenvolvimento do professor e, de acordo com Rus Peres:

A partir de 1968, os programas foram simplificados e estabelecidos de forma mais genérica. A sua aplicação passou a oferecer ao professor mais autonomia, o que não havia antes, uma vez que havia prazos, conteúdos estabelecidos e fiscalizados pelas Delegacias de Ensino Elementar. As provas eram elaboradas também centralizadamente e o controle era realizado pelo Inspetor Escolar. A partir desse momento, passou-se para o professor a responsabilidade do conteúdo e de realização da prova. (RUS PERES, 1994, p.46).

Para Rosana Batista Monteiro, o Programa apresentava-se de maneira simples, funcional e flexível, atuando como diretrizes para um trabalho comum em todas as escolas e oferecendo ampla autonomia ao trabalho do professor. Em relação aos conteúdos, foi estabelecido um núcleo mínimo, básico e único para todas as escolas primárias do Estado de São Paulo, na tentativa de redefinir o próprio significado da escola primária que, muitas vezes, assumia funções que não lhe eram pertinentes e que cabiam à família e à sociedade em geral. A esse respeito comenta que:

O que se contestava era o princípio do desenvolvimento integral da personalidade da criança estabelecido como objetivo da escola primária pela lei 4.024/61 (Título I, Art. 1º, item d). Procurando estabelecer objetivos mais realistas para o novo programa, seus elaboradores rompiam com a concepção da escola primária, com funções sociais que fugiam às efetivas possibilidades de atuação desta. (MONTEIRO, 1996, p. 38).

As mudanças na organização do ensino primário paulista, bem como a própria estrutura apresentada para o Programa – que não oferecia mais métodos e estratégias prontos para o professor, mas oportunidades desenvolvimento da criatividade e autonomia – gerou certa confusão entre os professores, como salienta Monteiro na obra citada acima, pois estes estavam acostumados a receber todas as orientações prontas e tiveram certa dificuldade com o novo programa. Para sanar tais dificuldades houve a proposta de reformulação do serviço de Orientação Pedagógica, a fim de orientar e amparar os professores, entendidos como principais agentes da mudança.

Os administradores tinham como primeiro objetivo a melhoria qualitativa do ensino primário: a reforma seria realizada com cautela, de modo que, no

momento de se concretizar a reforma na sala de aula, os professores estivessem bem amparados através do SOP e SEROPs (Setor de Orientação Pedagógica e Serviço Regional de Orientação Pedagógica). (MONTEIRO, 1996, p.37).

Paralelamente à elaboração e implantação do Programa, reestruturou-se e ampliou-se o serviço de Orientação Pedagógica nas escolas primárias do Estado de São Paulo, contemplando recursos materiais e equipamentos, além de pessoal, por meio da contratação de novos orientadores. De acordo com Monteiro (1996, p.43) “[...] ao SOP competia o estudo, a pesquisa, a experimentação e a difusão dos programas de ensino, de métodos pedagógicos e de processos didáticos que conduzissem à melhoria do ensino”.

Foram criados ainda os SEROPs – Serviços Regionais de Orientação Pedagógica, que funcionariam nas Delegacias de Ensino Elementar – DEE, e se instalariam em Centros Pilotos. Rus Peres (1994, p.45) ressalta que os SEROPs “[...] passaram a funcionar (...) através de uma equipe composta por um coordenador e professores especialistas por áreas. Esta equipe desenvolvia atividades de treinamento (material pedagógico e cursos de férias) para os professores da região”. Além disso, os Centros Pilotos poderiam ser instalados em Grupos Escolares centrais em cidades da sede da DEE.

É possível notar, portanto, os esforços voltados para a criação e reorganização de órgãos para atuarem junto aos professores, oferecendo subsídios para que estes pudessem incorporar os princípios norteadores da Reforma. Quanto ao investimento nesses órgãos, Monteiro (1993) destaca que em 1968 foram criados 42 SEROPs, 20 Centros Pilotos e 785 funções de orientadores pedagógicos por meio de concurso público.

A gestão de Ulhoa Cintra teve como grande objetivo a formação do professor e o estabelecimento de certa autonomia, que, por sua vez, acarretasse em melhorias para o ensino. Nesse sentido, a questão da orientação ao professor é um aspecto de grande destaque nessa gestão sendo várias as iniciativas para a formação docente através dos SEROPs e SOP, que se constituíram como instrumentos fundamentais para a difusão da política educacional que se pretendia implantar, sobretudo, a partir de agentes multiplicadores que, nos núcleos educacionais, teriam a função de formar os professores.

Assim, é possível dimensionarmos o grande impacto dessas mudanças na política educacional do Estado de São Paulo, principalmente se levarmos em consideração a estrutura da rede de escolas constituídas por grupos escolares, grupos escolares típicos rurais, escolas agrupadas, escolas de emergência, escolas típicas rurais, cursos primários anexos a Escolas Normais e Institutos de Educação e escolas experimentais. Rosa Fátima de Souza (2006) destaca que a educação primária era ministrada para quatro séries nos grupos escolares com a

possibilidade de ser estendida mais dois anos ou três anos nas escolas isoladas. A proposta para a educação na gestão de Ulhoa Cintra oferece significativa mudança na concepção e na própria estrutura escolar vigente, sendo, nesse sentido, uma proposta revolucionária para o ensino paulista nos seus diferentes níveis.

Algumas medidas foram tomadas durante os anos dessa gestão, que se configurava inicialmente como uma nova estrutura a ser implementada. Entretanto, como destaca Souza (2006), o final da gestão de Ulhoa Cintra e Azanha foi amplamente marcada por conflitos internos na medida em que,

Os projetos de inovação e democratização do ensino, especialmente do nível secundário, abertura de ginásios, provocou grande celeuma no magistério. Antes mesmo da conclusão do mandato, a equipe da Secretaria da Educação foi exonerada sob acusação de subversão. A repressão do regime militar encerrava uma década da eficiente experimentação e inovação educacional. Novos padrões de organização escolar se imporiam na realidade brasileira em consonância com a orientação política do regime militar que passou a priorizar claramente o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e social. (SOUZA, 2006, p. 324).

De fato, a saída de Ulhoa Cintra e José Mário Pires Azanha marcam o final de uma trajetória de possibilidades de mudanças que, por sua vez, terão alguns de seus objetivos e propostas contemplados, de certa maneira, na Lei 5.692/71, como por exemplo, questão de ampliação da obrigatoriedade escolar básica para oito anos.

De qualquer maneira, cabe destacar a grande importância que essa reforma representou à educação paulista, não apenas em relação à proposta em si – que já foi inovadora – mas, sobretudo, pelo empenho em criar vias para as transformações dessas idéias em ações concretas, ou seja, em práticas que efetivamente contribuíssem para a melhoria do ensino a partir de uma concepção de ampla democratização que buscava – de acordo com o discurso da proposta – aliar maior quantidade de crianças na escola com uma melhor qualidade e extensão do ensino paulista.

A Reforma representa, portanto, um grande avanço dentro da política educacional brasileira que, mesmo não tendo concretizado totalmente sua proposta, serviu como exemplo para o próprio amadurecimento de propostas posteriores – em âmbito estadual e federal – pautadas em elementos que contemplassem a democratização do ensino – ainda que sob outros objetivos – que contribuíssem para o avanço e o acesso à escola de muitas crianças situadas à margem das possibilidades que a educação poderia, de alguma forma, lhes proporcionar, constituindo-se como um direito fundamental.

### **2.3 A década de 70 no contexto educacional a partir da LDB 5692/71: diretrizes e concepções para o sistema educacional brasileiro**

A década de 70 é um período da História da Educação brasileira marcada por uma ampla busca de reorganização do ensino em todos os níveis, a fim de criar um sistema educacional que correspondesse aos objetivos políticos e econômicos que se prefiguraram a partir do início do período ditatorial com o golpe de 64.

O regime militar trouxe para o campo educacional influências muito fortes e apresentou-se totalmente intervencionista, ao implantar reformas em todos os níveis de ensino, sendo que as principais mudanças são resultados da aprovação da Lei nº 5.692/71. A promulgação da Lei se deu num momento histórico amplamente marcado pela repressão e privação das liberdades políticas instadas pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5), ao passo que também a escola sofreu as influências e repercussões desse momento histórico.

Assim, a promulgação da Lei nº 5.692/71 pode ser entendida como um ponto fundamental na política educacional brasileira, à medida que trouxe mudanças e inovações nos níveis de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro, pautadas nessa nova perspectiva política que prevê a adequação da escola para atender as necessidades do mercado, promovendo, por consequência, o desenvolvimento econômico.

Em relação ao processo de elaboração da lei, Rosana Batista Monteiro (1996) afirma que não houve debate acirrado, inclusive por causa do período em que foi elaborada e promulgada – em plena ditadura militar -, tendo ampla aceitabilidade, mesmo pelos educadores contrários ao regime, pois o projeto contemplava as necessidades de mudança na educação, focalizando linhas de soluções a partir de temas escolhidos cuidadosamente. Paulo Ghiraldelli Jr. (1991) destaca que

A Lei 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/61. De fato, o regime de 64 não veio para efetivar uma ruptura econômica com o regime anterior, mas veio sim, para uma alteração política justamente para o favorecimento da continuidade do modelo econômico. (...) De fato, a Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus expostos nos “fins da educação” da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania”. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 182).

É possível perceber que não houve ruptura total entre as leis, entretanto, cada qual reflete os princípios e ideologias dos períodos em que foram elaboradas: os princípios liberais na Lei nº 4.024/61 e os princípios da ditadura militar na Lei nº 5.692/71 evidenciados principalmente pela incorporação de determinações para a racionalização do trabalho escolar e adoção do ensino profissionalizante no 2º grau. Assim, identificamos que a principal mudança instituída pela Lei nº 5.692/71 se deu na estrutura do ensino a partir da ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos entre as faixas etárias de 7 a 14 anos, transformando o ensino primário e ginásial num único nível de ensino, denominado 1º grau.

Art.20 - O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para a matrícula. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971).

A ampliação do ensino gera sérias implicações, principalmente pela responsabilidade atribuída ao Estado, que terá de corresponder à nova estrutura que se propõe com a lei. Entretanto, tal mudança já se fazia fundamental, pois havia uma necessidade urgente de atendimento a uma ampla parcela do alunado que permanecia fora da escola.

[...] a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos. Com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginásial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação destes, que era um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado legalmente, em conseqüência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário. (ROMANELLI, 2006, p.237).

Ao abordar as implicações da Lei nº 5.692/71 Jorge Nagle (1976) aponta que a grande contribuição relaciona-se à proposta de organização do sistema escolar que perpassa toda a estruturação da lei. Neste sentido, o autor afirma que até a implementação dessa lei não era possível pensarmos na educação brasileira como um sistema escolar, à medida que cada nível de ensino se propunha individualmente e sem relação com os outros. Com a nova lei, termina um regime isolado de decisões sobre os diferentes níveis de ensino pois,

[...] a Lei nº 5.692/71 torna solidárias as escolas primária e média e acaba com a existência de ramos da escola média. Ao estabelecer princípios comuns às escolas de 1º e 2º graus – promove a integração do conjunto de instituições escolares nessa faixa. O novo modelo de relacionamento dessas instituições eliminou a organização por compartimentos estanques, organização dualista que separava, como tem sido repetido, a escola da elite da escola do povo, a educação acadêmica da profissional. (NAGLE, 1976, p.18).

Mas a lei traz muitas inovações como a questão da descentralização que pressupõe um discurso de autonomia aos estados e municípios, sem, entretanto, perder a idéia de unidade, garantida por meio da parte comum que compreende a organização dos currículos de 1º e 2º graus. Outro aspecto que merece destaque são as concepções constantes na lei a partir da adoção dos princípios de continuidade, terminalidade, integração<sup>5</sup>, que irão nortear sua implementação, bem como a idéia de formação profissional que permeia toda a proposta para o ensino de 1º e 2º graus, numa perspectiva que parte de concepções gerais e sondagem de habilidades no nível de ensino do 1º grau, contemplando no 2º grau a formação para o trabalho. Isso vai ao encontro da vinculação estabelecida entre educação e desenvolvimento econômico, que já apontam para uma nova concepção sobre a educação, na qual é possível afirmar que,

Essa dimensão libertadora da política educacional é indissociável da sua dimensão contendora, cumprindo ambas, funções econômicas e político-ideológicas de sustentação do modelo de desenvolvimento econômico que então se implantava no país, tanto fornecendo suprimento de trabalhadores nas condições requeridas, pelas empresas capitalistas, quanto modernizando e ampliando hábitos de consumo, quanto, ainda, reforçando as representações que vinculam estreitamente o papel da educação e o desenvolvimento da nação. (CORDEIRO, 1999, p. 66).

Cabe destacar, ainda nesse sentido, alguns aspectos da Lei, que corroboram com essa concepção de mercado, voltadas para a eficiência e eficácia com o mínimo dispêndio de recursos. É o que Saviani (1987) indica ao afirmar que

[...] os princípios de não-duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários, tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade-terminalidade, o aproveitamento de estudos etc., do mesmo modo que medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o “sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios. (SAVIANI, 1987, p. 126)

Observamos, portanto, que a idéia de racionalidade técnica está muito presente nos princípios norteadores dessa lei. De qualquer forma, a Lei nº. 5692/71 trouxe, efetivamente, uma nova estrutura para o ensino brasileiro e teve ampla aceitabilidade, visto que os

---

<sup>5</sup> São princípios norteadores para as ações em relação à implementação da Lei nº5.692/71, considerando as diferentes realidades para se adequar e adaptar à nova legislação, apresentando-se como um processo gradual e em consonância com as necessidades individuais das diferentes estruturas educacionais compreendidas até o momento da promulgação da Lei. Para compreender mais detalhadamente o significado de cada princípio ver em NAGLE, Jorge. A reforma e o ensino. São Paulo: Edart, 2ª ed., 1976.



educadores em geral vislumbraram na sua implementação a resposta para os problemas crônicos que perduravam há décadas na educação brasileira. Entretanto, sua implementação não poderia ser feita de maneira completa imediatamente, pois não havia estrutura para isso. Nesse sentido, a própria lei estabelece que essa transição se faria de maneira gradual e de acordo com as necessidades ou possibilidades de cada núcleo de ensino.

A gestão de Laudo Natel no governo do Estado de São Paulo, referente ao período de 1971 a 1975 tinha como objetivo – como descreve Rus Peres (1994) – a interiorização do desenvolvimento compreendido como fator de promoção do homem e da economia. Em relação à educação, esta passa a ser entendida como meio eficaz para o desenvolvimento econômico e ascensão social, sendo tomada como “causa” do crescimento social e econômico do país, tornando-se prioridade nessa gestão. Tal prioridade corresponderá, num primeiro momento, à implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus a partir da promulgação da Lei 5.692/71.

Dentre as dificuldades encontradas nesse processo, destaca-se a estrutura física como principal obstáculo, dada a diversidade de situações nas quais se encontrava o sistema oficial de ensino. Rus Peres (1994) destaca que em relação ao 1º grau, a opção encontrada seria a implantação da escola de oito anos a partir da integração vertical dos antigos grupos escolares e os ginásios.

Considerando a impossibilidade de se implantar as mudanças em todas as escolas de todos os municípios ao mesmo tempo, formulou-se uma sistemática baseada em núcleos de irradiação (40 municípios). Instalado o processo, esse estender-se-ia aos demais, evitando-se, Dessa forma, duplicidade de recursos e possibilitando alterações dos problemas diagnosticados. (RUS PERES, 1994, p. 53).

Embora muitos esforços tenham sido realizados, pois, de acordo com Rus Peres, foram produzidos nesse período muitos trabalhos sobre a redistribuição da rede física, na prática a Reforma não se implantou, de maneira que foi possível visualizar algumas ações isoladas e paliativas diante da tentativa de implementação da lei.

Em 1972, o Decreto 52.867 autorizou a instalação de 5ª série nas escolas que mantinham o curso primário, desde que houvesse demanda e condições para assegurar a qualidade do ensino. Por meio desse decreto, os ginásios instalados a partir de 1970 nos grupos escolares passavam a integrar uma única escola de 1º grau. (RUS PERES, 1994, p.53).

Cabe ressaltar que mesmo diante dessas medidas, não houve nenhuma mudança estrutural ou organizacional da Secretaria da Educação que estabelecesse nova estrutura para

o sistema educacional paulista, sendo que algumas ações foram apontadas para mudanças administrativas, entretanto, estas não foram implantadas.

Ainda em relação ao Estado de São Paulo, Teresa Roserley Neubauer Silva e Lisete Regina Gomes Arelaro (1987) apontam alguns aspectos referentes à implantação da Reforma durante a década de 70, especificamente a partir de 1972, quando se inicia o processo de implantação da Lei 5.692/71, por meio da elaboração do Plano de Implantação da Reforma. De acordo com as autoras, não havia ainda se completado o ciclo de informações a respeito das mudanças aos professores, diretores, administradores e especialistas em educação, não se obtendo uma clara percepção sobre o direcionamento que seria proposto para o ensino paulista. Além disso, estabeleceu-se como prioridade a reorganização da rede física, apresentando o seguinte quadro a partir de dados do Plano de Implantação:

[...] a rede de estabelecimentos do Ensino Básico Estadual era composta de 2.453 unidades, das quais 2.188 eram grupos escolares comuns, 174 eram escolas agrupadas e 91 eram grupos escolares-ginásios. Além disso, funcionavam 15.064 escolas isoladas, sendo 8.318 escolas comuns e 6.746 de emergência, as quais (escolas isoladas) eram responsáveis por 365.433 matrículas. Para complicar o quadro, dos 1.447 estabelecimentos de ensino secundário e normal existentes, 950 (65,7%) funcionavam em prédios de grupos escolares, nem sempre adequados, e 362 prédios em estabelecimentos que não eram de propriedade do Estado, sendo a maioria do Município (310) ou de particulares (52). Essa pulverização exigia um minucioso e complicado planejamento de reocupação do espaço físico da rede escolar. (SILVA; ARELARO, 1987, p. 37).

Diante do panorama apresentado é possível perceber a complexidade que o processo de reorganização da estrutura física demandaria, sendo que este ficou bloqueado, sem uma direção a tomar. Entretanto, de acordo com as autoras, algumas medidas foram instituídas visando uma implantação progressiva da reforma, como a proibição de realização do exame de admissão na 5ª série e a autorização para que alguns estabelecimentos de ensino pudessem instituir progressivamente as séries que completassem o ensino de 1º grau de oito anos. Na prática, porém, somente os grupos escolares foram autorizados a incluir a 5ª série ou as quatro séries iniciais em seus estabelecimentos de ensino.

Um aspecto importante apontado pelas autoras refere-se à nova estrutura do ensino com oito anos que pressupunha a idéia de unidade neste nível de ensino, mas que na prática reproduziu uma superposição do ensino primário com o ensino secundário, permanecendo a fragmentação em contraposição à idéia de integração pressuposta na lei. De fato, os primeiros anos da implantação da reforma tiveram poucos avanços, afirmando as autoras que “[...]”

**grosso modo**, a rotina escolar da rede estadual, entre 1972 e 1974, as coisas continuaram como antes da Lei 5.692/71.” (SILVA; ARELARO, 1987, p.38).

Já em relação à questão curricular, Teresa Roserley Neubauer Silva e Lisete Regina Gomes Arelaro (1987) salientam que a Lei nº 5.692/71 dá um tratamento muito específico e diferenciado em relação às legislações anteriores que pouco abordam essa temática, inclusive a Lei nº 4.024/61, sua antecessora. De acordo com as autoras a lei de 1961 não possuía qualquer orientação curricular para o ensino primário, diferente do que dispunha para o ensino secundário (referente a 5ª à 8ª séries), na qual apresentava diretrizes curriculares que possibilitavam a definição dos programas das disciplinas e a elaboração de um currículo correspondente à maioria das escolas.

Assim, a Lei 5.692/71 apresenta diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo um núcleo comum obrigatório em nível nacional e uma parte diversificada a fim de contemplar as necessidades e peculiaridades locais, os planos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Porém, isso gerou certa confusão à medida que se entendeu que os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional determinado pelo Conselho Federal de Educação, que teria como função fixar as matérias do núcleo comum a cada série, definindo seus objetivos e amplitudes. As autoras apontam que uma lei maior deve, sem dúvida, definir um currículo mínimo que constitua a base comum do ensino nas escolas, porém a interpretação equivocada levou à compreensão de que o Conselho Federal de Educação definiria os conteúdos mínimos em forma de disciplinas. Em termos de objetivos, o Parecer nº 853 destaca que,

[...] surgem duas diferenças fundamentais: a preocupação dos objetivos, que importou em avanço inegável, e a supressão dos “programas de ensino” e de seu “desenvolvimento”. A amplitude passa, então, a referir-se às matérias e não mais a programas, caracterizando-se a sua definição como um estabelecimento da posição relativa do núcleo no conjunto do currículo. (SILVA; ARELARO, 1987, p.33).

Silva e Arelaro (1987) destacam que, embora o parecer tenha explicitado o que se pretendia com as novas definições, na prática, levou a distorções no momento da implementação do currículo.

A resolução nº 8, ao cumprir a função do Conselho Federal de Educação, indica as seguintes “matérias”: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em seguida, compete-lhe indicar os objetivos e amplitude destas matérias. E aí, então, apesar do CFE não querer indicar “disciplinas”, acabou fazendo-o, pois definiu Comunicação e Expressão como Língua Portuguesa, Estudos Sociais como Geografia, História e Organização Social e Política do

Brasil, e Ciências, incluindo Matemática, Ciências Físicas e Biológicas. Na verdade, precisou-se ir além do disposto na Lei para se conseguir um núcleo razoavelmente determinado. (SILVA; ARELARO, 1987, p. 33).

As autoras continuam a discussão, destacando que de acordo com a lei, o Conselho Federal de Educação também fixaria as matérias referentes ao núcleo comum nos dois graus de ensino, porém a Resolução nº 8 não tece, efetivamente, essa distinção, tornando indistinto o núcleo e, por conseguinte, impossível fixar as matérias. Além disso, questionam o papel dos Conselhos Estaduais de Educação, que deveriam estabelecer a parte diversificada do currículo, mas que, dada a amplitude do núcleo comum, ficam sem perspectiva do que propor.

O cenário apresentado pelas autoras indica que tais distorções e indefinições levaram a uma ampla confusão acerca do que ensinar em cada nível de ensino obrigatoriamente, tomando-se como alternativa dar continuidade ao que já se ministrava, ou seja, reproduzir as antigas práticas utilizando as novas terminologias.

A fim de esclarecer essas dificuldades foram elaborados os *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*, que buscavam uma tentativa de estruturação da escola fundamental de oito anos, pautada nos princípios de unidade e continuidade. A respeito dos Guias Curriculares Elba S Barreto, Giomar N. Mello, Lisete Aleraro e Maria, M.M Campos, (1979, p. 33) comentam que

[...] o excessivo formalismo encontrado em alguns desses guias curriculares e a compartimentalização de seus elementos componentes dificultam a utilização do material por parte do professor, mesmo nos casos em que não há problemas de compreensão e seqüência dos conteúdos. Isso porque eles deixam inteiramente a cargo do professor a tarefa de decodificar o material de modo que seja possível integrar objetivos, conteúdos e procedimentos em unidades mínimas de significado, a partir das quais esse profissional possa planejar a programação a ser desenvolvida com os alunos.

Além dos problemas metodológicos, a própria difusão dessas orientações a partir de 1973 já apresentou problemas, pois, embora se tenha realizado uma formação inicial com os professores, por meio de agentes multiplicadores, o momento de expansão Dessa formação ficou prejudicado pela falta de recursos, inclusive para a reprodução dos guias curriculares, sendo que a falta de recursos gerou o esvaziamento dos objetivos iniciais. Contudo, é preciso salientar – como indicam Teresa Roserley Neubauer Silva e Lisete Regina Gomes Arelaro (1987) – as tentativas de orientação aos profissionais de educação, que culminaram no treinamento de 150.000 professores, além de 5.000 diretores, supervisores, delegados de ensino e técnicos em educação. Isso demonstra a busca por uma formação adequada aos profissionais da educação – numa tentativa de ampliar a concepção a respeito desse sistema

de ensino que se pretendia construir – que, entretanto, configurou-se como uma das atitudes isoladas que não tiveram continuidade devido à falta de recursos disponíveis para a educação.

De fato, a primeira metade da década de 70 foi marcada por um grande entusiasmo pelas possibilidades de mudanças proporcionadas pela Lei 5.692/71, nas quais se vislumbrava uma nova configuração do sistema educacional brasileiro, principalmente pela democratização do ensino que se fazia urgente e na qual se pretendia construir o desenvolvimento econômico e social do país, diminuindo as desigualdades sociais ao oportunizar o acesso à educação. Entretanto, a implantação da lei não transcorreu de maneira linear e gradual como se supunha e os problemas se agravaram e se tornaram cada vez maiores.

Daniela Lopes de Abreu (2004) destaca as dificuldades encontradas para a implantação da reforma, sobretudo devido à falta de estrutura física – um dos maiores problemas encontrados durante o processo de implementação da lei – que, em certa medida, comprometeu toda a estrutura do ensino de 1º grau, na medida em que nem sempre os espaços escolares utilizados correspondiam às necessidades dos alunos.

Na gestão do governo do Estado de São Paulo, de Egydio Martins (1975-1979) há, na área da educação nova priorização e tentativa de implementar a Reforma, sendo que,

[...] o diagnóstico ainda apontava para a falta de critério na utilização da rede física ocasionando a existência de prédios ociosos, que funcionavam em um ou dois períodos com número reduzido de classes, e a existência de prédios superutilizados com vários turnos. A instalação gradativa de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série em antigos grupos escolares indicavam um avanço no sentido de implantação da reforma, mas gerava distorções, como a existência num mesmo prédio de classes de 5ª a 8ª mas ligadas a administrações distintas, a disputa entre os dirigentes dos estabelecimentos situados numa área geográfica, a instalação de séries subseqüentes à 4ª nos antigos grupos escolares sem nenhuma preocupação às condições físicas para o funcionamento do currículo pleno, falta de adequação da estrutura administrativa e de treinamento suplementar aos antigos diretores. (RUS PERES, 1994, p.58).

A partir desse diagnóstico estabeleceu-se uma tentativa de reorganização e otimização da estrutura física que foi desenvolvida a partir da elaboração de um projeto e por meio de várias resoluções e decretos. Dentre as ações merece destaque a setorização, que passou a tomar como critério para a manutenção das vagas a área de residência ou trabalho para a matrícula nas escolas. Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao

[...] modelo pedagógico estabelecido – outro eixo básico do projeto de redistribuição – propôs 35 alunos por classe, com três turnos de quatro horas

de funcionamento cada, mínimo de 180 dias letivos e separação de 1º e 2º graus em diferentes estabelecimentos. (RUS PERES, 1994, p. 59).

Houve, portanto, nessa nova gestão a retomada da implantação da reforma com grande ênfase em três aspectos, de acordo com Silva e Arelaro (1987, p. 41): “[...] definição do modelo pedagógico da escola; definição das características básicas dos sistemas de supervisão do ensino e redistribuição da rede física”. É possível perceber, portanto, que a retomada da reforma se volta para os mesmos pontos da primeira tentativa, mostrando que embora se tenha proposto algumas formas de implantação da reforma, estas não tiveram impacto significativo no âmbito da prática e, dessa maneira, as disposições legais pouco alteraram estruturalmente o ensino paulista.

Por outro lado, diante de tantas perspectivas, tentativas de mudanças, inovações que se contrapunham e, por vezes, disputavam espaço com as antigas práticas, podemos indagar em que medida tais disposições alteraram as concepções a respeito da função da escola, especificamente em relação aos primeiros anos do ensino de 1º grau.

Ou ainda, podemos questionar a respeito das representações e cultura escolar construídas no interior dessas instituições, mediante tal processo de reformulação, que propunha novas concepções em relação ao ensino, mas acaba por reproduzir antigas práticas com novas terminologias. De qualquer maneira, o que se pode verificar é que, de uma maneira ou de outra, as tentativas de implantação da reforma continuaram a ser propostas e permaneceram como objetivo a ser alcançado, indicando constantemente a necessidade urgente de mudanças no sistema de ensino.

Em 1976, foi proposta a implantação de um novo sistema de avaliação e recuperação do ensino que, de acordo com Teresa Roserley Neubauer Silva e Lisete Regina Gomes Arelaro (1987) buscava uma avaliação integral do aluno, possibilitando-lhe a recuperação e visando a diminuição do índice de repetência existente. Outra medida que, como destacam as autoras nunca foi concretizada, diz respeito aos instrumentos de avaliação serem submetidos à análise do coordenador pedagógico ou diretor, por falta de tempo ou pela recusa dos professores que não aceitavam tal imposição.

Outras tentativas de implantação de disposições e medidas foram idealizadas, porém o que se percebe é que muitas não saíram do papel e permaneceram no âmbito de um “discurso legal” sobre o ensino de 1º grau, sem efeito no cotidiano das escolas paulistas. Podemos concluir juntamente com as concepções apontadas por Silva e Arelaro (1987) que

[...] as decisões tomadas nos dez primeiros anos pós-reforma (tenham sido elas de caráter administrativo ou pedagógico) – considerada a crescente

expansão de ofertas de vagas nas áreas mais pobres da cidade – parecem não haver representado um passo efetivo capaz de propiciar uma maior e melhor permanência das crianças na escola de 1º grau. (SILVA; ARELARO, 1987, p.44).

Este pode ser considerado, entretanto, o período no qual mais se avançou com a implantação da reforma. Embora houvesse avanços, distorções também ocorreram e, nesse sentido, já no final da década de 70 é possível perceber o clima de insatisfação entre os educadores. As críticas indicavam problemas crônicos do cenário educacional paulista, agora potencializados.

Elba S Barreto, Giomar N. Mello, Lisete Aleraro e Maria, M. M. Campos (1979) escrevem um artigo no periódico **Cadernos de Pesquisa**, nº 30, intitulado **Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade**, apontando por meio da análise de dados e disposições legais para a organização da Reforma do Ensino a partir da Lei. Nº 5.692/71, alguns dos problemas enfrentados para a implantação das mudanças necessárias à educação brasileira. O artigo tece críticas em diversos aspectos da implantação da lei, apresentando a precariedade do ensino e indicando algumas possibilidades para a alteração do quadro que se apresentava.

Um dos pontos indicados pelas autoras ao analisar o II Plano Setorial de Educação (IIPSEC) diz respeito à questão dos déficits quantitativos, principalmente em relação às vagas na escola pública, mas também aos aspectos qualitativos, que perdem importância nessa nova relação: quantidade/qualidade. As autoras apontam as incoerências entre objetivos e metas, pois enquanto os objetivos pressupõem a universalização progressiva do ensino de 1º grau, as metas apontam para um investimento no ensino já existente, sem projeções para a ampliação das vagas necessárias à universalização do ensino de 1º grau.

Os dados estatísticos, os documentos e diretrizes orientadoras para o ensino analisados por elas apontaram problemas como: a falta de vagas, os grandes índices de reprovação e evasão escolar nos primeiros anos do ensino de 1º grau, bem como a continuidade do processo seletivo, pois são poucos os alunos que permanecem no sistema educacional concluindo o ensino de 1º grau.

O alto índice de analfabetismo também é apontado – principalmente na zona rural que permanece com um ensino precário e ineficaz – que nos leva a questionar o papel da escola, tão veiculado no período como *locus* de diminuição das desigualdades sociais, ao indagarmos em qual medida ela estaria de fato propondo a mudança e colaborando para o estabelecimento de uma ordem social mais justa, ou continuava sendo instrumento de discriminação e exclusão social.

Tais questionamentos ilustram a tônica que a questão do ensino toma já no final da década de 70 na medida em que o entusiasmo e a crença no projeto de modernização econômica são substituídos pela constatação dos múltiplos problemas enfrentados pelo ensino de 1º grau, que mesmo sendo um projeto de cima para baixo e sob controle de um regime político autoritário, não soube corresponder às necessidades e soluções propostas aos problemas educacionais brasileiros.

A crítica dessa modernização forçada no campo educacional começa a se estruturar no final dos anos 70 e prossegue com grande intensidade durante os anos 80, graças, de um lado às brechas oferecidas pelos acontecimentos políticos, em que penetravam os movimentos sociais populares repensando alternativas bastante amplas para a sociedade, graças, de outro lado, ao próprio fracasso do projeto educacional implementado pelas reformas do final dos anos 60 e início dos anos 70, que, se serviram para diminuir as tensões políticas mais imediatas presentes no momento de sua formulação, em termos propriamente educacionais não resolveram sequer os problemas por elas mesmas propostos. (CORDEIRO, 1999, p.73).

Assim, percebemos como há uma distância significativa entre os objetivos propostos para o ensino e as medidas tomadas para alcançá-los, gerando uma grande dificuldade em processar essa nova estrutura e torná-la viável. A integração do ensino primário com o ginásio por si só já trouxe implicações sérias não somente em relação às questões estruturais, mas, sobretudo, em relação a uma nova concepção de ensino, com objetivos distintos, que vinculava ao discurso da democratização a grande possibilidade de oferecer oportunidades que levassem a uma diminuição das desigualdades sociais e ao desenvolvimento do país.

Rosana Batista Monteiro (1996) atenta para os contrastes entre a proposta democratizadora e as medidas autoritárias como a tentativa de controle ideológicos por meio de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Além disso, aponta ainda a questão do que poderíamos denominar de “falsa democratização” do ensino, ao salientar que embora o cenário educacional estivesse amplamente envolvido nesse processo de reorganização escolar, na prática muitas crianças permaneceriam fora da escola.

O fato de essas crianças continuarem fora da escola levou Monteiro, ainda em sua obra citada acima, a afirmar que o regime militar significou, para a educação brasileira, um período de desaceleração do crescimento da rede de escolas e ausência de recursos financeiros, que por sua vez, se contrapunham ao crescimento da rede escolar privada, várias vezes beneficiada com recursos públicos (isenção de impostos) e, todavia, não repercutiu em



melhorias na qualidade do ensino. A autora define o quadro da situação da educação brasileira com o fim do regime militar destacando que:

Com o fim do regime militar as condições físicas das escolas públicas eram precárias e os recursos materiais e financeiros escassos. No Estado de São Paulo (e também nos demais) a escola pública concentrava aproximadamente 80% dos alunos que freqüentavam qualquer tipo de curso regular e o ensino fundamental era o único acessível à maioria da população. Fragilizada e sucateada, a escola de 1º grau era também seletiva: o fracasso na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau resultava em cerca de 40% de perdas entre evasão e repetência (porcentagens estas que em outros estados eram muito mais elevados). (MONTEIRO, 1996, p. 13-14).

O início dos anos 80 foi marcado, portanto, pelas críticas e denúncias do fracasso de um projeto de educação que não se concretizou e trouxe na sua bagagem um agravamento dos problemas crônicos já existentes na educação brasileira. Os altos índices de evasão e repetência, a desintegração entre o antigo ensino primário e o antigo ginásio, a falta de vagas e a permanência na escola são apenas alguns exemplos dos muitos desafios propostos para essa década que tinha muito a transformar.

Tal situação leva também a questionarmos a necessidade de configuração de uma cultura escolar que correspondesse a esse outro tipo de escola que estava sendo construída e não correspondia mais aos objetivos do ensino primário ou ginásial. Nesse sentido, cabe indagarmos as concepções e práticas que permearam a construção de um novo paradigma sobre o qual uma nova cultura deveria ser construída, pois discursos e práticas se entrecruzaram e se tornaram por vezes antagônicos nessa reestruturação do sistema escolar brasileiro.

A dessacralização do político foi se estruturando fortemente com a derrocada do próprio regime militar. No início dos anos 80, os rituais cívico-patrióticos, já não eram praticados por boa parte das escolas de 1º grau, rejeitados por serem associados ao “entulho autoritário” ou por ausência de significado. Dos desfiles longamente ensaiados às passeatas democráticas a sociedade brasileira mudara e com ela a escola. (SOUZA, 2006, p. 330).

Resta-nos, compreender, portanto, tais transformações na tentativa de identificar as mudanças na escola pública e, em que medida, contribuíram para a construção de uma cultura da escola, correspondente, talvez, ainda hoje, à escola pública brasileira.

Este capítulo buscou, portanto, contextualizar historicamente o cenário educacional por meio das pesquisas e concepções de autores que se debruçaram sobre o período transcorrido entre 1960 a 1980, indicando as facetas e problematizações pelas quais a escola pública passou, mediante as mudanças estruturais do sistema de ensino. A seguir,

desenvolveremos a análise da documentação recolhida para essa pesquisa, tomando como pressupostos para a investigação os conceitos e perspectivas discutidos até o momento, que nos possibilitarão um diálogo profícuo entre as fontes e as possíveis interpretações mediante os referenciais ora apresentados.

### 3 CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO: ASPECTOS CIVILIZATÓRIOS DA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA

O presente trabalho – como já se procurou anteriormente explicitar – pretende metodologicamente mobilizar referências da História da Educação, dirigindo-as especificamente para o estudo do cotidiano escolar. Procura, nesse sentido, rastrear os traços da cultura produzida no interior da escola. Tal cultura da escola apresentaria características peculiares que nos fornecem pistas para a reconstrução de uma história correspondente às práticas e saberes construídos no interior das instituições escolares, explorando as diferentes facetas da instituição escola.

Os estudos que se debruçam nesse tipo de abordagem investigam - por meio de uma gama diversa de documentos e materiais – o universo interno da escola, por vezes desconhecido e não imaginado; que compreende, de certa maneira, uma forma de representação e interpretação desses materiais que poderão, por sua vez, indicar elementos para a apreensão e reconstituição desse “intra-muros” escolar.

Nesse sentido, é preciso observar a importância do *corpus* que corresponde à investigação, na medida em que estamos lidando com documentos e toda uma produção da cultura material que poderá nos fornecer as chaves analíticas para reconstituir uma História da Escola. Para isso, é necessário aceitarmos, em primeiro lugar, que se trata de uma investigação em que se busca – dentro da materialidade da escola encontrada – estabelecer as relações, interpretar dados, ler nas entrelinhas, encontrar similitudes e diferenças, enfim, determinar, como bem pontua Roger Chartier (1988), o modo como, por diferentes olhares, essa História da Escola foi construída.

Em segundo lugar, é importante termos sempre presente que essa materialidade nem sempre se apresenta a nós como gostaríamos, ou seja, completa, com todas as informações e referências a nosso dispor no momento da análise, pois nem sempre esses materiais são devidamente organizados e conservados. Por vezes, esse tipo de investigação apresenta-se como um “quebra-cabeça”, cabendo ao pesquisador encontrar as “peças” e estabelecer as relações ao interpretar esse *corpus*, a partir dos referenciais teóricos adotados para a análise.

Assim, consideramos extremamente importante salientar que esse tipo de pesquisa contempla uma intrínseca relação entre o material coletado para a investigação e os referenciais teóricos adotados, em virtude do fato de serem eles que irão nos fornecer os elementos para a interpretação e reconstrução dessa História da Escola. Já no primeiro

capítulo, apresentamos alguns conceitos e referenciais que serão adotados por nós durante a análise e utilizados, mediante a um diálogo entre as concepções e os objetivos propostos para esse trabalho, pois, como salienta Rogério Fernandes (2005), a escola não é apenas um universo de objetos, mas um mundo de pessoas e relações interpessoais, de modo que – como já pudemos observar – as diferentes abordagens possuem aspectos peculiares desse universo investigativo, sendo possível verificar contribuições desses autores nos diferentes momentos desse estudo.

A documentação utilizada para essa pesquisa foi selecionada em duas escolas escolhidas para a investigação, a saber: **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** e **E.E. Pedro José Neto**, na qual encontramos documentação referente às **Escolas Isoladas<sup>6</sup> Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara<sup>7</sup>**, ambas as escolas situadas no município de Araraquara -SP.

A origem da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** se deu em setembro de 1920 quando o governo do Estado, na época, resolveu construir um prédio especialmente para abrigar o 2º grupo escolar de Araraquara, em terreno doado pela Prefeitura Municipal, situado entre as ruas Carlos Gomes e Itália, e avenidas São Paulo e Portugal, tendo como endereço oficial a Praça Pedro de Toledo, s/n – centro. Em 5/3/1935 passou a denominar-se Grupo Escolar Antônio Joaquim de Carvalho. Recebeu posteriormente a denominação E.E.P.G Antônio Joaquim de Carvalho – em virtude de reformas e política educacional vigente – é atualmente intitulada E.E. Antônio Joaquim de Carvalho.

Possui um prédio bem situado em relação à população, de fácil acesso, na região central da cidade e sua edificação foi concluída em 1922, sendo o estabelecimento instalado em 02/06/1922. Ainda apuramos que o prédio foi reformado nos anos de 1942 – 1943, quando foi construído o galpão e o palco, reconstrução do muro, reforma do jardim e retirada do gradil de frente do prédio. O prédio passou ainda por outras reformas na parte interna, mas não foi possível precisar exatamente quando e quais alterações foram realizadas.

A estrutura física da escola é composta por dois pavimentos, incluindo 10 salas de aula, diretoria, portaria, cozinha, refeitório. Há ainda banheiros para meninos e meninas, 9

---

<sup>6</sup> De acordo com o Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, no Art.28 “Serão designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos: I Escola isolada (R.I), quando possua só uma turma de alunos, entregue a um só docente.” [www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm](http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm) .

<sup>7</sup> O conjunto de escolas que compreendem as Escolas Isoladas e de Emergência do 2º Distrito de Araraquara são, em sua maioria, situadas na zona rural e em bairros afastados na zona urbana. Faziam parte as escolas: Escola Masculina Serra D’água; Escola Mista Serra D’água; Escola Mista da Colônia Salto; Escola Mista do Sítio Paraíso; Escola Mista da Seção Mantuana; Escola Mista do bairro do Chibarro; Escola Mista do bairro dos Machados; Escola Mista da Fazenda Cafelândia; Escola Mista e de Emergência da Seção Barreto; Escola de Emergência da Seção Aparecida.

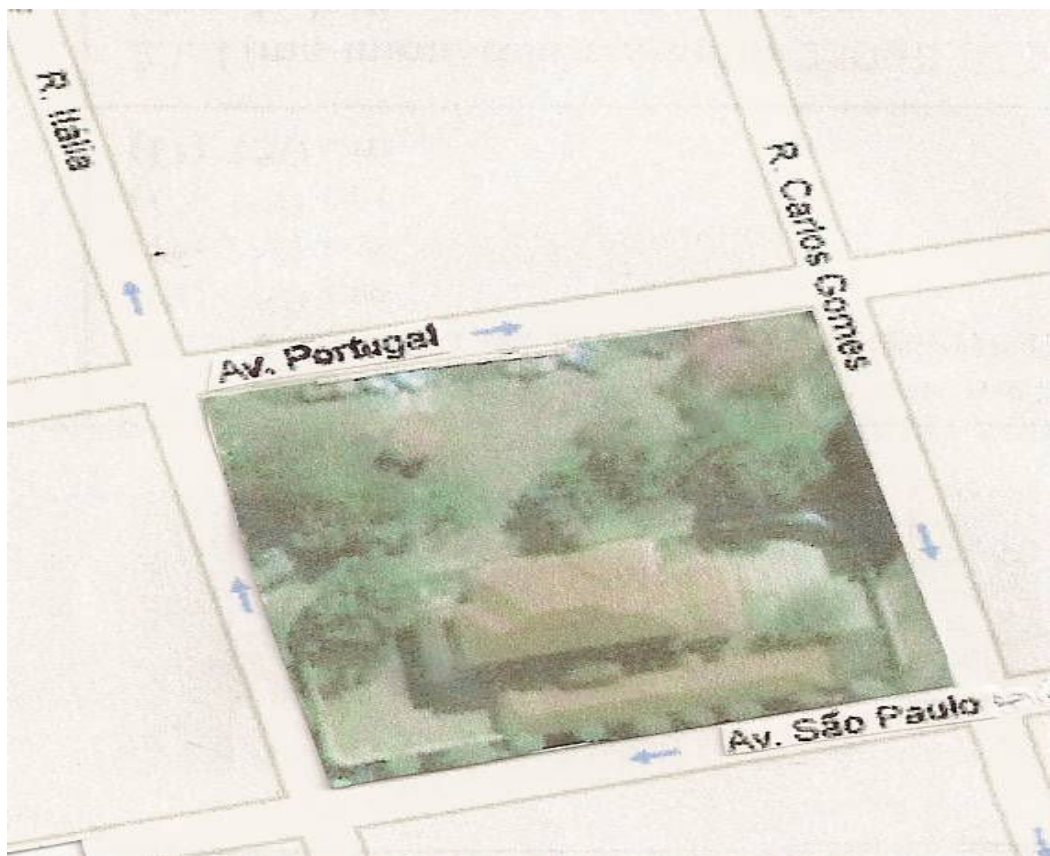
lavabos e 5 bebedouros. Em sua instalação, o grupo possuía 20 classes, sendo um grupo de 2º estágio, e seu primeiro diretor efetivo foi o Prof. Ângelo Martino e o segundo diretor o Prof. Florestano Libutti.

Hoje é considerada uma das mais tradicionais escolas de ensino público de Araraquara ainda em atividade, concentrando sua atuação a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 1ª a 4ª séries). Contudo, o prédio que abrigava a escola se encontra fechado, pois embora seja tombado pelo patrimônio cultural da cidade e pelo Condephaat, apresentou alguns problemas estruturais havendo a necessidade de remoção para outro prédio enquanto aguarda as reformas necessárias para sua reabertura.

A localização da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** pode ser observada nos mapas abaixo:



**Figura 01 – Localização da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 1. Google Maps.**  
Disponível em: <http://maps.google.com.br/>



**Figura 02 – Localização da EE. Antônio Joaquim de Carvalho, 2. Google Maps.**

Disponível em: <http://maps.google.com.br/>

A **E.E. Pedro José Neto** também é uma das tradicionais escolas do município de Araraquara, popularmente conhecida como “Grupo da rua 4” e está localizada na Rua Padre Duarte, na Praça Dr. Antônio Picaroni, s/n, no Centro, entre as avenidas Bandeirantes e Prudente de Moraes.

A escola foi instalada no prédio no dia 07/08/1941 e, de acordo com o termo de instalação, foi criado o “3º Grupo Escolar de Araraquara” pelo decreto nº 29.741 de 30/07/41. Não foi possível precisar exatamente o ano em que a escola passou a responder pelo nome Grupo Escolar Pedro José Neto, contudo, pela documentação encontrada podemos afirmar que já em 1951 respondia por tal denominação. Devido a mudanças e reformas do ensino já foi intitulada E.E.P.G. Pedro José Neto e E.E.P.S.G. Pedro José Neto. Atualmente responde pelo nome de E.E. Pedro José Neto.

Na época de sua instalação, para a composição do corpo docente e administrativo foram removidos para a escola o diretor Prof. Ciro Guedes Ramos, advindo do Grupo Escolar de Matão e os professores adjuntos do Grupo Escolar Antônio Joaquim de Carvalho; 1º Grupo Escolar de Araraquara; Escola Masculina da Bandeira; Escola Feminina da Bandeira; Escola Masculina do S. Geraldo; 1ª Escola Mista do Bairro São José; 2ª Escola Mista da Vila Xavier,



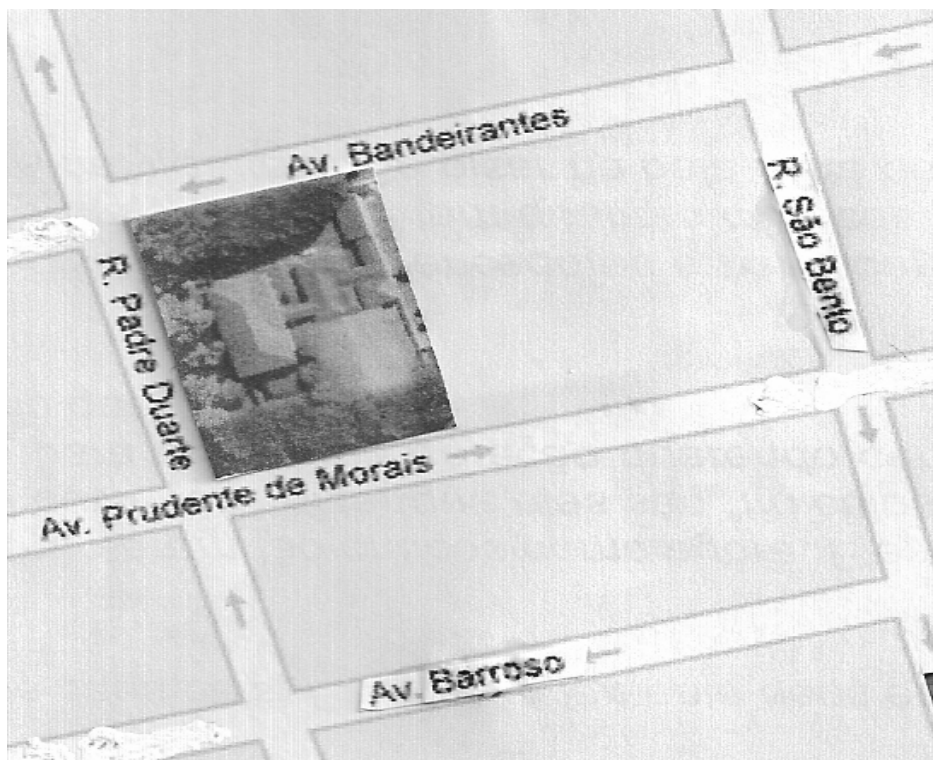
todas da cidade de Araraquara. O primeiro corpo docente foi composto por 12 professoras e 3 professores, perfazendo um total de 15 docentes. Já os alunos matriculados corresponderam a 569, distribuídos em 7 classes femininas com 276 alunas, 8 classes masculinas com 198 alunos, e uma classe mista com 31 alunos.

O Grupo Escolar foi edificado pelo governo do Estado em terreno doado pela Prefeitura Municipal de Araraquara. Embora o prédio não seja tombado pelo patrimônio, mantém ainda a fachada de Grupo Escolar e preserva parte do mobiliário correspondente à época de sua instalação. Atualmente atende clientela correspondente ao 6º e 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª a 8ª) e Suplência no Ensino Médio, sendo uma referência dentre as escolas públicas do município para esses níveis de ensino.

No mapa abaixo indicamos a **E.E. Pedro José Neto**, localizada na mesma quadra onde antigamente existia o Colégio Mackenzie e, atualmente existe a E.T.E. Ana de Oliveira Ferraz, popularmente conhecida com Industrial:



**Figura 03 – Localização da EE. Pedro José Neto, 1. Google Maps.**  
Disponível em: <http://maps.google.com.br/>



**Figura 04 – Localização da EE. Pedro José Neto, 2. Google Maps.**  
Disponível em: <http://maps.google.com.br/>

Podemos afirmar, portanto, que ambas as escolas selecionadas para essa pesquisa possuem localização central na cidade, consolidando, de certa forma, um “pólo de ensino” nessa região, principalmente se observarmos outras escolas como o Grupo Escolar Carlos Batista Magalhães (atualmente extinto) e E.E. Bento de Abreu, que se situavam nessa mesma região, centralizando, talvez, o ensino de maior qualidade nessa área do município de Araraquara.

A seleção dessas escolas para a pesquisa obedeceu alguns critérios, dentre eles: o período histórico proposto para o estudo, à medida que essas escolas funcionavam como escolas primárias na época; a conservação dos arquivos, que nos permitiu o acesso – ainda que apresente fragmentação nos documentos – a um material que tornasse possível a investigação; a disponibilização desses arquivos para a investigação. Além disso, a localização de ambas – no centro da cidade – a tradição e o alto conceito que essas escolas tinham perante a sociedade e ao município da época foram fatores que contribuíram para a escolha. A comparação de que as instituições de ensino da região central constituíam – ao menos no imaginário – um “pólo de ensino” de qualidade também colaborou com a escolha, pois as duas escolas, juntamente com o Grupo Escolar Carlos Batista Magalhães, além de antigas, eram consideradas as melhores escolas públicas da cidade. Essa concepção marcou significativamente essas escolas, sendo que até hoje são concebidas como escolas públicas



estaduais de qualidade, havendo procura por vagas vindas de praticamente todos os bairros do município. Em relação à documentação das **Escolas Isoladas e Comuns de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** encontrada no arquivo da **E.E. Pedro José Neto**, esta será utilizada para compor o cenário educacional do período referente à década de 60, trazendo, de certa forma, a perspectiva das escolas isoladas rurais e de bairros mais afastados, a fim de estabelecermos relações e comparações pertinentes aos objetivos propostos para esse estudo.

Assim, toda documentação disponibilizada inclui elementos que nos permitirá a análise, desde que tenhamos como perspectiva de que se trata de fontes por vezes fragmentadas e incompletas, mas que podem, todavia, fornecer dados e informações para uma investigação adequada sobre o cotidiano escolar. De qualquer maneira, é importante salientar ao darmos o tratamento às fontes - como observa Denice Catani (2005) -, que teremos presente o lugar de onde se está falando, através das fontes, de modo que o diálogo com os referenciais teóricos adotados e a materialidade apreendida possam contribuir adequadamente para a reconstrução de uma História do Ensino Primário Paulista.

Tomamos como fontes documentais para esse estudo a seguinte documentação:

- **E.E. Pedro José Neto:**

Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Pedro José Neto** – 1961 a 1966.

Atas de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** – 1965 a 1968.

Livros de Matrícula da **E.E. Pedro José Neto** – 1960, 1964, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1976, 1980.

- **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho:**

Atas de Reuniões Pedagógicas – 1967 a 1980.

Atas/Livros de Exames – 1960 a 1973.

Caderno de Termos de Visita – 1967 a 1980.

Tais fontes documentais constam do arquivo morto de cada uma das escolas e os dados foram coletados nas próprias unidades escolares. A coleta se deu sumariamente por meio de leitura, seleção e registro dos elementos pertinentes à pesquisa que serão analisados de maneira qualitativa e quantitativa por meio de categorias operatórias, gráficos e tabelas. Em relação aos Livros de Matrícula da **E.E. Pedro José Neto**, optamos por uma periodização de quatro em quatro anos, exceto o período que corresponde aos anos de 1967 a 1971, pois

buscaremos estabelecer as possíveis relações entre os dados obtidos e a Reforma do Ensino Paulista proposta durante o governo de Roberto Costa de Abreu Sodré (1967/1971). O restante do período abordado se desenvolverá mediante a periodização já explicitada, a fim de que os dados coletados possam contribuir para a compreensão do cenário educacional correspondente às décadas de 60 e 70 no ensino primário.

A opção pela análise da documentação por meio de categorias justifica-se pela possibilidade de verificar, nos diferentes documentos, as nuances e problematizações pertinentes aos objetivos da pesquisa, além de possibilitar um diálogo e entrecruzamento de dados que possam nos fornecer indícios para a reconstituição desse cotidiano escolar no ensino primário paulista entre as décadas de 60 a 80.

Além disso, as categorias auxiliam também no sentido de oferecer recursos metodológicos para aferições e apropriações no que concerne à própria cultura escolar, ou culturas escolares – como nos sugere Viñao Frago – particularmente nessas escolas, mas que podem, em alguma medida, representar o sistema de ensino paulista. Tais categorias assumem, portanto, uma função especificamente operatória, tendo por pressuposto que a abordagem possibilita a visualização e contextualização da escola primária, ao aceitar sua unicidade através das peculiaridades apresentadas e discutidas.

As categorias operatórias escolhidas incluirão as características e aspectos correspondentes aos dados coletados e poderão, em alguma medida, dialogar entre si, a fim de apreender elementos necessários para uma explanação mais ampla acerca do que podemos denominar como uma cultura desenvolvida no ambiente escolar. São elas: **disciplina escolar e moralidade; rituais escolares, cotidiano e práticas na escola e; civilização escolar.**

Para a análise desenvolvida nesse capítulo, serão utilizadas como fontes primárias de investigação as Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Pedro José Neto**, Atas de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, Atas de Reuniões Pedagógicas e o Caderno de Termo de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**.

### **3.1 Escola Primária, cultura e práticas escolares: rastros da civilização escolar**

Ao abordarmos a História da Escola Primária Paulista no que concerne aos aspectos pertinentes ao cotidiano da escola, optamos por tecer a análise por meio de categorias

operatórias que contemplem, em alguma medida, os elementos constituintes fundamentais daquilo que poderíamos denominar como cultura escolar, a qual contempla em si uma dinâmica civilizatória: a civilização escolar. Nessa medida, a abordagem observará os referenciais teóricos e metodológicos que correspondem aos estudos acerca do interior das instituições escolares para que a análise dos dados possa efetivamente corresponder à reconstrução dessa História do ensino primário paulista. Cabe ainda ressaltar, que tais aspectos serão compreendidos considerando também os elementos referentes à contextualização histórica do período, à medida que buscamos determinar as divergências, discrepâncias e similitudes entre os objetivos propostos no projeto político-pedagógico para o ensino paulista e sua concretização nos bancos e pátios escolares. A seguir, desenvolveremos a análise a partir das categorias: **disciplina escolar e moralidade; rituais escolares, cotidiano e práticas na escola e; civilização escolar.**

### **3.2 Disciplina escolar e moralidade**

Dentre os aspectos que permeiam a organização interna e externa da instituição escolar, podemos destacar a idéia de ordem e disciplina como inerente à própria concepção de ensino. Isso se apresenta de diversas maneiras, sendo no ambiente interno da escola que tais relações se estabelecem e se consolidam.

Podemos afirmar que o período passado entre as décadas de 60 a 80 configura um cenário de múltiplas transformações e - poderíamos dizer - inovações em relação à instituição escolar, tanto no que se refere à elaboração de uma política educacional, como também a teorias e metodologias voltadas para o ensino. De qualquer maneira, a questão da ordem e da disciplina perpassa todo esse universo interno da escola, deixando marcas que puderam, de alguma maneira, contribuir ou fazer parte mesmo dessa cultura da escola ou cultura escolar, entendida nos termos de Dominique Julia (2001).

Nesse sentido, é possível apreender alguns aspectos que revelam traços desse cotidiano, no qual a idéia de ordem e disciplina apresenta-se diretamente intrincado à função de educar. As Atas Pedagógicas das escolas **E.E. Pedro José Neto, Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara e E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** apresentam freqüentemente essa atenção, representadas em diferentes elementos que constituem o cotidiano dessas escolas. Assim, a articulação entre ordem e disciplina perpassa todo o sistema educacional, incluindo desde os aspectos formais e, poderíamos dizer burocráticos, tais como o preenchimento de documentos, diários,

semanários e livros de chamada, passando pela relação professor-aluno, castigos e punições, como também o próprio comportamento do professor e a postura profissional adequada. Todos esses aspectos estão presentes nas Atas Pedagógicas, como também no Caderno de Termos de Visita da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, demonstrando o amplo interesse em se manter a ordem e a disciplina que, em última instância, poderia refletir o sucesso e o bom desempenho dos alunos.

Na Ata da Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** de 1962, o diretor João Batista Fernandes já indica esse compromisso com a ordem e a disciplina no que concerne a todo ambiente escolar:

Os livros de chamada e os semanários devem estar sempre em dia e bem escriturados. Todos os trabalhos escritos dos alunos devem aparecer sempre com boa aparência. Aconselhar os alunos a ajudarem a manter o prédio e o pátio sempre limpos. Não permitir que os alunos atirem papéis ou apontem lápis na sala de aula. As portas das classes devem permanecer sempre abertas. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 17/03/1962).

Verifica-se, por parte do referido diretor, a intenção de haver um controle vigilante da ordem e da disciplina, já que, com portas abertas, as salas de aula seriam mais facilmente supervisionadas. Na mesma reunião, datada de março de 1962, verificava-se – pela primeira vez no ano – o interesse com questões didático-pedagógicas. A reunião anterior a essa versou sobre a escolha dos livros didáticos.

Pelas atas escolares facilmente se constata a relevância da idéia de ordem para o bom funcionamento da escola, que será o eixo norteador do próprio desenvolvimento dos trabalhos durante o ano letivo. Isso se reflete ainda, em muitas outras situações, de modo a percebermos um grande interesse pela documentação prescritiva da escola, reflexo, talvez, de um bom funcionamento e rendimento escolar. No registro da Ata da Reunião Pedagógica de 12/05/1962, o diretor João Batista Fernandes da **E.E. Pedro José Neto** aponta treze itens de recomendações que detalham minuciosamente ao professor a maneira adequada de preenchimento dos livros de chamada:

1. Cabeçalho completo.
2. Coluna de religião preenchida.
3. Copiar com atenção os números de matrícula.
4. Preencher a coluna de repetentes.
5. Obedecer a ordem alfabética quanto aos números de ordem.
6. O nome do aluno deve ser escrito de acordo com o registro; no caso de ser muito extenso, abreviar os nomes e nunca os sobrenomes.
7. As notas semanais devem ser colocadas nas colunas dos domingos.

8. A matrícula dos alunos deve ser feita mediante o registro com autorização da diretoria.
  9. A eliminação dos alunos só com ordem expressa da Diretoria; marcar com um traço no livro, a partir da data da eliminação.
  10. As faltas e comparecimento dos alunos devem ser registrados diariamente na última página.
  11. Resumo semanal em vermelho.
  12. Na coluna de observação registrar as matrículas, eliminações, enganos, etc.
  13. Não escrever a lápis nomes de alunos no livro – Ouvintes devem ser matriculados, após entendimento com a Diretoria.
- As senhoras professoras deverão também escrever no verso dos resumos mensais, os nomes de matriculados e eliminados no mês, a data da matrícula ou eliminação. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 12/05/1962).

Há um ritual escolar que vem desenhado nessa prescrição de um registro homogêneo das atividades cotidianas da escola. A riqueza de detalhes na maneira como deve ser preenchida a referida documentação nos leva a indagarmos os objetivos dos mesmos, ou ainda que implicações ou representações poderiam suscitar o preenchimento adequado de tais documentos. Que tipo de valorização era concedida, pois se apresentam recorrentes as orientações e atenção ao preenchimento de tais prescrições? Também nas Atas Pedagógicas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, essa tendência parece latente ao próprio funcionamento e organização escolar, por meio das orientações do diretor Alberto Ribeiro de Araújo:

Semanários e diários – Diário é obrigatório nos 1<sup>os</sup> graus e facultativo nos demais graus. Pedido de Pontualidade na elaboração e entrega para visto. Abranger todas as disciplinas do programa.

Livro de chamada – Capricho e uniformidade na escrituração. Não usar caneta esferográfica. Preencher todas as colunas. Não omitir ou mudar o n. de matrícula repetente (1,2,3,etc.). Registrar o movimento diário até 15 minutos após a entrada da classe. (...)

Boletim – escriturado com clareza e preenchido em todas as faces. O número de matrícula a vermelho. Endereço completo (bairro), nº de telefone, a profissão do pai mesmo que falecido. (Atas das Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 09/03/1968).

Essa documentação, ao que nos parece, era muito valorizada e verificada não apenas pelo diretor, como também pelo inspetor escolar durante suas visitas, possibilitando-nos observar uma atenção especial dedicada à escrituração adequada e, de fato é o que se registra, muito mais do que sua função própria: controlar a frequência e o rendimento dos alunos. Isso fica evidente no Caderno de Termos de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**.<sup>8</sup>, em

---

<sup>8</sup> O Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho inicia suas atividades no ano de 1967, sendo preenchido pelo Inspetor Escolar que, ao visitar a escola, registrava suas impressões a respeito do

relação às impressões transcritas a respeito da verificação de diários e semanários de quatro classes, além do visto nos livros de chamada:

[diários e semanários] Gostei da confecção dos mesmos. São planejamentos diários e semanais. Acusam ilustrações de acordo com a matéria dada. Cumprem com sua finalidade. [livros de chamada] Receberam também o visto, pela sua confecção exata. (Caderno de Termos de Visitas, 10/04/67).

Percebe-se, portanto, a grande ênfase dada à *forma* com a qual se preenchia ou confeccionava tais documentos, criando até, poderíamos dizer, uma cultura e ritualização própria a esse aspecto do cotidiano escolar. Há claramente a valorização do semanário como um instrumento que favorece o planejamento das práticas escolares e sua posterior verificação. Trata-se, nesse sentido, de uma cultura idealizada e incorporada; ao ponto de, ainda hoje, encontrarmos esse tipo de escrituração em nossas escolas que, de uma maneira ou de outra, correspondem às mesmas orientações e objetivos.

Na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** datada de 19/04/1963 consta como primeiro item da pauta a ser discutida a necessidade de que semanários e diários correspondessem, de fato, ao planejamento do professor, não sendo apenas utilizados como registros da matéria. Orientava-se ainda, que no caso de faltas, o semanário deveria estar à disposição da professora substituta, a fim de dar continuidade aos trabalhos. Na Ata de Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, o cuidado com o preenchimento dos semanários parece evidente, indicando a escritura adequada deste, como recurso fundamental para o desempenho de um bom trabalho. Nesse sentido, o Inspetor Almiro Pires Valente salienta na Ata Pedagógica de 07/05/1966 tais orientações, destacando que:

Os semanários de Lições deverão ter ilustrações pedagógicas, mas não desenhos que fiquem completamente fora do assunto. Nos semanários deverão constar, além das diversas matérias: questões das provas mensais, campanhas educativas, desenhos, canto e trabalhos alusivos ao planejamento rural. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara).

Essa inquietação é recorrente em vários momentos e são apontados, freqüentemente, como primeiro ou segundo item da pauta a ser discutida. Tais orientações aparecem mais

---

funcionamento desta. O caderno inicia com o que seria a 4ª visita do Inspetor Escolar, mas não foi possível identificar o nome do referido inspetor, pelo fato de haver apenas uma rubrica – sem uma assinatura legível e sem qualquer uso de carimbos de identificação. Em nossa pesquisa não encontramos registros que possibilitassem identificá-lo. No decorrer dos registros, conseguimos identificar os outros inspetores e dada a relevância dos dados coletados mesmo sem a total identificação dos inspetores consideramos pertinentes utilizá-las nesta pesquisa.

enfaticamente nas primeiras reuniões correspondentes ao ano letivo, mas são reiteradas durante os demais meses. Um aspecto interessante que pudemos observar é que esse rigor com a escrituração se fazia mais evidente na **E. E. Pedro José Neto** do que nas outras escolas, contudo, esse era um aspecto que efetivamente, fazia parte desse cenário educacional, correspondendo – poderíamos talvez afirmar - à grande parte do trabalho do professor.

Outro tópico que merece destaque diz respeito à idéia de que a escola é o local onde a ordem e a disciplina devem prevalecer como sinais de um bom desempenho do processo ensino-aprendizagem. Para isso, são inúmeras as orientações para que o ambiente escolar seja o mais limpo, organizado e disciplinado possível. Essas orientações geralmente são dirigidas aos professores que se apresentam, nessa perspectiva, como principais agentes disseminadores da ordem e do bom funcionamento, bem como do próprio comportamento adequado dos alunos, que pode ser observado por meio das recomendações proferidas pela diretora substituta Aparecida Maria de Moura Ramos:

Reiterou recomendações feitas em reuniões anteriores, quanto à necessidade de manter-se limpa a sala de aula, as cortinas e o pátio do grupo, o que será conseguido mediante advertência contínua dos alunos. O professor não deve manter na sala de aula, após a saída das classes, nenhum aluno. Todos devem sair ao mesmo tempo, a fim de que não se quebrem a ordem e a disciplina. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 11/08/1962).

Assim, cabe ao professor a tarefa de explicar e, principalmente, fazer com que as regras sejam cumpridas, visto que muitas delas já fazem parte do cotidiano escolar, de modo a se tornarem parte da cultura da instituição, tal como propõe Viñao Frago (2001a), dado que a continuidade de práticas podem indicar elementos característicos de uma cultura escolar. Nesse sentido, a Ata Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** datada de 11/08/1962 pode nos fornecer algumas pistas de práticas escolares que, ao permanecerem intactas, tornam-se elas próprias elementos de uma cultura especificamente escolar.

Lembrou às sras. prof<sup>as</sup> que já é praxe antiga no estabelecimento, ao terminar as aulas, sair uma classe de cada pavimento, alternadamente. Recomendou às sras. prof<sup>as</sup> que insistam em classe para que os alunos obedeçam os sinais tanto de advertência como o de formação de filas. Também na saída: primeiro sinal, arrumação dos alunos; segundo: saída no corredor, em fila e em ordem. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 11/08/1962).

Fica muito claro pelos registros que a disciplina escolar bem como o próprio ritual da vida cotidiana da instituição estruturam-se não apenas com palavras, mas com códigos e com toda uma dimensão gestual, que tem a ver com sinais corporais. Tais índices de disciplina

passam por formação de filas, pelo levantar dos braços que pedem licença, pela arrumação dos alunos em classe.

Em relação a rituais peculiares à instituição escolar, tais como a organização de filas e bom comportamento nos momentos de trânsito entre os corredores e áreas externas à classe, também se percebe rigor e zelo, sendo que a entrada já se tornava um momento fundamentado nesses princípios da ordem e disciplina, geralmente acompanhado pela figura do diretor e, eventualmente, pelo inspetor escolar e demais autoridades. O registro no Caderno de Termos de Visita<sup>9</sup> da **E.E Antônio Joaquim de Carvalho** indica a ritualização de uma ocasião considerada corriqueira, como o era a entrada dos alunos para o início das aulas:

É uma modelar casa de ensino, pois tudo funciona a contento (...) Assisti e ouvi a entoação, aliás, muito certa do Hino à Bandeira, uma parte do culto à Bandeira que se realiza aos sábados, e a entrada de todas as classes em ordem, acompanhadas pelas respectivas professoras e diretor do estabelecimento. (Caderno de Termos de Visita, 09/09/1967).

Assisti a entrada das classes, tendo acompanhado de perto o comportamento e a vivência dos educandos no que tange ao seu meio estudantil neste educandário. Notei baseado nessas observações, uma vigilância constante e sadia por parte de cada professora e, em especial por Sr. Diretor que, assim procede desde a aproximação e chegada dos alunos ao grupo. (Caderno de Termos de Visita, 02/03/1968).

O interesse pela ordem e a disciplina aparece permanentemente no Caderno de Termos de Visita da **E. E. Antônio Joaquim de Carvalho** que, mesmo referindo-se a esses aspectos durante seu registro, ao final, sempre enfatizava tais elementos, ressaltando as qualidades concernentes à instituição escolar, observados principalmente na escrituração dos Inspectores Escolares Almiro P. Valente e Joaquim Ferreira Vieira, dentre os quais destacamos alguns trechos a título de ilustração:

Levo boa impressão. Nesta Casa de Ensino, há ordem, trabalho e disciplina. (Caderno de Termos de Visita, Inspetor Almiro P. Valente 25/05/1968).

Observamos toda a ordem, limpeza qual do prédio e fase normal de organização para o início das aulas. (Caderno de Termos de Visita, Inspetor Almiro P. Valente, 22/02/1969).

A limpeza do Estabelecimento é irrepreensível, deixo aqui lavrado, um voto de louvor aos serventes. (Caderno de Termos de Visita, Inspetor Joaquim Ferreira Vieira, 29/08/1969).

---

<sup>9</sup> Não foi possível identificar o inspetor escolar que registra essas observações, mas dada sua pertinência enquanto fonte documental optamos por utilizar esses registros a título de ilustração dos aspectos abordados pela presente pesquisa.



Nesta casa de ensino, há ordem, trabalho, dedicação por parte dos professores, serventes e diretor. (Caderno de Termos de Visita, Inspetor Joaquim Ferreira Vieira, 21/11/1969).

O estabelecimento prima pela ordem e limpeza. (Caderno de Termos de Visita, Inspetor Joaquim Ferreira Vieira, 14/05/1970).

O estabelecimento funciona com regularidade, muita limpeza e higiene. (Caderno de Termos de Visita, Inspetor Joaquim Ferreira Vieira, 29/09/1970).

Os trechos nos oferecem subsídios para a percepção da importância que se tinha os valores relativos a trabalho, disciplina, ordem e limpeza. Evidentemente, esse registro indica que se fazia questão do ordenamento institucional de uma escola que, para ensinar bem, deverá inscrever alguns códigos de civilidade na disposição cotidiana das salas de aula. O papel do professor é tido por fundamental, à medida que se apresenta como agente disseminador dos preceitos e regras propostos pela escola.

Nesse sentido, sua própria postura profissional é de uma maneira ou de outra, influenciada por essa concepção, tanto no que se refere às suas atitudes durante o exercício de sua função, como também no que diz respeito ao tratamento e envolvimento com os alunos. É recorrente nas Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas analisadas, o interesse em orientar adequadamente no que tange a comportamentos e atitudes durante o exercício de sua função, a fim de que sua imagem pudesse servir de exemplo e sua autoridade salvaguardada quando fosse necessária a repreensão ou correção de atitudes inadequadas dos alunos. As orientações voltavam-se à postura das professoras desde o momento da organização das filas, como se apresenta na Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Pedro José Neto** que destacam:

[...] reiterou o Sr. Diretor recomendações feitas em reuniões anteriores, quanto à necessidade de se absterem as senhoras professoras de conversar durante a formação de filas. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Celso Moraes Silveira 09/06/62).

Ao dar o sinal, para os senhores professores recolherem as classes, devem descer para o pátio onde deverão tomar conta, cada uma de sua classe, evitando a conversa entre colegas. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor João Batista Fernandes, 13/06/1964).

[...] recreio: receber classes no recreio, logo após o sinal, evitar conversas para que as crianças se mantenham disciplinadas. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor João Batista Fernandes, 12/09/1964).

[...]Disciplina – esta diretoria distribuirá a sras. Professoras maior empenho quanto à disciplina, quer nas classes, quer nas filas. Após o primeiro sinal que todas se encaminham para o pátio para estarem a testa das respectivas

classes, evitando conversar com colegas para se evitar perturbação do bom andamento. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Joaquim Ferreira Vieira, 13/03/65).

Os trechos demonstram a grande preocupação em observar a postura das professoras, principalmente, ao que nos parece, a conversas paralelas nos momentos de organização das filas, buscando sempre associar a figura, a liderança e a atitude do professor relativamente às questões disciplinares e de respeito às regras. O professor deveria manter uma conduta exemplar, para se constituir como um modelo para seus alunos, o que também se estende às professoras substitutas, retratada na Ata da Reunião Pedagógica da **E. E. Pedro José Neto**, na qual reitera a postura adequada a ser adotada pelas professoras substitutas salientadas pelo diretor João Batista Fernandes:

Sobre substitutas foi explicado que não devem ficar lendo livros, ou se ocupando de outras tarefas em aula. Ajudar as professoras e o diretor quando forem designadas. Cumprimento do horário (...) Mandar os alunos fazer a tarefa dominada e não para os pais ensinarem. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 09/05/1964).

A forma como é estabelecida a conduta das professoras – efetivas ou substitutas - se reflete também no ambiente interno da classe, no qual o estilo e os modos de agir seriam imprescindíveis para um bom desempenho em sala de aula. Há, nesse sentido, um claro intuito de uniformização de práticas, que cria orientações para ser referir à maneira indicada de determinados procedimentos durante a aula. Essa dimensão prescritiva é recorrente nas Atas de Reuniões Pedagógicas.

Pedi também o Presidente que as senhoras professoras ministrem suas aulas sempre de pé, dando mais assistência aos alunos e mantendo melhor a disciplina. No dia em que a professora não estiver se sentindo bem, poderá permanecer sentada, avisando sempre a diretoria. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor João Batista Fernandes, 17/03/1962).

[...] Evitar saídas desnecessárias de classe e conversa pelos corredores; não lecionar sentados. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Joaquim Ferreira Vieira, 13/03/1965).

A professora deve acompanhar o andamento dos exercícios fazendo a correção em flagrante e só poderá permanecer sentada se estiver doente. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Inspetor Escolar Almiro Pires Valente, 12/03/1966).

[...] Saída do professor – Não deixar a classe sozinha, a fim de evitar aborrecimentos e fatos desagradáveis. Antes prevenir do que remediar. Tratar de assuntos com o Diretor antes, no final das aulas ou durante o

recreio. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Diretor Alberto Ribeiro de Araújo, 09/03/1968).

[...] Durante as aulas as professoras devem usar tom moderado de voz. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Celso Moraes Silveira, 04/03/1963).

[...] não dar aula em voz muito alta. Evitar conversas nos corredores bem como deixar crianças irem ao banheiro uma de cada vez. (Atas Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Joaquim Ferreira Vieira, 12/03/1966).

Estas são algumas das orientações referentes especificamente ao lugar protagonizado pelo professor, como agente formador de cultura disciplinar que, a partir dele, deverá ser estabelecida em sala de aula. Seus próprios comportamentos e sua liderança diante dos estudantes são entendidos como fatores que influenciam e, por vezes, determinam o bom entendimento e aplicação das regras escolares que conduzem a instituição escolar a desempenhar bem sua função educativa. Tais indicações apontam para a intrínseca relação que se estabelece entre a idéia de ordem e disciplina e o próprio desempenho dos alunos.

Pediu o Sr. Inspetor, seja desenvolvido, durante este período de aula, um trabalho de adaptação da criança à escola, despertando-lhe: simpatia e amor à escola, hábitos de higiene, acostumando-as a todas as atitudes desejáveis num bom aluno. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas do 2º Distrito Escolar do Município de Araraquara, Inspetor Escolar Almiro Pires Valente 05/03/1966).

[...] Solicitou o máximo de esforço das senhoras professoras, no sentido de manter um ambiente de trabalho em ordem, harmonia e disciplina após os exames, conservando os alunos em suas respectivas salas de aula. (Atas Pedagógicas da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho, Diretor Alberto Ribeiro Araújo, 18/11/1967).

Esses tipos de orientações também aparecem na Ata Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto**, datada de 23/11/1968, sendo possível identificarmos a atividade referente aos exames como um momento de ritualização (a ser melhor abordado na categoria conteúdos escolares e saberes pedagógicos no capítulo 4) que associa recorrentemente nas orientações a concepção de que bons resultados serão frutos de um trabalho em que a ordem e a disciplina são elementos fundamentais e, por conseguinte, de grande responsabilidade do professor. As palavras do Diretor Alberto Ribeiro de Araújo da escola **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** descrevem essa efetiva responsabilização:

O problema da disciplina está afeto a todos: diretor, auxiliares, professores e serventes. Da estreita e persistente colaboração de todos resulta um ambiente agradável de trabalho propício às atividades educacionais. O diretor é um só

e as professoras são em número de vinte e duas, sendo o seu trabalho junto aos alunos, no tocante à disciplina muito valioso. É um trabalho desempenhado por muitas pessoas, sem sacrifício ou sobrecarga individual. A boa disciplina dos alunos obtida na sala de aula e no trajeto até o galpão, e vice-versa leva o aluno a uma conduta mais calma e tolerável no recreio e durante a organização das filas. O serviço de todos será facilitado e fortalecido somente quando haja reciprocidade de esforços para a consecução de ótima disciplina. (Atas de reuniões Pedagógicas da E. E. Antônio Joaquim de Carvalho, 15/06/1968).

Assim, é possível inferirmos que, embora todos fossem responsáveis pela promoção de uma disciplina adequada, cabia às professoras a maior parte da responsabilidade, devido à quantidade e, sobretudo, pelo trabalho mais diretamente ligado ao aluno. Nesse sentido, o comportamento individual e coletivo dos alunos era de praticamente única responsabilidade do professor que recebia ainda indicações de como os alunos deveriam proceder durante as aulas:

[...] Ensinar aos alunos, principalmente os de 1ºs anos, que sempre que entrar uma pessoa estranha na sala, deverá ser recebida em silêncio e de pé. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E. E. Pedro José Neto, Diretor João Batista Fernandes, 17/03/1962).

Não permitir alunos de pé na classe. Eles devem falar, um de cada vez, levantando o braço para ser atendido. Saída para o banheiro: devem ir um de cada vez. Devem também entrar devagar para evitar machucaduras. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Joaquim Ferreira Vieira, 16/04/1966).

Além dessas observações, as Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas e também o Caderno de Termos de Visita da **E. E. Antônio Joaquim de Carvalho** nos fornecem indícios de como a relação entre professor e aluno ocorria a partir da situação da disciplina, principalmente no que se refere à aplicação de castigos. Em vários momentos desses documentos, fica evidente a preocupação em se manter a ordem e a disciplina, delegada principalmente à figura do professor. Entretanto, na mesma medida, há muitas observações, chamadas de atenção e orientações em relação aos castigos escolares.

Esse é um aspecto muito interessante, pois alguns tipos de castigos foram criados e desenvolvidos por muito tempo nesse universo interno da escola, assumindo um caráter disciplinador, como destacam Anabelle L. C. C Sangenis e Luiz Fernando C. Sangenis (2008), apresentando-se como prática pertinente à manutenção da ordem e controle fundamentada na idéia de “regeneração” dos erros cometidos. Nesse sentido, os autores afirmam que:

A questão da disciplina/indisciplina na sala de aula é transversal no tempo. Longe de ser privilégio da escola da atualidade, já era objeto de discussão e antagonismos há um século, dois séculos. Se confrontados o discurso oficial, os pensadores da época e a legislação publicada, do século XIX até hoje, não restam dúvidas de que os castigos corporais e o uso de instrumentos de punição física eram veemente rechaçados. Mas a prática cotidiana e suas aporias sempre apontaram para a recorrência a métodos disciplinares. (SANGENIS; SANGENIS, 2008, p.05).

Os castigos físicos - embora fossem práticas por vezes condenadas e rechaçadas - eram praticados no interior das instituições escolares como pudemos observar por meio da afirmação de Anabelle L. C. C Sangenis e Luiz Fernando C. Sangenis (2008). Também há indícios na própria documentação, que apontam a utilização desses e outros meios de castigos como recursos para um controle disciplinar.

De acordo com os autores, desde a segunda metade do século XIX, se tem o início de questionamentos em relação aos castigos físicos, como forma mais apropriada de controle e estabelecimento da ordem e disciplina, tornando possível perceber a dualidade que se estabelece entre os novos ideais e perspectivas para o processo disciplinar disseminado na escola que, enquanto discurso, cria novas formas de desenvolver uma conduta ética desejada, e as práticas desenvolvidas nos contextos escolares, que apreendem com maior ênfase um novo tipo de punição: o castigo moral.

De todo modo, em 1827 promulga-se a Lei de 15 de outubro de 1827 que estabelece, no artigo 15º que os castigos físicos deverão ser praticado pelo método Lancaster e, de acordo com Anabelle L. C. C Sangenis e Luiz Fernando C. Sangenis (2008), esse método pressupunha o fim dos castigos físicos, a serem substituídos por uma nova maneira de pensar a disciplina no contexto educacional. Inicia-se, portanto, um processo de inibição da utilização dos castigos físicos no ambiente escolar, que recebe certa notoriedade com o Decreto 1331A de 17 de fevereiro de 1854 que determina:

Artigo 72 – Os meios disciplinares para os meninos são: reprehensão; Tarefa de trabalho fora das horas regulares; Outros castigos que excitem o vexame; comunicação aos paes para castigos maiores, expulsão da escola. (Coleção das Leis do Império do Brasil (1854) *apud* SANGENIS; SANGENIS, 2008, p.7).

Percebemos a mudança na tônica que compreende os castigos físicos que, entretanto, são substituídos pelos castigos morais, fazendo com que as práticas disciplinares e os castigos – agora de cunho moral – permaneçam no cotidiano da escola primária, gerando, talvez, uma cultura da punição, à revelia dos novos tempos e mentalidades que se podia verificar nos discursos educacionais. A prática do castigo moral reforça muito esse papel da escola na

formação de valores e de formas de comportamento. Como observa Carlota Boto, desde sua construção, a escola primária se estruturou como uma escola de “ler, escrever, contar e se comportar” (Boto, 1997).

Assim, desde o século XIX, os castigos são proibidos enquanto práticas disciplinares e, nessa perspectiva, já deveriam estar excluídos do cotidiano escolar nas décadas de 60 e 70. Contudo, o que pudemos observar durante a análise do material recolhido para a pesquisa nos leva a inferirmos que, talvez, tais práticas não tenham desaparecido do cotidiano das escolas e, ao contrário, permaneceram enquanto principal forma disciplinar, ainda que, em algumas situações, tenham se estabelecido novos “métodos” para a justificativa e aplicação dos castigos físicos e morais como recurso disciplinador na escola primária paulista.

A fim de ilustrarmos essas inferências, selecionamos alguns trechos que podem nos levar a indagações a respeito da maneira como essa questão dos castigos era entendida por professores, diretores e inspetores pedagógicos. A Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** datada de 14/04/1962 já expõe a problemática:

Em primeiro lugar, [o diretor] salientou que o trabalho do professor que deve ser feito com dedicação, entusiasmo e consciência; manter a disciplina em sua classe, fator preponderante para a boa marcha do ensino, não deixando a criança de castigo no corredor. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor João Batista Fernandes, 14/04/1962).

Podemos perceber pelo registro da fala do diretor – ao mesmo tempo em que tece elogios e atenta para a necessidade da disciplina – uma preocupação com as formas de castigo – que até o momento não são, ao que parece, em si proibidos – mas que não seria conveniente deixar os alunos fora da classe, no corredor. Nesse momento, não nos cabe afirmar de que se trata efetivamente de um cuidado com o aluno, ou apenas o desejo de evitar que alunos fora da classe causem algazarra ou impeçam um cenário de ordem e disciplina que se buscava postular. De qualquer maneira, já se percebe certo cuidado com os tipos de castigos aplicados aos alunos. Pode-se verificar, em alguma medida, ambigüidade quanto a essa reiterada defesa da ordem disciplinar acoplada a certo receio de excesso de castigos.

Já no mesmo ano, em Ata de Reunião Pedagógica datada de 12/05/1962, da **E.E. Pedro José Neto** há uma orientação mais clara do diretor João Batista Fernandes a respeito da proibição de castigos físicos, expondo principalmente as dificuldades e problemas que poderiam recair à professora, no caso de qualquer reclamação. A maneira como a questão é evidenciada nos oferece alguns indícios de que tais práticas realmente ocorriam na escola. Porém a questão ainda é apresentada como orientação, demonstrando certa inquietação “com

o que poderia acontecer à professora, no caso de qualquer reclamação”. Outra vez nos deparamos com o lugar silenciado do aluno, que não é – pelos registros - em momento algum levado em consideração, ou seus próprios sentimentos em relação a esses tipos de castigos. Além disso, o fato das atas referirem-se a castigos físicos nos chama muito a atenção, pois, mesmo em se tratando do início da década de 60, já havia certa divulgação de teorias e metodologias renovadoras que se colocavam totalmente contra esse tipo de procedimento e, embora não se tenha conhecimento pelas atas acerca de quais tipos de castigos eram infligidos, os atos em si são produtos de práticas, do que poderíamos talvez denominar como cultura da escola que, mesmo proibidas faziam parte das muitas práticas concernentes ao cotidiano escolar.

Na Ata Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto**, em 08/08/1964, já se tem, efetivamente orientações mais proibitivas do diretor João Batista Fernandes, especialmente a de deixar o aluno de castigo no corredor, observando que não aceitará esse tipo de conduta no referido estabelecimento de ensino. A questão dos castigos é, contudo, um assunto recorrente nas documentações analisadas, na qual encontramos também no ano de 1965, na **E.E. Pedro José Neto** orientações claras quanto a castigos físicos e humilhações tanto advindas do diretor Joaquim Ferreira Vieira quanto do Inspetor Escolar Expedito Lacorte .

[...] Evitar por todos os meios e protestos para castigos físicos, apelidos em alunos ou palavras que sirvam para ferir melindres. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Joaquim Ferreira Vieira 13/03/1965).

Nunca determinar castigos aos alunos, os quais poderemos tachá-los de absurdos, ineficientes, e mesmo ante pedagógicos, pois os mesmos poderão vir a ferir a autoridade do mestre. Não dar cópias em demasia, prometer castigos que não possam ser cumpridos, não ameaçar, pois o diretor poderá cortar a determinação da professora. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Inspetor Escolar Expedito Lacorte, 20/04/1965).

Um aspecto que merece destaque é o fato de que não se questiona o castigo. Considera-se aceitável sua existência como se este fosse algo que fizesse parte da própria organização ou cultura interna da escola. Questiona-se e orienta-se quanto às formas de aplicação desses castigos, principalmente no que se refere à eficácia e à garantia da autoridade do professor, adquirida, talvez, pelo sucesso na aplicação de seus castigos. A idéia, portanto, de repreender, castigar os inadequados associa-se intrinsecamente à idéia de educar, visto que se ‘castiga’ para que ele ‘aprenda’ os comportamentos adequados para ser um bom aluno. Ser um bom aluno seria – de todo modo – o prefácio da cidadania; aquilo que capacita para a formação do que se considera um bom adulto.

Além da concepção de castigo, há também um outro elemento apresentado nas Atas de Reuniões Pedagógicas e que passa a ser, de certa forma, condenado como método de ensino e refere-se à utilização de humilhações e situações constrangedoras e vexatórias durante o ensino das disciplinas.

As sras. Professoras devem tomar o máximo cuidado com o que escrevem nos cadernos dos alunos, bilhetes, pois nem sempre são interpretadas com a mesma intenção de quem escreve, que visa sempre querer que a criança melhore na aprendizagem. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Joaquim Ferreira Vieira, 14/08/1965).

Não escrever nos cadernos das crianças aquilo que possa humilhá-la e sim incentivá-la. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Inspetor Escolar Almiro Pires Valente, 12/03/1966).

As atas registram também pela negativa algumas das práticas que se pretendiam banidas das escolas: quantos professores descontavam em seus alunos suas frustrações? Quantas vezes o castigo era acompanhado da ira? Até que ponto a correção não se associava a práticas de humilhação? Há uma dimensão pedagógica nessas reuniões. Também nas Atas de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito Escolar do Município de Araraquara**, aparecem essas observações que contemplam o que poderíamos caracterizar como uma crítica indireta. O Inspetor Affonso Busatto busca de alguma maneira, trazer outro significado à forma de levar o aluno a comportamentos disciplinados, ao salientar que:

[...] não devem ser infligidos castigos físicos e morais e que a disciplina deverá ser conseguida através de tarefas. (Atas Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito Escolar do Município de Araraquara, 1º/04/1967).

Podemos apreender por meio do que foi apresentado pela análise dos documentos, que a relação entre professor e aluno era permeada pela busca efetiva de disciplina e aprendizado, por vezes obtido através de castigos e punições morais e psicológicas que, embora consideradas ineficientes e proibidas, integravam o cenário das escolas, criando uma cultura própria de castigos e punições, pois tais práticas não eram “eticamente” aceitas e tampouco incentivadas pelo sistema de ensino. Todavia, faz-se necessário ressaltar que atitudes consideradas abusivas e fora de um contexto educativo eram tratadas de maneira especial, conforme foi possível identificar pelo relato do Inspetor Escolar Joaquim Ferreira Vieira, registrado no Caderno de Termos de Visita da **E.E Antônio Joaquim de Carvalho**, em 29/09/1970:



Nesta visita, por informação do Sr. Diretor sobre acontecimentos havido no Estabelecimento; com respeito a professora e alunos, passando sobre a alçada do Sr. Diretor, tive a oportunidade de ouvir as professoras D.Vânia Eulália Ferras Moreira, D. Yvalda Daltri Guimarães e D.Eunice de Oliveira Beatrice, também a Sra. Altamira Amorim Mantese sobre a qual o Sr. Diretor havia representado. Também foi ouvido o prof. Alberto Ribeiro Araújo, também sobre o mesmo assunto. Depois de ouvido as pessoas e constatar que a sra. Professora havia ultrapassado suas atribuições, ferindo os direitos estatutários, trazendo do pátio três alunos para serem interrogados em sala de aula, em virtude de atritos com o filho da sra. Professora. A sra. Professora reconheceu sua falta e tudo foi resolvido com harmonia, e sendo feita a recomendações no sentido de que cada funcionário se atenha a suas funções, evitando-se ultrapassar a de outrem, também obedecendo-se o Regimento Interno e a hierarquia que deve existir no bom sentido de funcionamento da Casa. (Caderno de Termos de Visitas da E.E.Antônio Joaquim de Carvalho, 29/09/1970).

É possível percebermos que a relação do professor com os castigos estava intrinsecamente ligada à sua função educativa, não se permitindo ações que ultrapassassem esses limites *a priori* estabelecidos. Assim, embora pelo que foi relatado, não se tenha tomado atitudes mais severas em relação ao caso, só o registro do mesmo já indica que não se desejava que acontecimentos como o relatado não tornassem a se repetir, ‘demarcando’, como poderíamos afirmar, os limites da função do professor e restabelecendo, na mesma medida, a harmonia da instituição, já que o Inspetor Joaquim Ferreira Vieira encerra o registro destacando que “o estabelecimento funciona com regularidade, muita limpeza e higiene” (Caderno de Termos de Visitas, 29/09/1970).

Desse modo, a escola cria seus próprios códigos de ética ou de aceitabilidade daquilo que pode ser praticado ou não com os alunos, estabelecendo, poderíamos dizer, regras, diretrizes e procedimentos peculiares às instituições escolares. Estas, em busca da pretendida ordem e disciplina, acabam produzindo práticas – ainda que veladamente – não condizentes com o próprio movimento de renovação do sistema de ensino que estava sendo implantado no Estado de São Paulo. Nesse sentido, Anabelle L. C. C Sangenis e Luiz Fernando C. Sangenis (2008) salientam que,

A co-existência de uma mentalidade moderno-científica e de uma visão confessional robustamente tradicionalista, em termos de suportes didático-pedagógicos, faz pensar na agudização dos paradoxos sociais que tais práticas suscitariam, no âmbito da construção do conceito de “escola”, entre os séculos XIX e XX. As muitas maneiras de selecionar, contrapor e legitimar os saberes escolares então empreendidos (na escola confessional ou na escola laica) concorriam para a produção de sujeitos disciplinados, trabalhadores, patrióticos, católicos. (SANGENIS; SANGENIS, 2008, p. 13).

É possível perceber ao longo da análise que todas essas concepções e práticas, que tinham na idéia de ordem e disciplina o eixo norteador de suas funções, continuaram durante a década de 60 e 70, pois embora nossa abordagem seja temática, ainda podemos identificar por meio das datas dos registros como essas práticas continuaram a ser desempenhadas, mesmo sob proibições e orientações contrárias a elas.

Em relação à década de 70 os registros se apresentam de maneira mais escassa, principalmente nas Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, nas quais se observa irregularidade nos registros, concentrando-se basicamente nas escolhas dos Livros Didáticos. Somente em 1984 se observa novamente um registro sistemático das Atas com informações pertinentes ao cenário interno da escola. Contudo, os registros do Caderno de Termos de Visita da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** nos permitem identificar, em alguma medida, como se desenvolve essa questão da disciplina durante a década de 70, que buscamos concentrar em alguns momentos para visualizar de que maneira essa temática perpassa o contexto educacional da escola pública paulista.

Nas quatro visitas registradas durante o ano de 1970, podemos identificar que a idéia de ordem, disciplina e asseio permanecem, pois ao final de cada registro tais observações são feitas, salientando as qualidades encontradas no estabelecimento.

O estabelecimento funciona com toda a regularidade, com limpeza impecável. (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Inspetor Joaquim Ferreira Vieira 11/03/1970).

O estabelecimento prima pela ordem e limpeza. (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Inspetor Joaquim Ferreira Vieira, 14/05/1970).

Em relação ao trabalho do professor, também se percebe uma atenção tanto em relação à ordem e disciplina quanto ao próprio trabalho desenvolvido pelas professoras junto aos alunos. Tais aspectos são observados principalmente pelo registro do Inspetor Escolar José de Barros Chagas e pelo Inspetor Escolar Joaquim Ferreira Vieira, cujos trechos apresentamos abaixo:

Em companhia do Sr. Diretor estive em algumas classes, onde foi possível verificar o eficiente trabalho desenvolvido pelos professores do estabelecimento. (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Inspetor José de Barros Chagas, 06/04/1970).

Visitei a sala dos alunos deficientes no qual constatei trabalho de grande envergadura, de abnegação de altruísmo da sra. Professora, na confecção de trabalhos sobre vegetais que a sra. professora e os alunos estão preparando.

(Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Inspetor Joaquim Ferreira Vieira, 14/05/1970).

Podemos identificar que a idéia de ordem, disciplina e acompanhamento próximo ao trabalho do professor permanece no início da década de 70, pois em 1971 ainda encontramos sinais dessas preocupações nos registros dos Inspetores que procuravam assistir a entrada dos alunos – que estava sempre em ordem – e tratavam de “assuntos administrativos para o bom funcionamento de toda atividade docente” (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Inspetor Raphael Rodrigues, 03/08/1971), verificando ainda os aspectos pedagógicos da escola.

A partir de 1972 as visitas passam a retratar uma atenção mais voltada para a parte técnica e administrativa, embora nos registros ainda se encontrem alusões à limpeza e a ordem. Porém, em linhas gerais, o que se observa é que as questões de ordem e disciplina deslocam-se para um nível mais técnico-administrativo na tentativa de que esses aspectos contribuam para a eficiência e eficácia, visando resultados satisfatórios e o bom andamento da instituição escolar. As orientações tornam-se mais específicas e voltadas para uma regularidade em relação ao sistema de ensino, como o identificado na visita do Inspetor Escolar José B. Fernandes:

As 18 classes comuns estão com 526 alunos matriculados, não atingindo a média de 30 alunos por classe. Há necessidade de supressão de uma classe em caso de vacância. (...) Este estabelecimento está se preparando para o recreio orientado. (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 01/09/1973).

As orientações, em sua maioria, assumem esse caráter mais técnico que, entretanto, não deixa de expressar, em alguma medida, a necessidade de que tudo transcorra de maneira disciplinada, tal como a proposta do recreio dirigido, que compreende a idéia de tornar o momento do recreio mais agradável, com atividades que eduquem e divirtam, evitando, conseqüentemente, algazaras e indisciplina durante esse intervalo. É, portanto, nesse sentido, que percebemos – como salienta Dominique Julia (2001) – que os movimentos e inovações proveniente das mudanças de concepções correspondem, muitas vezes, à própria justaposição de valores e práticas, que por sua vez, dão outro significado a tais práticas, bem como a própria cultura produzida no interior das instituições escolares.

Os anos de 1974 e 1975 não foram registrados no Caderno de Termos de Visitas e o ano de 1976 está amplamente marcado pelas concepções em relação à escola básica, principalmente porque a maioria das orientações, informações e observações referem-se a

aspectos de sua implantação, sendo a maioria delas referentes às turmas de 5ª a 8ª série. Assim, percebe-se uma tentativa de reestruturação que, de acordo com as orientações, estaria, talvez, apresentando certa dificuldade para se organizar e se adaptar à nova realidade. A própria abordagem do, agora denominado Supervisor Pedagógico, corrobora com essas idéias na qual se percebe, em linhas gerais, uma preocupação mais evidente com os aspectos formais de funcionamento da escola, de modo a percebermos que até a supervisão da escrituração assume um caráter mais técnico. Apresentaremos a seguir um trecho da primeira visita do ano de 1976 que ilustram a maneira como as visitas assumem novos significados e perspectivas, por meio das orientações do Supervisor Pedagógico Prof. Francisco Macedo de Avellar:

1. Abono de faltas a professor II e III (...)
2. Calendário Escolar  
 Fizemos comentários sobre a Resolução SE 72 publicada em 21-2-76 e em especial ao seguinte:
  - I – Duração diária do período escolar, duração das aulas e recreio (em horário diferente para o 1º e 2º graus)
  - II – Planejamento do calendário no plano escolar (art.3º)
  - III – 6 aulas diárias, podendo uma aula ser em período diferente
  - IV – Datas cívicas comemoradas na própria data (art. 12)
  - V – Levantamento mensal da carga horária cumprida e reposição nos sábados (artigo 18 parágrafo único)
  - VI – Atividades de enriquecimento cultural e de lazer podem ser previstas em número de 4 por semestre no máximo.
3. Transferência de alunos
  - a) Já foram providenciadas na época oportuna
4. Reposição das aulas
  - a) Fazer o levantamento das aulas a serem repostas, representar ao sr. Delegado, dando a solução. (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 13/04/1976).

Embora parte da transcrição seja referente à Resolução SE 72, as observações feitas demonstram de que maneira as orientações assumem mais um caráter técnico que, aliás, pode ser observado nas demais atas pedagógicas. Entretanto, questões como a disciplina dos alunos ainda estão presentes nos registros, inclusive pelo relato dos Supervisores Pedagógicos de atendimento a pais e professores em relação a questões disciplinares, sem, entretanto, entrar e maiores detalhes a respeito dessas questões. Uma questão bastante presente que envolve de maneira direta e indireta a ordem e a disciplina diz respeito às faltas dos professores que acabam prejudicando o desenvolvimento intelectual dos alunos, bem como o andamento regular da escola que, muitas vezes, não encontra professores substitutos a tempo e os alunos acabam ficando sem aula. Essa questão aparece mais evidente em 1977 na 6ª visita em 13/10; em 1978 na 4ª visita em 13/09 e 5ª visita em 18/10; em 1979 na 1ª visita em 06/03 e na 2ª

visita em 16/05 quando a Supervisora Pedagógica solicita ao diretor que “encaminhe as informações e dados referentes aos professores faltosos para fins de providências administrativas”. (Caderno de Termos de Visita da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Supervisora Pedagógica Maria Helena A.G. Parahyba).

Em relação à escrituração da documentação, percebe-se que a verificação dos mesmos permanecem na década de 70, havendo maior interesse em relação aos Livros Ponto de docente e funcionários, referente a parte administrativa, e os Livros de Matrícula e Planos de Ensino, referente à parte pedagógica. Assim, das seis visitas feitas pela Supervisora Pedagógica Maria Helena A. G. Parahyba, em quatro delas há solicitações e orientações quanto aos Planos de Ensino, havendo, inclusive o pedido para que alguns fossem reelaborados, pois não correspondiam aos objetivos, observando em 15/03/77 a “[...] necessidade de Plano Escolar bem objetivo, real do ponto de vista das necessidades da escola.”

Em comparação com as orientações e formas de organização desses documentos disseminadas na década de 60, bem como a preocupação e o rigor no seu preenchimento – entendido por nós como formas de manifestação dessa disciplina veiculada em todos os setores da instituição escolar – e as orientações pertinentes ao final da década de 70 é possível identificarmos uma mudança não apenas de concepção – de um ritual para uma dimensão mais técnica e administrativa – mas, ainda de uma intensa atenção e até poderíamos dizer, de comprometimento com esses documentos, talvez por não terem mais o mesmo significado que antes, demodo a encontrarmos em 1980 na 3ª visita em 05/11 a constatação do Supervisor Pedagógico B.Cláudio Cavicchio de que a escola não estava preenchendo o livro de registro dos resultados bimestrais e finais do rendimento escolar dos alunos desde 1974, solicitando providência urgente a ser tomada.

Diante dessa constatação indagamos em que medida tais documentos perdem o significado de ritual para a própria escola – quando se exigia letra legível e bonita, cores específicas de caneta e ordenação na escrituração, tornando-se documentação burocrática, talvez, sem valor e, portanto esquecida? Não temos como presumir exatamente o que tenha ocorrido, porém tais questões nos levam a identificar as possíveis mudanças que a escola básica trouxe, alterando de alguma maneira concepções e práticas em todos os aspectos da vida escolar, inclusive no que se refere à parte administrativa, que repercutem também no âmbito mais geral da escola.

Dessa forma, pudemos identificar por meio do apresentado – embora sejam fontes prescritivas e, portanto, sujeitas aos limites e alcances da própria documentação em si - que,

de uma maneira ou de outra, essa idéia de ordem e disciplina – que perpassa as práticas escolares e acaba sofrendo mudanças ao longo da década de 60 e 70. Tais práticas compreendem no seu bojo a criação de uma cultura específica da escola e, poderíamos até dizer, de uma dada civilização escolar, sendo que tais práticas e concepções convergem, em última instância a um ideal de hábitos e costumes próprios da escola, ainda que se constituam a partir de rupturas e continuidades que, entretanto, decorrem e interagem com a sociedade em geral. É como se a sociedade prescrevesse para a escola maneiras de lidar com a socialização.

Compete a essa escolarização preparar as novas gerações para a sociabilidade. Tal sociabilidade tem regras. E essas regras, então, passam pela escola. De qualquer maneira, essa questão será melhor abordada na categoria civilização escolar, cabendo-nos para o momento, destacar a relevância dessa categoria na percepção do cenário proposto ao ensino primário paulista nas décadas de 60 e 70. A seguir, abordaremos a categoria rituais escolares, cotidiano e práticas na escola, explorando os demais aspectos que integram e constituem essa civilização escolar.

### **3.3 Rituais escolares, cotidiano e práticas na escola**

O cotidiano escolar perpassa tudo o que se estrutura ou acontece no interior das instituições escolares. Entretanto, essa categoria contempla elementos desse cenário interno à escola, por meio de alguns aspectos peculiares que se apresentam através dos rituais e de práticas na escola que podem nos oferecer subsídios para a delimitação de uma cultura especificamente escolar. Assim, buscaremos contemplar, a partir da análise da documentação obtida, como se desenvolvia esse cotidiano, suas práticas, suas relações com outros âmbitos da sociedade, bem como ações voltadas para o desenvolvimento de hábitos e costumes.

O cenário que é possível observar por meio das Atas de Reuniões Pedagógicas e também do Caderno de Termos de Visita da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, apresenta características muito interessantes em relação ao cotidiano e práticas desenvolvidas no interior dessas escolas. Em primeiro lugar, como já foi possível explicitar, a idéia de ordem e disciplina perpassa a estrutura organizacional dessas instituições, sendo, por conseguinte, o eixo norteador de todas as atividades ali desenvolvidas. Associada a essa idéia, temos muito presente no cotidiano escolar os rituais e práticas escolares que, tendo como pressuposto a

idéia de ordem e disciplina, compreendem outros aspectos que se voltam para a construção de valores pátrios, morais, de hábitos e costumes.

Dentre eles, podemos destacar as comemorações e campanhas educativas amplamente difundidas na década de 60 e início da década de 70, mas que irão, paulatinamente - de acordo com os estudos de Rosa Fátima de Souza (2006) - perdendo seu significado no decorrer da década de 70. De qualquer maneira, é extremamente importante a abordagem desses elementos, na medida em que auxiliam na demarcação de uma cultura que se constitui no interior da escola, além de nos fornecer elementos para a percepção do projeto político-pedagógico proposto por tais instituições na época.

A atenção destinada à valorização e incorporação de valores e, especialmente, uma educação voltada para a moral e para o civismo, estão amplamente identificadas – como retrata Rosa Fátima de Souza (2006) – através de rituais e práticas que disseminam e fortalecem as concepções relacionadas à cidadania e o amor à pátria no estado de São Paulo.

Para que a escola pudesse cumprir sua finalidade precípua de formação da nacionalidade, finalidade reatualizada constantemente e implícita em todos os objetivos educacionais declarados de formação para a cidadania, concorreram não somente as matérias dos programas (os conteúdos explícitos), mas, principalmente, um conjunto de práticas simbólicas. Atividades como o orfeão infantil, o grupo de escoteiros, o hasteamento da bandeira, o culto ao pavilhão nacional, as festas e comemorações cívicas, os desfiles, as sessões literárias, a instituição do altar da pátria, os grêmios cívicos e desportivos, entre tantas outras contribuíram para disseminar idéias, sentimentos, saberes e valores imprescindíveis para a constituição da nacionalidade: a aprendizagem da língua, o respeito aos símbolos nacionais, o sentimento de patriotismo a legitimação do imaginário sócio-político, o cultivo da memória nacional. (SOUZA, 2006, p.232).

Além disso, a própria idéia de uma educação moral e cívica compõe o cenário educativo da década de 60 e, em menor escala, mas ainda presente na década de 70, pois como salienta José Vaidergorn (1987) trata-se de estabelecer caminhos para práticas que contemplem, em última instância, um projeto que envolve a convivência social e o patriotismo, que seriam disseminados pela via formal do ensino escolar. Nesse sentido, podemos afirmar que tal concepção explicita-se na forma de uma disciplina estruturada, a saber: “Educação Moral e Cívica” no ginásio, mas também está presente nas escolas primárias através de práticas escolares que correspondem a tais concepções e compõem o currículo, dentre as quais podemos destacar as Campanhas Educativas e Datas Comemorativas.

Assim, tanto as Atas de Reuniões Pedagógicas quanto o Caderno de Termo de Visitas da **E. E. Antônio Joaquim de Carvalho** (ainda que em menor ênfase) apresentam a grande

importância concedida a esse tipo de atividade, amplamente difundida e fiscalizada por diretores e inspetores escolares, a fim de que as Campanhas Educativas e Datas Comemorativas fossem efetivamente trabalhadas com os alunos. Nesse sentido, podemos afirmar que havia uma periodicidade na qual todos os meses eram indicadas as Datas Comemorativas e as Campanhas. Em algumas Atas, essas atividades eram descritas e quando havia decreto ou circular regularizando, este era apresentado, registrando-se o número e a publicação, tal como se apresenta nas Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**. Em outras vezes, porém, além da descrição do que deveria ser comemorado, há também orientações de como tais atividades deveriam ser desenvolvidas:

Comemorações: 21- Tiradentes (D.17698, de 26/11/57). Maio – Dia 1º - Dia do Trabalho (Lei nº 362 – Federal – de 6/4/49). As comemorações serão realizadas em classe na véspera, constando de: poesias, preleções, trabalhos escritos, cartazes, cantos, etc. 2º domingo de maio: Dia das Mães. Solicitou a melhor colaboração de todos os funcionários, substitutas, professoras e alunos – a fim de que tais solenidades se revistam do maior brilhantismo possível. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E. E. Antônio Joaquim de Carvalho, Diretor Alberto Ribeiro de Araújo, 20/04/1968).

Podemos perceber, por meio do registro, a grande ênfase dada pelo diretor Alberto Ribeiro de Araújo em relação a essas festividades, no sentido de que sua realização deveria apresentar o “maior brilhantismo possível”. Também as comemorações como Tiradentes e Dia do Trabalho recebiam atenção especial e eram utilizadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas como cartazes, poesias, trabalhos escritos, etc.

Grande ênfase também era dedicada às Campanhas Educativas do mês, que buscavam associar as práticas escolares a questões que envolviam hábitos e costumes, tendo em vista a formação da cidadania dos educandos. As Campanhas Educativas tinham por objetivo trazer para o âmbito escolar assuntos pertinentes a questões pedagógicas, como a Campanha da “Boa Letra”, mas também se relacionavam a aspectos de âmbito social que poderiam ser tratados no interior das salas de aula. A fim de ilustrar como tais temas aparecem nas Atas de Reuniões Pedagógicas, apresentamos um levantamento do que foi registrado nessa documentação em relação às Datas Comemorativas e Campanhas Educativas, que deveriam compor os conteúdos e práticas escolares. Os quadros correspondem ao registro encontrado em cada Livro das Atas de Reuniões Pedagógicas das respectivas escolas:



<b>ANO</b>	<b>DATAS COMEMORATIVAS</b>	<b>CAMPANHAS EDUCATIVAS</b>
<b>1962*</b>	<b>agosto</b>	<b>agosto</b>
	22 - Aniversário de Araraquara Semana de Caxias	
	<b>setembro</b>	<b>setembro</b>
	Semana da Pátria	
<b>1963</b>	<b>maio</b>	<b>maio</b>
		14 a 20 - Campanha Educativa de Trânsito
	<b>agosto</b>	<b>agosto</b>
	25 - Dia do Soldado	
	<b>setembro</b>	<b>setembro</b>
	7 - Independência do Brasil 21 - Dia da Árvore	Campanha para o plantio de árvores frutíferas
<b>outubro</b>	<b>outubro</b>	<b>outubro</b>
	Semana da Criança Dia do Professor	
<b>1964</b>	<b>abril</b>	<b>abril</b>
	19 - Dia do Índio 21 - Dia de Tiradentes	7 a 14 - Semana Pan-Americana 15 - Conservação do solo
	<b>agosto</b>	<b>agosto</b>
	Semana de Caxias	
	<b>setembro</b>	<b>setembro</b>
	7 - Independência do Brasil 21 - Dia da Árvore	
<b>1965</b>	<b>junho</b>	<b>junho</b>
	30 - Festa de São João	Campanha Permanente "Boa Letra" Campanha Contra Incêndios
	<b>agosto</b>	<b>agosto</b>
	22 - Aniversário de Araraquara Semana de Caxias	Campanha - Talão da Fortuna: Campanha contra sonegação fiscal
	<b>setembro</b>	<b>setembro</b>
	7 - Independência do Brasil 21 - Dia da Árvore	
<b>1966</b>	<b>abril</b>	<b>abril</b>
	21 - Dia de Tiradentes	

**Quadro 1 – Datas Comemorativas da E. E. Pedro José Neto**

**E. E. Pedro José Neto**

\* O Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto apresenta orientações quanto a Datas Comemorativas e Campanhas Educativas a partir da Ata de 11/08/1962.

<b>ANO</b>	<b>DATAS COMEMORATIVAS</b>	<b>CAMPANHAS EDUCATIVAS</b>
<b>1965*</b>	<b>outubro</b>	<b>outubro</b>
	15 -Dia do Professor	4 a 10 - Proteção dos animais 7 a 12 - Semana das monções 10 a 17 - Semana da criança e higiene dentária 12- Operação juventude 16 a 23 - Semana da Asa 18 - Desarmamento infantil 21 a 28 - Semana anti-alcoólica
	<b>novembro</b>	<b>novembro</b>
	15 - Proclamação da República 19 - Dia da Bandeira 25 - Dia de Ação de Graças	14 a 19 - Semana cívica
<b>1966</b>	<b>março</b>	<b>março</b>
		12 a 19 - Semana da Biblioteca Última semana - Semana da alimentação
	<b>abril</b>	<b>abril</b>
	21 - Tiradentes	7 a 14 - Semana Pan-Americana 15 - Conservação do solo.
	<b>maio</b>	<b>maio</b>
	1º - Dia do Trabalho	
	<b>junho</b>	<b>junho</b>
	9 - Dia de Anchieta	1ª quinzena - Campanha contra incêndios 28 - Dia do pescador
	<b>julho</b>	<b>julho</b>
		21 a 28 - Semana da Criança Retardada
	<b>agosto</b>	<b>agosto</b>
	19 a 25 - Semana de Caxias	
	<b>setembro</b>	<b>setembro</b>
	21 - Dia da Árvore	10 a 17 - Semana Educativa contra Sonegação Fiscal 23 a 28 - Combate à Doença de Chagas
	<b>outubro</b>	<b>outubro</b>
		4 a 7 - Proteção dos Animais 7 a 13 - Semana das Monções 10 a 17 - Semana da Criança 18 - Desarmamento infantil 21 a 28 - Semana anti-alcoólica
<b>novembro</b>	<b>novembro</b>	
15 - Proclamação da República 19 - Dia da Bandeira 25 - Dia de Ação de Graças	14 a 19 - Semana cívica	

\* O Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara inicia registro em 09/10/1965.

<b>1967</b>	<b>abril</b>	<b>abril</b>
	21 - Tiradentes	7 a 14 - Semana Pan-Americana 15 - Conservação do solo. Durante todo o mês - Campanha do lixo
	<b>maio</b>	<b>maio</b>
	1º - Dia do Trabalho Dia das Mães 23 -Dia do Soldado Constitucionalista	14 a 20 - Semana Educacional do Trânsito
	<b>junho</b>	<b>junho</b>
	9 - Dia de Anchieta	1ª quinzena - Campanha contra incêndios
	<b>agosto</b>	<b>agosto</b>
	19 a 25 - Semana de Caxias	Campanhas do Mês : 1º Distrito Cuidado com os animais domésticos Respeito aos mais velhos Combate à verminose 21 a 28 - Semana da Criança Retardada
	<b>setembro</b>	<b>setembro</b>
	1 a 7 - Semana da Pátria 21- Dia da Árvore	22 a 27 - Campanha da Higiene Dentária 23 a28 - Campanha ao Combate da Moléstia de Chagas
	<b>outubro</b>	<b>outubro</b>
	5 - Dia da Ave 15 -Dia do Professor 23 - Dia da Asa	4 a 10 - Proteção dos Animais e Semana do Livro 7 a 13 - Semana das Monções 10 a 17 - Semana da Criança 18 - Desarmamento infantil 21 a 28 - Semana anti-alcóolica
<b>1968</b>	<b>junho</b>	<b>junho</b>
	9 - Dia de Anchieta	1ª quinzena - Campanha contra incêndios 28 - Dia do Pescador Mês todo: Campanha da Higiene

**Quadro 2 – Datas Comemorativas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência  
Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**

<b>ANO</b>	<b>DATAS COMEMORATIVAS</b>	<b>CAMPANHAS EDUCATIVAS</b>
<b>1968*</b>	<b>março</b>	<b>março</b>
		12 a 19 - Semana da Biblioteca 25 a 30 - Semana da Alimentação Escolar
	<b>abril</b>	<b>abril</b>
	18 - V Centenário de Pedro Álvares Cabral 21 - Dia de Tiradentes	7 a 14 - Semana Pan-Americana 15 - Conservação do solo. Campanha Pastas e Escovas de dentes
<b>1968</b>	<b>maio</b>	<b>maio</b>
	1º - Dia do Trabalho Dia das Mães ( 2º domingo) Dia do Soldado Constitucionalista	13 a 18 - Semana Educacional do Trânsito Última Semana - Semana de combate às formigas cortadeiras
	<b>junho</b>	<b>junho</b>
	9 - Dia de Anchieta	1ª quinzena - Campanha contra incêndios 29 - Dia do Pescador 16 a 30 - Semana da Tabuada.
	<b>agosto</b>	<b>agosto</b>
	19 a 25 - Semana de Caxias	21 a 28 - Semana da Criança Retardada
	<b>setembro</b>	<b>setembro</b>
	1 a 7 - Semana da Pátria 8 - Dia da Dedicção 21- Dia da Árvore	9 a 14 - Semana da erradicação da malária 16 a 21 - Semana dos Bons Dentes
	<b>outubro</b>	<b>outubro</b>
	5 - Dia da Ave 15 -Dia do Professor 18 - Dia de Nóbrega 24 - Dia das Nações Unidas	7 a 12 - Proteção dos Animais e Semana do Livro Semana da Criança 16 a 23 - Semana da Asa 18 - Desarmamento infantil 21 a 28 - Semana anti-alcoólica

**Quadro 3 – Datas Comemorativas da E. E. Antonio Joaquim de Carvalho**  
**E. E. Antonio Joaquim de Carvalho**

Em relação à documentação, faz-se necessário esclarecer que, após 1968, os registros apresentam-se de maneira fragmentada, não havendo mais informações a respeito dos temas propostos pelas Campanhas Educativas e Datas Comemorativas nas Atas de Reuniões Pedagógicas. De qualquer forma, os registros que temos já nos permitem apontar alguns caminhos para a compreensão dos elementos que incluem o interior dessa escola que buscamos desvelar.

Os quadros acima arrolados nos apresentam, em linhas gerais, os principais temas que deveriam ser abordados em sala de aula por meio das *Campanhas Educativas* e *Datas Comemorativas* nos permitindo afirmar – embora haja alguma diferenciação entre os registros

---

\* O Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho apresenta orientações quanto a Datas Comemorativas e Campanhas Educativas a partir da Ata de 09/03/1968.

– que todas as escolas seguiam as mesmas diretrizes em relação aos temas propostos e a maneira como deveriam ser conduzidas na escola. Tais diretrizes eram, na maioria das vezes, orientadas por Decretos e Circulares advindas da Secretaria Estadual de Educação e demais órgãos ligados ao ensino, como foi possível verificar nas Atas de Reuniões Pedagógicas da **E. Antônio Joaquim de Carvalho**.

[...] Circular n.3 de 22/02/68 sobre a Semana da Biblioteca.  
 (...) 15/04 - Conservação do Solo (D.24/69/55)  
 12 a 19/03 – Semana da Biblioteca (D.F.nº 884/62)  
 25 a 30/03 – Semana da Alimentação Escolar (D.F. nº 45226 e Portaria Ministerial nº 48/59). (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 09/03/1968).

Assim, as atividades cívicas e comemorativas eram, na maioria das vezes, designadas por órgãos externos e superiores às instituições escolares. Porém, havia ainda autonomia para a promoção de Campanhas Educativas específicas de cada instituição escolar, como por exemplo, a Campanha Permanente da “Boa Letra” da **E.E. Pedro José Neto**, ou a Campanha da “Semana da Tabuada” da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**. Se algumas campanhas apresentam caráter estritamente pedagógico, existem outras pertinentes a hábitos de higiene e saúde, como também em relação a costumes e comportamentos, tais como a “Semana dos Bons Dentes” da **E. E. Antônio Joaquim de Carvalho**, ou a Campanha de “Respeito aos mais velhos” ou a “Campanha da Higiene” das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**.

Os registros da Atas de Reuniões Pedagógicas nos levam a supor que tais assuntos relativos à civilidade e ao civismo eram muito valorizados, mobilizando bastante a atenção das professoras e o melhor entendimento possível no momento do trabalho desenvolvido com os alunos. Neste sentido, merece destaque a atenção e valorização dispensada às Datas Comemorativas, sobretudo, em relação às comemorações pátrias, para as quais sempre se pediam aos professores grande empenho e esforço a fim de que a festividade correspondesse à grandeza das datas. A Ata da Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** de 05/03/1966 indica as orientações do Inspetor Escolar Almiro Pires Valente, que salienta a necessidade e importância de algumas datas serem realizadas em seu próprio dia, dentre as quais destaca: 21 de Abril – Tiradentes; 1º de Maio – Dia do Trabalho; 7 de Setembro – Independência do Brasil e 15 de Novembro – Proclamação da República.

Há de se lembrar que, por um lado, a data comemorativa confere visibilidade ao lugar da instituição escolar. A escola, nesse período, desfruta de um amplo prestígio social. É no momento da comemoração que ela aparece, de fato, aos olhos da cidade, seja por registros de jornais e na apresentação dos alunos para a comunidade. O desfile de 7 de setembro dava prestígio para as escolas. Os alunos sentiam-se importantes; os uniformes eram mais limpos. A cidade deveria ver... A escola, ao se mostrar para a cidade, conferia maior significado para sua própria existência.

Por outro lado, deve-se recordar que se tratava do período em que o Brasil vivia o início da ditadura militar. Ao mesmo tempo em que se obscurecia a democracia no país, a escola intensificava seu discurso sobre a pátria; sobre o civismo, sobre a cidadania...

Além dessas datas, outras eram valorizadas tais como: 09 de Junho – Dia de Anchieta e, sobretudo, a Semana de Caxias. Em relação a essa última, os registros destacam a grande importância desta e a necessidade de que a comemoração fosse fonte de reconhecimento, valorização e amor à pátria. O inspetor Affonso Busatto tece ampla explanação na Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** em 01/08/1967, no que diz respeito à forma como deveria ser conduzida a Semana de Caxias e, embora o trecho seja um pouco longo, a transcrição se justifica pela riqueza de detalhes que apresenta em relação às concepções postuladas sobre a figura de Caxias:

Através das atividades de classe deverá ser ressaltada a figura de Caxias soldado invicto que em mais de meio século de tenazes lutas, velou pela integridade do Brasil, defendendo as instituições e consolidando a unidade deste vasto e rico patrimônio – legado de honra de nossos antepassados.

Objetivos Gerais

Reviver os fatos mais importantes da vida do Duque de Caxias. Biografia – Organizar dentro da escola, homenagem ao Patrono do Exército.

História: - Apresentar em linhas gerais a atuação de Caxias durante o Brasil Império. Realçar a atuação do Exército na manutenção da ordem no País e no continente.

Geografia: - A localização das quatro regiões militares do Brasil: os Estados onde a intervenção de Caxias se fez necessária.

Educação Moral e Cívica: As armas do Patrono. Sua vida. Sua obra – Evolução de nossa Bandeira.

Considerando Caxias, o Patrono do Exército Nacional e expressão máxima de suas tradições, deu-se à data de seu nascimento 25 de agosto, consagração do “Dia do Soldado”. Pelos seus méritos e atitudes, pela sua dedicação à Pátria, Caxias é a figura que servirá de exemplo à juventude. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 01/08/1967).

Podemos destacar a grande valorização da figura de Caxias, não apenas em relação a seus méritos e à pátria, mas, sobretudo, como figura e exemplo para a juventude. O registro indica, nesse sentido, que havia orientações minuciosas de como deveria ser abordada a Semana de Caxias na escola, quase como um projeto interdisciplinar, de modo que se articulariam as disciplinas e, principalmente, se destacaria a figura do Duque de Caxias como um exemplo a ser seguido por todos.

As Datas Comemorativas pátrias ocupavam, durante a década de 60, notório espaço no currículo das escolas e buscavam associar as figuras e os atos desses “personagens-pátrios” aos ideais de civismo e de comportamento adequado e exemplar diante da sociedade. O relato do Inspetor Escolar Raphael Rodrigues, registrado no Caderno de Termos de Visita da **E. E. Antônio Joaquim de Carvalho** em 04/09/71 nos oferece elementos para apreensão pertinente ao envolvimento de toda a escola para a comemoração do Dia da Independência:

O estabelecimento funciona com toda regularidade, tendo-se que ressaltar e louvar a maneira pela qual vem sendo abrilhantado as comemorações da Semana da Pátria, com todas as dependências (...) com motivos alusivos a Magna Data da nossa Independência.

É digno de louvor e visitação para conhecimento, do que se está fazendo e realizando em prol das festividades e além do mais incentivo ao amor pátrio, do civismo para as novas gerações.

Os nossos cumprimentos à Direção, Sras. professoras, funcionários e alunos pela dedicação apresentada. (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 04/09/1971).

As observações do Inspetor Raphael Rodrigues nos indicam a importância das comemorações pátrias no contexto das escolas primárias, notoriamente marcado pelo empenho em cultivar o patriotismo e civismo nos educandos. Desse modo, poderíamos afirmar que tais aspectos perpassam o currículo escolar e constituem elementos fundamentais para a formação da criança escolar.

A diretora substituta Aparecida Maria de Moura Ramos, na Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** de 11/08/1962 aponta algumas recomendações a respeito das comemorações cívicas, indicando ainda práticas e, sobretudo, o envolvimento do professor com o tema, a fim de cultivar nos alunos o interesse e a consciência cívica:

Ressaltou a necessidade de as sras. Professoras formarem a consciência cívica de seus alunos, inspirados nos grandes homens do nosso passado, como Caxias e outros. Pediu que fossem dados hinos, poesias e trechos alusivos àquelas comemorações, interpretados com expressão e conhecimento dos vocábulos difíceis. Insistiu no dever do professor de aprimorar as suas convicções patrióticas para poder transmiti-las com alma e entusiasmo ao educando, na luta contínua contra as forças dissolventes que

procuram debilitar a consciência cívica da Nação. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 11/08/1962).

Podemos perceber pelas recomendações da diretora como à escola é associada a função de cultivo de uma consciência cívica e amor à pátria, ou seja, cabe a ela a formação intelectual, moral e cívica dos alunos, reforçando-se nessas práticas a idéia de Nação. Em relação a esses rituais escolares, Rosa Fátima de Souza (2006) afirma que:

Nesses rituais a escola celebrava a pátria e as virtudes morais. Nos hinos e canções entoados pelo orfeão infantil, nos poemas, nos jograis, nas dramatizações, nas palestras pronunciadas pelos professores e diretores, em tudo ela irradiava a sua ação educativa, ao mesmo tempo em que reafirmava publicamente a gramática básica da escola, de que nos fala Tyack e Cuban (1996), reforçando o próprio sentido cultural da escola e seu modo particular de ordenação das pessoas, do tempo, do espaço, dos saberes. (SOUZA, 2006, p.272).

Nesse sentido, a documentação analisada indica as formas de cultivo aos ideais patrióticos e civis que são representados por práticas, tais como o culto à Bandeira e ao Hino Nacional que se apresentam como ritual importante e integrante do cotidiano das escolas, pois era realizado semanalmente, além dos dias festivos.

Sobre o ensino do Hino Nacional e o desenho da Bandeira, observou o seu caráter obrigatório. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Antônio Peres Peres, 19/04/1963).

[...] recomendou [o diretor] que todos os sábados à entrada das aulas seja prestado culto à Bandeira Nacional, com a colaboração de diferente grau em cada semana. Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, Diretor Antônio Peres Peres, 13/05/1963).

Em todas as escolas, nos sábados e datas cívicas, deverá ser hasteada Bandeira Nacional e entoado o Hino Nacional. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Professoras das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, Inspetor Escolar Almiro Pires Valente, 05/03/1966).

Tais rituais representam, de alguma maneira, o papel da escola no processo de criação de uma consciência cívica, à medida que as orientações a esse respeito demonstram explicitamente a função pátria, mas, sobretudo, pedagógica dessas práticas:

A seguir o sr. Inspetor pediu para que os senhores professores mantenham o Pavilhão Nacional em lugar de destaque, num dos cantos da sala de aula e que preste culto aos sábados. Disse o senhor Inspetor que o pavilhão deverá estar à vista da criança para despertar o amor à pátria. Assim sendo, a criança aprenderá a analisar e fazer corretamente a bandeira. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º



Distrito do Município de Araraquara, Inspetor Escolar Almiro Pires Valente, 04/06/1966).

Nos lugares onde haja possibilidade deverá ser hasteada a Bandeira e cantar o Hino Nacional todos os sábados. Ensinar às crianças qual a atitude correta que se deve tomar ao ouvir o Hino Nacional e ao hasteamento da Bandeira, para que amanhã elas ao se apresentarem em sociedades sejam elementos integrados nelas. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, Inspetor Escolar Affonso Busatto, 06/05/1967).

As orientações registradas nas Atas de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** indicam a grande preocupação e função da escola quanto ao desenvolvimento de hábitos e costumes que intensificassem o patriotismo, a fim de que estes correspondessem às expectativas da própria sociedade. A escola apreende, neste momento, uma função social fundamental que compreende uma tarefa educativa muito além de um currículo prescrito ou de ensino formal de conteúdos. Trata-se, nessa perspectiva de educar “corpos e almas” – parafraseando Rosa Fátima de Souza (2006) – “a fim de que tais hábitos e práticas correspondessem em alguma medida ao projeto civilizador da sociedade” (Boto, 2008). Esse projeto tem, em sua base, como destaca José Vaidergorn (1987) o lugar social do Estado como responsável por instituir uma ordem moral da sociedade, que por sua vez, delega à instituição escolar a função de transmitir tais valores e, sobretudo, formar as futuras gerações dentro das concepções de cidadania e civismo.

Cabe salientar que tais concepções foram amplamente difundidas e reforçadas durante as décadas de 60 e 70 e, mesmo perdendo um pouco de sua intensidade durante o final da década de 70, ainda é possível identificarmos essas práticas no cotidiano da escola. O Caderno de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** indica que tais práticas como o hasteamento da Bandeira e execução do Hino Nacional continuaram a fazer parte dos rituais escolares. Isso foi assinalado pela Supervisora Pedagógica Maria Helena A.G. Parahyba, em 28/04/1977, quando inicia suas observações indicando sua participação no ritual, que, aliás, dava início às atividades escolares do dia. Em outro registro, datado de 18/08/1977, a supervisora destaca a necessidade de a escola elaborar um Plano para a Semana da Pátria, que deverá por sua vez, ser homologado pelo supervisor pedagógico antes de se iniciarem os preparativos para o evento.

Podemos afirmar, portanto, que as comemorações de Datas Comemorativas Pátrias tornaram-se, dentre as práticas escolares, grande instrumento de veiculação de valores,

hábitos e costumes, além de conterem elementos que constituem – como observa Dominique Julia (2001) – a produção de um saber propriamente escolar que, por sua vez, se relaciona intrinsecamente com a sociedade e a cultura, de modo a (re)significar concepções e, por conseguinte, criar uma cultura propriamente escolar que reflete e corresponde ao que poderíamos denominar de um projeto civilizador.

Todavia, não podemos nos esquecer de que as Atas de Reuniões Pedagógicas apresentam algumas limitações por sua natureza prescritiva, que pode nos levar, em algum momento, a questionar se realmente todas essas orientações disseminadas foram efetivamente entendidas e acatadas no dia-a-dia das salas de aula. Essa é uma questão muito importante, pois, de fato, como tais concepções foram absorvidas e corresponderam à prática cotidiana tal documentação não é capaz de responder. Contudo, alguns elementos identificados nessas orientações tais como sua regularidade, os agradecimentos pela realização dos eventos e o próprio registro de tais realizações no Caderno de Termos de Visita – ainda que também considerado como prescritivo –, dentre outros, nos oferecem alguns indícios para afirmarmos que as Campanhas e Datas Comemorativas fizeram parte das práticas escolares nas décadas de 60 e 70. Desse modo, diante do alcance das fontes, cabe ao pesquisador observar as tramas de relações que se estabelecem entre aquilo que a documentação traz em si e o que pode ser revelado por ela.

Assim, a presença das Datas Comemorativas e Campanhas Escolares como conteúdos integrantes do planejamento escolar, podem, de alguma maneira, nos indicar elementos pertinentes a um dado rumo do projeto civilizador da sociedade mais ampla. Para compreender o significado civilizatório inscrito na cultura escola, nas práticas escolas, ou no cotidiano escolar, será fundamental averiguar algumas frestras pelas quais indícios de prescrições tornam-se atitudes, usos e costumes – das coisas que acontecem na escolas.

Além das comemorações, as Campanhas Educativas aconteciam nas escolas por meio de temas que incluem, em sua grande maioria, aspectos relacionados à criação e manutenção de hábitos pertinentes à saúde física e mental, como também em relação ao cultivo de comportamentos aceitáveis socialmente, conforme é possível observar pelos temas propostos e apresentados nos quadros anteriormente.

Cabe ressaltar que as Atas de Reuniões Pedagógicas não apresentam detalhes de como tais campanhas eram desenvolvidas, mas indicam, em alguns momentos, seus objetivos e oferecem algumas orientações de como abordar tais temas. É o que ocorre, por exemplo, na Ata de Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito**

**do Município de Araraquara** de 01/08/1967, quando o Inspetor Escolar Affonso Busatto apresenta os objetivos da “Semana da Criança Retardada” às professoras:

O objetivo da “Semana da Criança Retardada” será, dentre outros esclarecer à comunidade sobre como tratar a criança excepcional, mostrando os resultados positivos da educação especializada e da reabilitação. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 01/08/1967).

O objetivo da Campanha ressalta efetivamente o alcance de sua abordagem que se apresenta para além do cotidiano da escola, na medida em que visa atingir e conscientizar a comunidade em relação ao tratamento oferecido à criança excepcional. Há ainda outras orientações às próprias professoras em relação aos temas abordados nas campanhas, como ocorre na Ata de Reunião Pedagógica de 02/09/1967, em que o Inspetor Escolar Affonso Busatto salienta a necessidade do empenho na Campanha de Combate à Moléstia de Chagas ao afirmar que:

De grande necessidade esta campanha, uma vez que a moléstia é incurável e deve, por isso, ser prevenida, combatendo-se o bicho barbeiro que é transmissor, evitando-se o tipo de construção de pau a pique, ou barroto, que é seu habitat. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 02/09/1967).

Tal detalhe pode relacionar-se, mais especificamente neste caso, ao fato de essas escolas se localizarem na zona rural, sendo mais suscetíveis a esse tipo de problema. Pudemos observar algumas orientações quanto à forma de abordagem desses temas sem, contudo, apreendermos como estes foram efetivamente incorporados ao currículo das escolas primárias. De qualquer maneira, as campanhas nos oferecem elementos para reconhecermos a concepção do papel social atribuído à escola, que neste momento assume o caráter de agente para a transformação social, notadamente representado por meio da preocupação com a Higiene e Saúde – tema recorrente nas Campanhas Educativas – como também pelo desenvolvimento de hábitos e costumes condizentes ao que se poderia considerar como correspondentes aos “bons cidadãos”.

Assim, a concepção que perpassa tais práticas corresponde às observações de Rosa Fátima de Souza (2006) acerca das dinâmicas internas a essa cultura específica da escola, que ao educar os corpos, também o faz em relação a concepções e hábitos introduzidos, valorizados e aprimorados nos bancos escolares. Desse modo, a escola assume a tarefa de retirar as gerações futuras da ignorância intelectual, moral e hábitos perniciosos, contribuindo para o projeto civilizador que compreendia ainda, uma ampla disseminação da idéia de Nação,

enquanto profícuo elemento para o desenvolvimento do país e desse próprio projeto da modernidade.

Os rituais escolares são elementos extremamente importantes para a delimitação desse universo interno da escola, principalmente por possibilitar o entendimento e diálogo estabelecido entre a instituição e a sociedade em geral, na medida em que tais rituais e práticas são frutos de uma cultura própria da escola, mas que se relacionam intrinsecamente a aspectos externos a ela. Dentre essas atividades, poderíamos destacar o grande envolvimento das escolas pesquisadas com festas e demais formas de arrecadação de recursos para as escolas. Este é um elemento interessante, principalmente por fazer parte dessa estrutura organizacional e, aliás, auxiliar a organização, pois os recursos arrecadados são, efetivamente, convertidos para as próprias escolas. Além disso, o próprio significado atribuído a essas ações, passam a compor, indubitavelmente, o cotidiano e as práticas escolares.

Na Ata Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** datada de 14/10/1961 já é possível entendermos essas atividades como pertencentes à estrutura organizacional da escola, tais como a arrecadação de fundos para a Caixa Escolar<sup>10</sup>, de modo que o reconhecimento e valorização do trabalho de todos era imprescindível para a própria continuidade do mesmo:

Em seguida o senhor Presidente comunicou aos presentes o resultado da feijoada em favor da Caixa Escolar, o qual atingiu uma contribuição financeira para a Caixa Escolar. Agradeceu a cooperação de todos e manifestou sua satisfação pelo sucesso alcançado. (Atas Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 14/10/1961).

Os trabalhos e atividades que poderíamos denominar, talvez, extracurriculares, compunham o quadro de práticas desenvolvidas pela escola, principalmente durante a década de 60, em que se encontram certa diversidade, algumas delas nas quais não se busca arrecadar fundos, mas que acabam fazendo parte do cotidiano das escolas. Tais eventos aparecem, na maioria das vezes, nas Atas de Reuniões Pedagógicas como forma de agradecimento aos envolvidos, de maneira a inferirmos que tais práticas já fizessem parte do “calendário escolar”. É o que podemos observar pela Ata Pedagógica da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, quando o diretor Alberto Ribeiro Araújo agradece aos professores e funcionários o empenho durante festividades:

---

<sup>10</sup> A Caixa Escolar correspondia a uma organização interna da escola a fim de arrecadar fundos para prover as necessidades dos alunos carentes como: merenda, uniformes, materiais escolares, etc. Esse fundo financeiro era mantido por meio da promoção de festas, jantares, rifas e da contribuição voluntária dos alunos e era gerido pelo diretor da escola e uma comissão de pais e professores que cuidavam do controle, uso e prestações de contas quanto à utilização desses recursos.

Agradeceu a todas as senhoras professoras e funcionários pelo brilhantismo das festividades da “Semana da Criança” e da Primeira Comunhão, resultante da colaboração de todos. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 18/11/1967).

Agradeceu, em especial, à Profª. Maria Helena da Silva Tescari e a seus colaboradores pelo brilhantismo das festividades da Primeira Comunhão, levado a efeito no dia 10 último. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 23/11/1968).

É interessante destacarmos o envolvimento da escola com duas festividades distintas: uma relacionada à Semana da Criança – que poderíamos entender dentro das atividades pedagógicas – e outra relacionada à Primeira Comunhão, realizada por dois anos consecutivos com a colaboração da escola, o que demonstra a maneira como práticas não ligadas diretamente à instituição escolar eram organizadas e desenvolvidas por ela. O documento não nos oferece detalhes de como foram realizadas as atividades, mas já nos aponta alguns subsídios para refletirmos quanto à importância dessas práticas para essas instituições escolares.

De acordo com a LDB 4.024/61 o ensino religioso é permitido nos seguintes termos:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independente do número mínimo de alunos.

§ O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961).

Assim, embora o ensino religioso confessional fosse permitido nas escolas públicas, conforme o disposto na legislação, a associação desse ensino a rituais propriamente religiosos, tais como a cerimônia do sacramento da Primeira Comunhão, não está amparada pela legislação, ou ainda, devesse corresponder às práticas desenvolvidas pela instituição escolar.

Entretanto, a escola protagoniza, juntamente com a instituição religiosa, práticas valorizadas e amplamente difundidas, principalmente no interior paulista, haja vista que a Cerimônia de Primeira Comunhão tinha naquela época grande destaque dentre as comemorações sociais, indicando a forma como a escola se relaciona “interdisciplinarmente” com as outras esferas sociais, promovendo práticas que integram uma cultura da escola que, de alguma maneira, interfere ou poderíamos dizer, influencia hábitos e rituais sociais.

A escola representa, nesse período, autoridade e *status*, tornando essa relação com a igreja cordial em diversos momentos, como nos indica a correspondência lida e registrada durante a Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, na qual se agradece à escola pela sua participação na Semana da Pátria, ao receberem – professores e alunos - “[...] carinhosamente na praça da Igreja Matriz de São Bento, às 19:00 horas do dia de ontem, D.Ruy Serra, nosso dileto Bispo Diocesano.” (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 21/09/1968).

Em outra Ata aparece a parceria realizada sobre a Campanha “Páscoa das Crianças” para os alunos do grupo escolar. Ali o Diretor Celso Moraes Silveira informa que “[...] será realizada no dia 21 próximo na Igreja Santa Cruz, às oito horas.” (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 09/06/1962), solicitando grande empenho na campanha a fim de que esta correspondesse aos objetivos e fizesse a alegria das crianças.

Pelos registros podemos inferir que há uma grande valorização da escola nesses eventos, além do fato de ela própria se evidenciar por meio da presença e atuação de professores e alunos que, de alguma maneira, se distinguiram enquanto instituição escolar. São, portanto, representações que perpassam os muros da instituição escolar que levam, de uma maneira ou de outra, a essa ampla valorização da função da escola, ou da educação, que acabam por se relacionar com os objetivos de outras instituições sociais – no caso religiosa – contribuindo para a elaboração de um imaginário, no qual se tem a escola como um núcleo central onde as diversas manifestações sociais se desenvolvem.

Além dessas práticas, que acabam se relacionando a momentos específicos dentro de um cotidiano, por vezes, planejado e executado a partir de objetivos estabelecidos *a priori*, existem ainda outras que constituem o cenário desse cotidiano e que compreendem aspectos específicos do que poderíamos denominar de cultura escolar. Dentre elas, gostaríamos de destacar o papel desempenhado pela Caixa Escolar<sup>11</sup>, bem como seu impacto na dinâmica da escola, na medida em que se apresenta sob múltiplas facetas.

A primeira delas diz respeito aos movimentos e ações destinados à arrecadação de recursos a fim de auxiliar os alunos mais necessitados, que acabam – como já exemplificado acima – ritualizando ações por meio da organização de festas, almoços, campanhas para arrecadação de produtos de higiene, etc. Outro aspecto se refere mais diretamente a utilização desses recursos em prol dos alunos mais necessitados por meio de materiais, uniformes e

---

<sup>11</sup> Segundo o que foi possível apreender nas Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas pesquisadas, a Caixa Escolar assume um importante papel na tentativa de suprir as necessidades dos alunos mais carentes e corresponderia, em certa medida, ao que hoje se denomina Associação de Pais e Mestres – APM, nas escolas públicas.

alimentação. Tais práticas são, de certa maneira, ritualizadas como o registrado na Ata da Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, de 07/05/1966 quando se entrega simbolicamente o caldeirão de leite e a flanela para a confecção de agasalhos para as crianças:

O caldeirão simbólico, para a distribuição de leite para as crianças foi entregue pelo Sr. Delegado à sra. Professora com mais anos de magistério, e a flanela para os agasalhos, foi entregue à mais nova professora a serviço do mesmo. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 07/05/1966).

Além disso, os próprios uniformes e materiais doados assumem esse caráter, na medida em que o aluno deve reconhecer seu valor e aprender a conservá-lo. Esta, aliás, é uma grande preocupação presente nas reuniões ao tratar do apoio aos alunos carentes, bem como o incentivo para que esses usufruam adequadamente daquilo que é conseguido pela escola, por vezes, através de sacrifícios.

Em alguns momentos aparece nas falas dos diretores o desejo de que os alunos da Caixa Escolar se alimentem da merenda oferecida a eles. Isso está presente em várias das Atas, o que nos leva a questionarmos o porquê dessa insistência. Será que pertencer à Caixa Escolar levava esses alunos a situações vexatórias? Os cadernos eram encapados pela professora – provavelmente diferente dos outros alunos -, os de atividades deveriam ser conservados para serem devolvidos no final do ano cabendo ao professor a responsabilidade de ensinar aos alunos a importância da conservação ... Os uniformes eram confeccionados de flanela, e no recreio, só os alunos da Caixa Escolar tomavam o leite, a sopa... enquanto os demais levavam sua própria merenda... Questionamos em que medida tais práticas não se tornaram – logicamente sem intenção – parte de uma cultura de exclusão, no interior da escola, ainda que sua intenção fosse exatamente o oposto, ao buscar suprir as necessidades para que todos tivessem iguais oportunidades?

Pelos registros não se verificam tais possibilidades, até porque todas as benfeitorias em prol dos alunos carentes era louvável aos olhos de diretores, professores e inspetores de ensino. Contudo, a própria reincidência dessas recomendações nos sugere que talvez a escola apresentasse e reforçasse práticas internas de exclusão e diferenciação entre os alunos, embora buscasse pleitear oportunidades semelhantes a todos eles.

Outro aspecto que merece destaque relaciona-se à maneira como alguns objetos pertencentes à cultura material transformam-se em ritos e contribuem sobremaneira para a constituição e consolidação de práticas específicas do cotidiano escolar. Dentre a diversidade

da cultura material que se apresenta, destacamos o uniforme escolar, tanto por sua representação material e simbólica, quanto pela maneira como é abordado nas Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas pesquisadas e no Caderno de Termos de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**.

O uniforme é um objeto que compreende uma representação simbólica em várias perspectivas que vão, desde uma identidade enquanto instituição escolar até concepções referentes à coletividade, unicidade e, como observa Rosa Fátima de Souza (2006), às diferenças na igualdade. É, portanto, o mais importante veículo de representação e identificação da escola e, principalmente, de *pertencer* – motivo de orgulho e satisfação de muitos alunos e pais. Assim, é um objeto extremamente valorizado e obrigatório para aqueles que desejam se integrar ao grupo.

Como tal, o uniforme também simboliza a própria instituição escolar, ou seja, materializa-a, sendo a sua conservação e limpeza amplamente valorizadas e, sobretudo, fiscalizadas por diretores e professores, na medida em que este reflete, em última instância, a própria escola. Nesse sentido, as Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas pesquisadas indicam o uniforme como objeto intrinsecamente ligado à instituição e, portanto, sumariamente obrigatório, sendo essa obrigatoriedade estendida também àqueles que não possuem condições financeiras de adquiri-lo.

A esses, serão fornecidos os uniformes através da arrecadação da Caixa Escolar e com o auxílio de professores e voluntários, como consta na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, datada de 20/04/1968, quando o diretor Alberto Ribeiro Araújo explica às professoras que a escola adquiriu a flanela para a confecção dos alunos pertencentes à Caixa Escolar, que seriam confeccionados gratuitamente pelas senhoras da Casa de Maria. A questão do cuidado e asseio em relação ao uniforme escolar é por várias vezes abordada, como se apresenta na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto**:

Os professores farão uma relação dos alunos que vem constantemente sem uniforme para a Caixa Escolar fornecer os referidos uniformes. Para os alunos que tem somente um uniforme, será permitido vir sem o mesmo na segunda-feira, para que as mães possam lavá-los. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 17/03/1962).

Há muitas referências à necessidade do uso freqüente do uniforme, bem como da forma como deveriam se apresentar as crianças com eles, sempre priorizando sua limpeza, como o faz o Diretor João Batista Fernandes da **E.E. Pedro José Neto**, em Ata datada de



09/05/1964, reiterando suas orientações na reunião do mês seguinte datada de 13/06/1964, na qual chama a atenção das professoras para,

Observar os uniformes das crianças que constantemente devem estar sempre limpos. Deixar vir sem uniforme aos sábados os alunos que tiverem um só, para as mães lavá-los. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 13/06/1964).

São, portanto, indicações muito claras acerca da importância e representação que o uniforme adquire no contexto da cultura escolar, de modo que a limpeza e o seu uso freqüente os remetem novamente à idéia de ordem e de disciplina que perpassam todo ambiente escolar, mas vão além, pois de certa forma, materializam um ideal de instituição também por esta vestimenta, que por sua vez, torna-se um instrumento simbólico de autoridade, respeito, *status*. As práticas e rituais envolvendo os uniformes escolares permanecem e se perpetuam – talvez sob novas representações – durante as décadas seguintes. O Caderno de Termos de Visita da **E.E. Pedro José Neto** nos apresenta alguns elementos interessantes quanto à relação da escola e os uniformes escolares.

Trata-se de uma recomendação feita pela Supervisora Pedagógica Maria Helena A.G. Parahyba, durante a visita registrada em 15/03/1977, na qual a Supervisora orienta para que não se exija uniforme para a clientela carente e adverte para a proibição de uniformes especiais em desfiles, de acordo com a Lei 1.112/76; Resolução 224/76 e Comunicado COGSP-CEI de 15/02/77. As orientações da Supervisora nos remetem, em primeiro lugar, à valorização que se tinha do uniforme e sua simbolização perante a escola, pois nos leva a supor que havia – conforme a supervisora relata – uniformes especiais para desfiles e datas comemorativas.

Isso nos indica como a idéia de identidade e representações simbólicas perpassam esse objeto da cultura material. Em segundo lugar, podemos observar as mudanças ou representações em relação ao uniforme, pois seu uso deixa de ser obrigatório para os alunos carentes, rompendo – talvez, simbolicamente – a idéia de unicidade, igualdade ou coletividade e, contribuindo de alguma maneira, para que as diferenças se tornassem explícitas, trazendo outros significados aos objetivos e representações que envolviam o uso do uniforme nas escolas.

Não há nos registros analisados outras referências em relação a normas para o uso do uniforme após essa data, o que nos leva a inferirmos que o uniforme escolar recebe, no final da década de 70 e início da década de 80 novas representações dentro de uma cultura da escola. Não estamos afirmando com isso que o uniforme perdeu sua função, mas que talvez

tenha assumido outro lugar, reelaborando os rituais e símbolos que ele representou durante as décadas de 60 e 70, pois é inegável que, ainda hoje, é a principal forma de identificação própria de cada instituição escolar.

Há ainda um aspecto muito interessante a ser abordado em relação aos rituais e práticas: os exames escolares. São, a princípio, idealizados tendo em vista avaliar os alunos e, como destaca Rosa Fátima de Souza (2006), selecionar os aptos, ou seja, distinguir aqueles que alcançaram os objetivos propostos para a série a qual estavam vinculados daqueles que não responderam adequadamente e que, portanto, serão impedidos de continuar o seu percurso escolar por meio da reprovação. Além disso, a autora observa como tais exames se tornaram ao longo da década de 60 e 70 instrumentos para “medir” as capacidades dos professores, que acarretou mudanças significativas no processo de apropriação do conceito de avaliação pelos professores e pelo próprio sistema educacional em geral.

De qualquer forma, os exames transformaram-se em práticas ritualizadas, amplamente discutidas e valorizadas no contexto educacional paulista e, embora venhamos a abordar no próximo capítulo especificamente a questão do rendimento escolar, cabe tecer alguns comentários a respeito da maneira como os exames finais e também as provas de setembro eram entendidos como um dos principais acontecimentos intra-escolares, contribuindo para uma relação muito peculiar entre os alunos, os professores e a escola diante dos exames escolares.

A primeira questão que se evidencia está relacionada à idéia de ordem e disciplina, que perpassa toda a estrutura e organização da escola, mas que, neste caso, representa também o sucesso ou fracasso do aluno e, em última instância, da própria instituição escolar. Nesse sentido, várias são as orientações encontradas nas Atas de Reuniões Pedagógicas que indicam a necessidade de organização, ordem e disciplina durante e após a realização dos exames, tanto no que se refere à necessária concentração durante a prova, quanto pela possibilidade da presença do Inspetor Escolar ou outros funcionários externos da escola, que deveriam levar uma boa impressão da mesma.

Na Ata de Reunião Pedagógica de 14/10/1961 da **E.E. Pedro José Neto**, o Diretor Celso Moraes Silveira comunica as datas para os exames e as respectivas disciplinas e turmas, expondo as bases da organização das questões, bem como o critério para julgamento das disciplinas, solicitando às professoras grande colaboração para que tudo transcorra normalmente com “ordem e rigor”. A própria condução dos exames se torna, em alguma medida, ritualizada sendo possível apreender na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** de 18/11/1967, os detalhes em relação aos procedimentos durante a

aplicação dos exames. Assim, o Diretor Alberto Ribeiro Araújo informa às professoras as instruções gerais para os exames de acordo com a Circular nº18, de 09/11/1967, da D.E.E, do Comunicado nº 58 de 23/10/65 e do Ato nº 159, de 07/10/66, que compreendem:

- Conduta adequada e atribuições dos examinadores;
- Situações dos alunos que não comparecerem;
- Cálculo da porcentagem de promoção;
- Organização das pastas;
- Execução das provas: respostas a tinta também das questões;
- Horário dos alunos: até meia hora antes do exame;
- Horário dos examinadores e titulares: quinze minutos antes do início dos exames;
- Material para exame devidamente em ordem: caneta tinteiro abastecida;
- Folhas para exame: três conjuntos: Linguagem Escrita; Aritmética e Conhecimentos Gerais. Cabeçalho nas três com antecedência (nome do aluno, classe, data, nome da disciplina correspondente ao exame). Enviá-las à Diretoria para serem carimbadas;
- Envelope para as provas;
- Atas de exames: preenchimento;
- Registro do resultado dos exames nos boletins dos alunos.

Podemos perceber a grande preocupação com todos os momentos relacionados aos exames que envolvem um “antes”, um “durante” e um “após” a aplicação dos mesmos. São claras as orientações relacionadas inclusive sobre o local onde serão guardadas as provas, como também o preenchimento das Atas e dos boletins, de modo que a valorização do instrumento avaliativo corresponde a uma certidão que assegura as decisões a serem tomadas sobre a progressão dos alunos. Há, nesse sentido, uma dimensão institucional (Atas) e uma dimensão simbólica (boletim escolar). Trata-se de um planejamento para que tudo corra adequadamente, ou seja, da maneira como foi estipulada, transformando esse momento em mais um ritual escolar que, aliás, deveria ser seguido por todas as escolas igualmente.

Além dos exames finais, as provas de setembro apresentam certo destaque dentre as práticas escolares, pois são por vezes entendidas como um momento de preparação para os exames finais. Nesse momento, são valorizados mais os aspectos pertinentes aos conteúdos que serão avaliados, bem como os resultados que, de certa maneira, demonstram o rendimento e o aproveitamento obtido pela escola. Assim, na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro**

**José Neto** de 14/09/1963, o diretor Antônio Peres Peres, reiterou junto às professoras os conteúdos das provas que se realizariam no dia 27 e, já na reunião seguinte, datada de 12/10/1963 comenta os resultados em relação ao aproveitamento dos alunos destacando que o

[...] índice de promoção foi excelente: 1º ano – Porcentagem de alunos promovidos – 81,15%; 2º ano – 87,42%; 3º ano – 88,53%; 4º ano – 92,29%; 5º ano – 93, 54%. Total Geral – 87,12%. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E Pedro José Neto, 12/10/1963).

A apresentação e valorização dos resultados podem indicar a intenção que a escola tem em relação ao sucesso no rendimento dos alunos que, por sua vez, reflete também a competência e autoridade da instituição, consolidando o bom conceito da escola perante as autoridades de ensino. Nesta reunião estavam presentes o Delegado de Ensino de Araraquara, Prof. Clóvis Correa Monteiro e o Inspetor Interino Prof. Almiro Pires Valente, que elogiaram o aproveitamento da escola, demonstrando satisfação com os resultados obtidos. Assim, a busca por “bons resultados” se faz evidente em todas as escolas analisadas, pois apontam como objetivo que os resultados dos exames representem o sucesso da própria instituição escolar e, para isso, várias eram as maneiras criadas por elas para alcançarem resultados satisfatórios.

Na Ata de Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** de 09/10/1965, encontramos dentre as orientações do Inspetor Escolar Ângelo Thomaz Nista, uma referente a um exame prévio de Linguagem, Aritmética e Conhecimentos Gerais, que seria realizado em 22 de novembro de 1965. De acordo com o que pudemos apreender das Atas, houve amplo empenho do Inspetor Escolar e, até certa cobrança para que as professoras abordassem adequadamente os conteúdos correspondentes ao exame junto aos alunos, sendo que na Reunião do dia 06/11/1965 teceu orientações minuciosas acerca dos conteúdos e questões referentes a cada ano do ensino primário, demonstrando grande interesse e, sobretudo, a expectativa de que tanto professores quanto alunos estivessem preparados para os exames.

Nesse sentido, em relação aos exames finais, era recorrente nos registros das Atas um grande empenho - que envolvia principalmente os professores - no processo de execução dos mesmos, sem que se apresentassem, entretanto, alterações na estrutura dos exames. As orientações eram sempre retomadas, sendo os conteúdos e a própria organização das provas minuciosamente apresentados aos professores, que deveriam preparar os alunos tendo em vista a abordagem correspondente aos exames. Essas indicações eram proferidas geralmente dois meses antes dos exames finais, que ocorriam geralmente no mês de dezembro, mas eram

intensificadas a um mês de sua realização, quando eram apontadas a estrutura e conteúdos a serem observados pelos professores.

A título de ilustração, selecionamos uma dessas orientações relacionadas às questões do exame, a fim de que seja possível visualizar não somente as indicações, mas atentar para os detalhes que nos remetem à grande importância relacionada a esse momento específico da vida escolar. A Ata de Reuniões Pedagógicas selecionada foi a das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, por trazer algumas peculiaridades em relação aos conteúdos na medida em que trabalhava com especificidades como o ruralismo que também é abordado dentre as questões.

Linguagem escrita: 1º ano – Ditado de cinco sentenças com 20 dificuldades, 2º ano – Reprodução de uma historieta; 3º ano – Narração à vista de uma gravura; 4º ano – Carta – assunto familiar, tratamento você.

Gramática: quatro questões pátrias do 2º ao 4º ano.

Aritmética: 1º ano – quatro problemas simples com as quatro operações fundamentais. 2º ano: um [problema] de uma operação- divisão por dois algarismos; um com uma operação de multiplicar por dois algarismos; dois com duas operações combinadas entre soma, subtração, divisão e multiplicação; 3º ano – dois problemas de duas operações, um de três operações ou mais, sendo com decimais e sistema métrico e um de 3 ou mais operações com perímetro dos quadriláteros; 4º ano – [problema] um sobre metro quadrado, um sobre sistema métrico, um sobre volume e um sobre porcentagem e noções de frações ordinárias.

Questões pátrias do 1º ao 4º ano.

Conhecimentos Gerais: 1º ano – será feita após a leitura perguntas de História, geografia, ciências e ruralismo; 2º ano: 10 questões sendo 3 de História, 3 de geografia, 3 de ciências e uma de ruralismo; 3º ano: 15 questões sendo 3 de História, 3 de ciências, 1 de Educação Moral e Cívica, 3 de geografia, 4 de ruralismo e 1 ditado cartográfico; 4º ano: 15 questões sendo 3 de História, 5 de ciências, 1 de Educação Moral e Cívica, 3 de geografia e 3 de ruralismo.

Leitura: 1º ano: leitura oral em fichas ou livros desconhecidos; 2º até o 4º ano: leitura oral e interpretação de pequenos trechos. Julgamento:

Linguagem: 1º ano – Ditado 100 pontos; 2º ano 80 a redação e 20 a gramática; 3º e 4º idem. Aritmética do 1º ao 5º- 20 pontos cada problema e 5 (d) cada questão. Conhecimentos Gerais – 1º ano 20 pontos cada questão; 2º ano: 10 pontos cada questão, 3º e 4º 7 pontos cada questão. Os alunos que não alcançaram as médias mínimas de 50 em linguagem escrita, leitura e aritmética não serão aprovados. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2 Distrito do Município de Araraquara, 05/11/1966).

Podemos reconhecer, além dos aspectos já apontados, a necessidade de que nos exames finais fossem contemplados os principais conteúdos correspondentes a cada disciplina ministrada durante o ano letivo indicando que os alunos tivessem aprendido ao menos o considerado mínimo necessário para dar prosseguimento aos estudos. Nesse sentido, merece

destaque a importância que as disciplinas de Linguagem Escrita, Leitura e Aritmética possuem, pois embora o exame avalie todas as disciplinas, são essas que, efetivamente, tornam-se referência determinante para a aprovação ou reprovação do aluno, remetendo o ensino primário à escola do ler, escrever e contar.

Além disso, cabe salientar que os exames finais tornam-se, dentro do cotidiano e da própria cultura escolar – como observa Dominique Julia (2001) – rituais de passagem, que assumem um caráter institucional, à medida que possibilitam ao aluno aprovado a continuidade de seus estudos; mas, sobretudo, um caráter simbólico, principalmente porque envolvem aspectos como sucesso e fracasso, além de determinar um conjunto de práticas no cotidiano escolar que definem conhecimentos e condutas a inculcar, determinados assim por essa ritualização da avaliação do rendimento escolar.

A documentação analisada, embora tenhamos indicado alguns exemplos da década de 70, apresenta-se um pouco mais fragmentada, como já salientamos anteriormente, principalmente em relação às Atas de Reuniões Pedagógicas. Entretanto, o que foi recolhido no Caderno de Termos de Visita da **E.E Antônio Joaquim de Carvalho** nos permite tecer algumas considerações, de modo que optamos aglutinar as informações a fim de garantir uma análise mais coerente e significativa para a pesquisa.

Em relação aos rituais escolares e as práticas na escola, alguns aspectos registrados na documentação recolhida nos remete a identificarmos que os anos de 1970 e 1971 ainda foram, de certa maneira, marcados pelos mesmos rituais e práticas do final da década de 60, pois encontramos no relato dos Inspectores referências em relação ao trabalho das professoras na preparação para a Semana da Pátria (visita em 04/09/71), Campanhas da Caixa Escolar, como a Campanha Oftalmológica na qual se arrecadou recursos para oferecer óculos gratuitamente aos alunos mais carentes (visita em 13/11/71), ou ainda referências às Campanhas Educativas, como observa o Inspetor Escolar Raphael Rodrigues:

No gabinete do sr. Diretor tratamos de assuntos administrativos e sobre as Campanhas Educativas do mês, bem como a eleição da nova diretoria do Centro-Cívico. (Caderno de Termos de Visita da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 13/11/1971).

Assim, observamos que a relevância dada às Campanhas permanece ainda nesse momento e, nos chamam a atenção as orientações em relação ao Centro Cívico, aliás, preocupação recorrente durante toda a década de 70 e presente nos relatos e orientações dos Inspectores Escolares e Supervisores Escolares, apresentando maior destaque nos registros a partir de 1977 :

Já houve eleição da diretoria do Centro Cívico. A chapa vencedora já teve oportunidade de participar de atividade na comunidade, comparecendo em sessão da Câmara Municipal fazendo-se representar a escola. (Caderno de Termos de Visita da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho, Supervisora Pedagógica Maria Helena de A. G. Parahyba 06/06/1977).

O trecho nos permite perceber que o Centro Cívico fazia parte das atividades da escola pública e, de acordo com o relato da Supervisora Pedagógica Maria Helena de A. G. Parahyba, tinha até certa representatividade e *status* social, ao participar de sessão da Câmara Municipal. Assim, embora algumas práticas e rituais tenham sido desvalorizadas, outras permanecem, estabelecendo hábitos e costumes que de alguma maneira relacionam-se ao projeto civilizador da sociedade, que ainda deposita na escola uma perspectiva de mudança social.

O Centro Cívico passa a interagir juntamente a alunos, corpo docente e direção escolar, por meio de projetos como as festividades juninas – que envolviam aspectos pedagógicos como trabalhos, pesquisas sobre o tema e a própria organização da festa junina – como o relatado em 1977, na 4ª visita em 21/06, ou em 1979, na 3ª visita, em 11/07 na qual se registra o envolvimento do Centro Cívico na organização da “Festa do Outono”. Os aspectos institucionais da existência do Centro Cívico também eram destacados em relação à necessidade de eleição dos integrantes do Centro Cívico que necessitavam seguir as diretrizes (visita em 13/09/78) como a reformulação do Regimento do Centro Cívico (visita em 18/10/78; 25/10/78) cabendo ao professor de Educação Moral e Cívica conduzir o processo junto aos alunos.

Desse modo, embora algumas práticas tenham se perdido, outras são estabelecidas pela escola – mesmo que sob novas concepções – mantendo certos rituais especificamente escolares como a campanha e eleição para o Centro Cívico cuja posse era ritualizada e as ações promovidas por eles também assumiam esse caráter. Mas há ainda outros momentos criados pela escola como a Olimpíada de Matemática realizada no mês de setembro e registrada na 4ª visita em 29/09/1979.

Nos registros do Caderno de Termos de Visita da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** é possível verificar, em alguma medida, como a escola básica foi, paulatinamente se organizando e de que forma as turmas de 5ª a 8ª são mais evidenciadas, pois a maioria das orientações e das próprias práticas são voltadas para elas. Assim, pelo menos no que se refere às visitas do Supervisor Pedagógico, maiores são as perspectivas e orientações em relação à

turmas de 5ª a 8ª série, o que pode nos indicar o período de reorganização e integração dessa escola de oito anos.

A questão do currículo, bem como as diretrizes para a elaboração dos Planos de Ensino estão presentes nas abordagens dos Supervisores Pedagógicos desde 1976, ganhando maior ênfase em 1978 e 1979. A avaliação e o rendimento escolar dos alunos também se torna uma preocupação e em relação a isso, merece destaque o registrado na 4ª visita em 1979 em relação ao ensino de 1ª a 4ª série:

No grupo de professores de 1ª a 4ª séries verificamos o desempenho de uma avaliação formativa, além daquela referente a conteúdos. Estavam os professores preocupados com a estimulação exterior à escola, que vem interferindo diretamente no aproveitamento positivo dos alunos. (Caderno de Termos de Visita da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, Supervisora Pedagógica Maria Helena de A. G. Parahyba, 29/09/1979).

A questão do rendimento escolar e da possível queda do aproveitamento dos alunos é manifestada e nos leva a indagarmos os motivos que levaram os alunos a esse aproveitamento insatisfatório: seriam somente os estímulos exteriores à escola os responsáveis ou ela própria estaria mudando? A avaliação deixa de ser entendida como um ritual e passa a ser percebida de uma maneira mais objetiva, voltada para a necessidade de melhorar a qualidade do ensino. Assim, o registro do rendimento é visto como possibilidade de análise estatística para identificar e encontrar soluções para o problema do rendimento escolar que já apresentava em 1980 sinais de queda (visita em 19/06/80).

A documentação nos permitiu perceber os rituais e práticas que perpassaram o cotidiano da escola, possibilitando-nos identificar a cultura escolar produzida nesse período, bem como as mudanças ocorridas no decorrer das décadas de 60 e 70 que configuram uma perspectiva na qual convivem antigas e novas concepções, criando e ressignificando os símbolos e rituais escolares. Nesse sentido, é possível visualizar as mudanças, o abandono a certas concepções e valores que, porém são permeados por outras idéias justapostas às antigas práticas. É, portanto, esse movimento conflituoso que aparece durante a década de 70 que nos faz perceber, sem dúvida, como a escola pública e as práticas foram se transformando ao longo da década de 70, 80 e 90, mas ainda mantiveram certas concepções e práticas na medida em que mudanças, principalmente de ordem estrutural e institucional levam certo tempo para serem absorvidas e atribuído novos significados a elas.

De todo modo, os aspectos abordados que se relacionam com os rituais e práticas escolares contribuem para a compreensão desse universo “intra-muros” que compõe o cotidiano escolar, que configuram e redimensionam permanentemente a função da escola,



gerando na mesma proporção, uma cultura propriamente escolar, incorporando elementos que, por sua vez, vão muito além de uma função especificamente instrucional, visto que inclui a formação de hábitos e costumes a partir de um projeto político-pedagógico que se relaciona intrinsecamente ao projeto civilizador da sociedade, criando - como propõe Carlota Boto (2008) – uma civilização escolar.

### **3.4 Civilização Escolar**

A categoria civilização escolar implica, neste estudo, em uma dimensão desenvolvida a partir do conceito de civilização escolar<sup>12</sup> proposto por Carlota Boto, com o qual buscamos identificar - a partir da aplicação do referido conceito à documentação recolhida para esse estudo – de que maneira uma dada civilização escolar se constitui, se desenvolve, enfim, compreende e interpreta o cenário interno da escola, a partir da criação de hábitos e práticas que podem corresponder a um projeto civilizador da sociedade da época.

É necessário entender que a idéia de modernidade traz para a função da escola elementos que irão constituir rituais escolares, tais como o fazer ordinário da classe (Chartier, 2000), ou a transmissão de cultura e saberes organizados, que racionaliza e articula concepções (Cambi, 1999), que por sua vez, correspondem a valores e condutas próprias desse universo que constitui a civilização escolar.

Esses conceitos são importantes, pois embora não discutiremos as concepções teóricas que apreendem essa categoria – já apresentada no capítulo um – é importante salientar a questão do fazer ordinário da classe e da própria transmissão cultural e de saberes, pois envolvem práticas disseminadas no interior das instituições escolares que corroboram com a identificação de uma cultura, ou culturas especificamente escolares que geram, nessa mesma medida, o que Carlota Boto (2003) denomina de civilização escolar.

Assim, a partir dos referenciais teóricos já explicitados buscamos determinar de que maneira se propõe o contexto referente ao período entre as décadas de 60 e 70, a fim de definir os elementos que constituem essa civilização escolar no ensino paulista, bem como os aspectos que perpassam o cotidiano escolar e nos permite identificar esse projeto civilizador, mediante as transformações e concepções que se evidenciam nesse período.

---

<sup>12</sup> BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. IN: CADERNOS CEDES, 61, São Paulo: Cortez, dez/2003, p.378-397. Artigo em que a autora propõe esse conceito, posteriormente desenvolvido e apresentado, em outras produções acadêmicas, constituindo-se como conceito peculiar e pertinente para a compreensão do universo interno da escola.

A documentação recolhida durante a pesquisa de campo nos trouxe as evidências para identificarmos, inferirmos, e por vezes questionarmos os aspectos que incluíram a criação de uma dada cultura da escola e, desse modo, foi possível visualizarmos os contornos correspondentes ao que seria uma própria civilização inserida no “intra-muros” escolar.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que os ideais propostos por essa escola, bem como os objetivos para o ensino também corroboram nesse arcabouço que constitui a civilização escolar, à medida que a escola é percebida como o lugar não apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de hábitos, valores (morais, pátrios), costumes e práticas adequadas à sociedade brasileira da época.

Assim, podemos afirmar que as categorias anteriormente abordadas – **disciplina escolar e moralidade**; e **rituais escolares, cotidiano e práticas na escola**; - nos apresentam elementos que correspondem à identificação de uma dada civilização escolar, à medida que nos indicam os ideais e as formas de apreensão e modificação das práticas que constituem esse processo civilizatório dentro de uma cultura especificamente escolar, práticas essas que corresponderão, em alguma medida, ao projeto civilizador ao assumirem a responsabilidade de educar as gerações futuras.

Nessa perspectiva, à criança-aluno cabe absorver e se adaptar aos códigos, tarefas, horários, disciplina, enfim, a todo um cotidiano criado peculiarmente para que esta absorva os conteúdos e, principalmente, os hábitos necessários para uma convivência adequada na sociedade. É a escola, portanto, que seleciona, determina quais conteúdos, hábitos e costumes serão disseminados e, sobretudo, de que maneira tais aspectos corresponderão ao projeto civilizador da sociedade.

O estudo desenvolvido até o momento apresentou, por meio da análise do material recolhido, os elementos pertinentes à criação de uma cultura escolar, mas apresentaram ainda aspectos que nos permitem identificar o que seria essa civilização escolar, com traços delineados ao longo das práticas, orientações e concepções que perpassam o cotidiano escolar. Assim, para a análise específica dessa categoria, selecionamos alguns elementos que nos ajudam a perceber de que maneira a escola assume sua tarefa dupla: ensinar (conteúdos) e educar (hábitos, costumes, atitudes), visto que suas práticas abarcam não apenas o que ensinar, mas como se comportar dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto**, de 14/04/1962, nos fornece indícios de como a escola abriga e dissemina hábitos, por exemplo, de higiene, que devem ser praticados na escola e, se possível, fora dela. O diretor João Batista Fernandes orienta as professoras quanto à campanha do uso individual do copo e do lenço, para que as

crianças percebam os inconvenientes de se compartilhar o copo, como contrair e transmitir doenças e, em relação ao uso do lenço, chama a atenção para os aspectos higiênicos, mas também o próprio respeito com os colegas e professores.

Dessa maneira, as campanhas de higiene são constantes, principalmente em relação ao uso do copo individual, como destacado pela diretora substituta Aparecida Maria de Moura Ramos em 11/08/1962, quando se percebe a necessidade da criação de hábitos de higiene que correspondam não apenas uma questão de salubridade, mas ainda a uma postura adequadamente civilizada, que deve ser cultivada dentro e fora da escola.

Essa idéia de que os hábitos aprendidos na escola serão úteis para o convívio em sociedade também está presente nas Atas de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** ao identificarmos o papel da escola enquanto *locus* de preparação dos futuros cidadãos diante dos símbolos pátrios, por meio da aprendizagem das atitudes consideradas corretas e pertinentes ao convívio social, como o apresentado pelo Inspetor Escolar Affonso Busatto, em 06/05/1967 ao orientar os professores:

[...] Ensinar às crianças qual a atitude correta que se deve tomar ao ouvir o Hino Nacional e ao hasteamento da Bandeira, para que amanhã elas ao se apresentarem em sociedades sejam elementos integrados nelas. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas do 2º Distrito do Município de Araraquara, 06/05/1967).

À escola cabe, portanto, educar os “corpos e as almas” (Souza, 2006), a fim de que os alunos incorporem os comportamentos adequados não apenas para o convívio interno correspondente à civilização escolar, mas que saibam se comportar corretamente e de maneira integrada aos rituais das sociedades em geral. É nesse sentido que a escola se torna parte essencial no processo civilizador, assumindo responsabilidade frente o projeto de civilidade proposto pela Modernidade. A **E.E. Pedro José Neto** apresenta essa relação à medida que o diretor Antônio Peres Peres, em vários momentos atenta para a necessidade de desenvolver hábitos e práticas nos alunos que correspondam a uma postura adequada e socialmente aceitável. Nesse sentido, destacamos algumas dessas orientações que ilustram e nos auxiliam na compreensão desse papel atribuído à escola:

Recomendou o desenvolvimento da linguagem oral habituando a criança a falar claro, com precisão e com espontaneidade de expressão. Desenvolver bons hábitos sociais e morais durante palestras e conversações em classe. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 13/05/1963).

[...] desenvolver o hábito de ouvir e falar com oportunidade para que o aluno não fique inibido no momento que tenha que falar sobre qualquer assunto perante várias pessoas ou perante a classe. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 10/08/1963).

As comemorações e demais rituais realizados pela escola são exemplos de como a instituição estabelece uma estrutura própria em que se visualiza amplamente a disseminação de hábitos e práticas que correspondem à preparação da criança-aluno para uma convivência adequada em sociedade. Na Ata de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Pedro José Neto** de 10/08/1963, o diretor Antônio Peres Peres tece orientações para a comemoração do dia 25 de Agosto – Dia do Soldado e Semana de Caxias – atentando para a realização das comemorações que deveriam ser preparadas com antecedência, principalmente para “[...] habituar a criança a falar com clareza, precisão e espontaneidade” (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 10/08/1963).

A formação adequada de hábitos e condutas também se apresenta como um aspecto a ser desenvolvido na escola, principalmente no que se refere às mudanças de posturas e costumes que, disseminados pela escola, pudessem transformar a realidade e a vivência dos alunos, melhorando, inclusive, sua qualidade de vida. O Inspetor Escolar Almiro Pires Valente, em Reunião Pedagógica datada de 01/08/1966, nas Atas de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** tece observações em relação a algumas práticas equivocadas dos moradores da zona rural e, ao vislumbrar a escola como caminho para uma mudança de postura, solicita aos professores que orientem os alunos em relação às queimadas, que prejudicam o solo e o meio ambiente.

O propósito de tais orientações era que os próprios alunos se conscientizassem e fossem também agentes disseminadores dessas informações para suas famílias. Logo, a escola transforma os alunos em agentes de mudança para si próprios, mas também estende essa educação para a família, ou seja, para a comunidade, enfim, a sociedade em geral.

Percebemos aqui o projeto civilizador perpassando o cotidiano e as práticas escolares, num movimento que estabelece uma relação intrínseca com o que Norbert Elias (1994) denomina como civilidade, ao mesmo tempo em gera códigos e uma cultura própria da escola, que gera – de acordo com Carlota Boto – uma civilização escolar. Criam-se nesse contexto, práticas, rituais, hábitos e costumes que fazem parte de uma lógica própria da escola e, por conseguinte, de uma estrutura específica, mas que correspondem – dentro dessa mesma lógica interna – a uma civilidade especificamente escolar.

Nessa medida, a ordem e a disciplina são os pilares fundamentais que compõe toda essa estrutura, sendo que as práticas, os hábitos e costumes são propostos a partir de normas elaboradas no cotidiano da escola e que passam a reger os “corpos e almas” dos alunos. Exemplificamos por meio do que está registrado na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** de 16/04/1966 em relação à disciplina:

Não permitir alunos de pé na classe. Eles devem falar, um de cada vez, levantando o braço para ser atendido. Saída para o banheiro: devem ir um de cada vez. Devem também entrar devagar, para evitar machucados. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 10/04/1966).

A escola cria formas de comunicação, de comportamento, hábitos de convivência correspondentes ao que Norbert Elias (1994) compreende como uma “civilização dos costumes”, mas que dizem respeito também a uma cultura especificamente escolar, na medida em que tais práticas como “levantar o braço para ser atendido” configura-se enquanto prática historicamente construída e atribuída de significado que, inclui, em última instância, a elaboração de um código de civilidade escolar.

A dinâmica que envolve o que denominamos de civilização escolar perpassa duas dimensões: a sua relação com o projeto civilizatório da sociedade – intrinsecamente relacionado aos hábitos e condutas propostos socialmente – e o seu próprio processo civilizador, construído historicamente, a partir da criação de uma cultura própria da escola, gerando, nessa perspectiva, uma dada civilização escolar.

Os códigos de civilidade que perpassam a vida escolar estão presentes nas diversas práticas, rituais, concepções, como também no currículo e saberes pedagógicos que são encontrados nesse cotidiano escolar. Os tempos, os horários, a distribuição do currículo, a escrituração da documentação, as comemorações, etc., são os elementos que nos permitem visualizar a civilização escolar e toda a cultura produzida, apropriada e por vezes transformada no interior das instituições de ensino.

As práticas cotidianas adquirem significado e representações no cotidiano escolar de modo a criarem, nessa mesma proporção, códigos que correspondem especificamente ao universo interno da escola, como é o caso, por exemplo, da organização e utilização das filas. Esta é uma prática muito comum e amplamente difundida e valorizada nas escolas há muito tempo - correspondendo em alguma medida à idéia de tradição e memória – constituindo-se não apenas como estratégia de manter a ordem e a disciplina, mas como representação dos códigos e ideais de civilidade que correspondem ao projeto civilizador da escola.

Recomendou às Sras. Prof<sup>as</sup> que insistam em classe para que os alunos obedeam os sinais tanto de advertência como o de formação de filas. Também na saída: primeiro sinal, arrumação dos alunos, segundo: saída no corredor, em fila e em ordem. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 11/08/1962).

A diretora substituta Aparecida Maria de Moura Ramos orienta as professoras quanto à maneira adequada de organização da entrada e saída de alunos, atentando para a necessidade de organização das filas, afirmando inclusive que tais práticas já são antigas no estabelecimento e seguem uma seqüência, a fim de que a ordem e a disciplina sejam mantidas. As filas, enquanto práticas que buscam uma organização para os horários de entrada e saída, tornam-se também sinônimo de hábitos civilizados, como o registrado no Caderno de Termos de Visita, pelo Inspetor Escolar Joaquim Ferreira Vieira, em 21/11/1969:

Nesta visita, tive a oportunidade de assistir a entrada dos escolares para o início do primeiro período, que apesar das chuvas, entraram na mais absoluta ordem, em companhia das respectivas Sras. Professoras e supervisionado pelo Sr. Diretor. (Caderno de Termo de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 21/11/1969).

Práticas como organização da entrada e saída dos alunos, filas, disciplina, etc., são, em última instância, elementos que integram esse processo civilizador, correspondendo, em alguma medida, aos objetivos propostos pela escola para essa criança-aluno, como o registrado na Ata de Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** quando o Inspetor Escolar Almiro Pires Valente solicita aos professores em 05/03/1966 que,

[...] seja desenvolvido durante este período de aula, um trabalho de adaptação da criança à escola, despertando-lhe: simpatia e amor à escola, hábitos de higiene, acostumando-as a todas as atitudes desejáveis num bom aluno. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 05/03/1966).

O pedido do Inspetor Escolar nos oferece subsídios para reconstituirmos os ideais concebidos para essa criança-aluno, correspondentes, indubitavelmente, a um projeto civilizador, pois se destacam dentre os objetivos, o amor à escola, os hábitos de higiene e “demais atitudes desejáveis num bom aluno”. Estamos diante de objetivos que corroboram com a idéia de civilização escolar, à medida que as atitudes desejáveis ao bom aluno são aquelas correspondentes ao projeto civilizatório proposto pela escola, que por sua vez, propõe códigos de civilidade e organização específicos para o ambiente escolar, podendo, contudo, dialogar com o processo civilizador da sociedade.

Todo o percurso percorrido até o momento nos permite vislumbrar essa civilização escolar que se propõe no interior das instituições escolares e afirmar – a partir das concepções de Norbert Elias (1994) – que, embora encontremos nuances e diferenciações entre as escolas, possibilitando-nos talvez, denominá-las de culturas escolares (Viñao Frago, 2001a), estas correspondem, indubitavelmente, a um projeto civilizador único, a uma civilização escolar.

Assim, ao identificarmos os aspectos que permearam a estrutura organizacional do ensino paulista, bem como as disposições legais que alteraram o sistema educacional, projetando novos objetivos e reestruturando as bases da educação brasileira. Pudemos, por meio da documentação recolhida, compreender como essas disposições foram disseminadas, incorporadas e por vezes transformadas, através das práticas que carregam a construção de uma cultura especificamente da escola. Além disso, tecemos, por meio da categoria da civilização tipicamente escolar, a interface da escola que dialoga e constrói internamente um território civilizatório, construído historicamente e passível de mudanças, mas que carrega traços provenientes do conceito moderno de escolarização (Boto, 2002), e traz, evidentemente, as marcas provenientes das práticas simbólicas que perpassaram o cenário político brasileiro da época.

Desse modo, foi possível visualizar a ampla disseminação dos valores cívicos e patrióticos – ainda que um pouco esvaziados no final da década de 70 – como também as práticas voltadas para a civilidade, possibilitando-nos, talvez, afirmar que a escola paulista foi, nessa perspectiva, protagonista de um projeto civilizatório, assumindo grande papel numa sociedade em que o analfabetismo, a evasão e repetência escolar, eram entendidos como os grandes vilões para o progresso e desenvolvimento do país.

Nessa perspectiva cabe indicar a contradição perpassa o cenário educacional brasileiro, ao propor um processo de democratização do ensino – que compreende em seu bojo os pressupostos da própria idéia de democracia – durante um regime de Ditadura Militar que, aliás, toma grande força e impacto a partir de 1964, e trouxe mudanças substanciais para o país, por meio de um controle rígido de censura e perseguições políticas. Tais fatores são fundamentais, pois essa situação também influenciou as práticas e concepções em relação ao ensino e, talvez, perpassaram a própria construção desses hábitos e práticas no cotidiano escolar.

Temos, nesse sentido, por um lado, um movimento de renovação dos ideais e concepções que visualizam a escola como a possibilidade de desenvolvimento e progresso do país; mas, nessa mesma perspectiva, se observam práticas que buscam amplo controle não apenas dos conteúdos e conhecimentos difundidos pela escola, mas, sobretudo, de hábitos e

comportamentos, principalmente em relação aos valores cívicos e patrióticos. Assim, a escola passa a representar e propor, no cotidiano, práticas que corroboram com esses ideais, sendo, nessa medida também influenciada por todo cenário político do Brasil. O registro encontrado na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto**, cuja reunião foi presidida pelo diretor João Batista Fernandes nos permite perceber como tais concepções adentraram a escola e perpassaram o cotidiano escolar:

Finalizando a reunião o sr. Presidente solicitou às Sras. professoras que comentassem em classe aos seus alunos sobre o movimento revolucionário, explicando o que foi esse movimento, a razão de ser, pois ele ficará na História do Brasil. O caráter cívico e moral foram as forças vivas da Nação ao se levantarem para passar uma esponja no cancro do Brasil, o comunismo! (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 11/04/1964).

O registro encontrado nos leva a supor que as concepções cívico-patrióticas poderiam ser amplamente difundidas e, de uma maneira ou de outra o foram e, nesse sentido, além do seu caráter ideológico, é necessário atentarmos para as concepções e possibilidades de incursão desses ideais nas práticas e conteúdos disseminados na escola, demarcando esse território civilizatório, à medida que tais ideais integram uma dada ideologia, mas correspondem também a valores universais correspondentes ao processo civilizador da humanidade. Todavia, cabe ressaltar que concepções cívico-patrióticas eram propagadas na escola em período anterior ao golpe de 64, conforme pudemos constatar a partir da Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto**, em 11/08/1962, quando a diretora substituta Aparecida Maria de Moura Ramos tece algumas recomendações, dentre as quais,

Ressaltou a necessidade de as Sras. prof<sup>as</sup> formarem a consciência cívica de seus alunos, (...) Insistiu no dever do professor de aprimorar as suas convicções patrióticas para poder transmiti-las com alma e entusiasmo ao educando, na luta contínua contra as forças dissolventes que procuram debilitar a consciência cívica da Nação. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 11/08/1962).

Tanto os discursos do diretor João Batista Fernandes quanto os da diretora substituta Aparecida Maria de Moura Ramos – inflamados e repletos de ideais e valores cívicos e patrióticos – fornecem-nos indícios dos hábitos, valores e costumes, que faziam parte dos rituais e práticas do cotidiano escolar. Assim, os elementos que correspondem ao que denominamos como civilização escolar expõem, nesse contexto, os ideais e concepções que permeavam a política brasileira e, por conseguinte, a política educacional que iria se constituir a partir de 1964.



Contudo, é preciso afirmar, que alguns valores como a necessidade de desenvolver o espírito cívico e patriótico nas gerações futuras corresponde a um código de civilidade e, portanto, faz parte do projeto civilizador da escola, independente do regime ou orientação política que esteja no poder, constituindo-se, por conseguinte, como elemento pertinente a um processo civilizador que perpassa o “intra-muros” escolar.

A década de 70 traz outras concepções e práticas para o cotidiano da escola que pode ter trazido algumas mudanças nos ideais e no próprio projeto proposto a ela. Porém, embora nos deparemos com o esvaziamento de muitas práticas, outras surgem a fim de apresentar novos pilares para esse projeto civilizador. Nesse sentido, organização dos Centros Cívicos, principalmente na década de 70 pode ser entendida como uma tentativa de resgate aos ideais patrióticos voltados, talvez, mais para as questões pertinentes à cidadania e ao envolvimento da escola com práticas de civilidade dentro e fora do ambiente escolar, como foi exemplificada pela participação dos alunos representantes do Centro Cívico em sessão na Câmara Municipal em 1977.

Também deve-se notar que, a partir de 1976 no Caderno de Termos de Visita aparece reiteradamente a necessidade de se comemorar as datas cívicas na própria data como é orientado na 1ª visita de 1976 em 13/04, na 1ª visita de 1977 em 15/03, ou a indicação de prestar culto à Bandeira e ao Hino Nacional, orientações que podem nos indicar uma tentativa de conter o esvaziamento da representação de tais práticas no cotidiano das escolas. Mesmo que possamos verificar as mudanças e concepções no projeto civilizador da escola, é possível apontar aspectos desse cotidiano escolar que corroboram com um projeto civilizador à medida que o conceito de civilização escolar nos permite ir além, ao identificar como historicamente - e a revelia de mudanças políticas e estruturais – o projeto civilizatório se desenvolve e se propõe nos diferentes momentos históricos.

Desse modo, ainda que sejam diferentes os rituais, as práticas e os costumes, nos contextos nos quais se apresentam, a escola persiste em seu projeto civilizatório; ou seja, carrega a tarefa ensinar os valores, os códigos, os costumes, de uma cultura propriamente escolar, que corresponderá em alguma medida ao processo civilizador da própria sociedade, mas que se constitui como uma dada civilização escolar.

É, portanto, a partir dessas concepções que notamos os aspectos pertinentes ao período abordado, principalmente, no que se refere à apropriação e transformação dos ideais vislumbrados para o ensino e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Todo esse movimento nos permite, talvez, afirmar, que as décadas de 60 e 70 sofreram significativas transformações, sobretudo, a partir do desenvolvimento de uma política educacional que

institui – como destaca Jorge Nagle (1976) – um sistema de ensino e redimensiona os objetivos e o papel da escola ao deflagrar o processo de democratização do ensino a partir da promulgação da Lei nº 5692/71 que estabelece a obrigatoriedade do ensino para crianças de 7 a 14 anos, instituindo a escola básica e, com ela, novos objetivos e ideais para a escola pública brasileira.

Em relação ao Estado de São Paulo, já no final da década de 60 a Reforma do Ensino proposta na gestão de Ulhoa Cintra trouxe mudanças significativas para o cenário educacional paulista que talvez possamos visualizar, principalmente pelos discursos dos diretores e inspetores escolares, alguns elementos dessas disposições inseridas no cotidiano escolar. A documentação, entretanto, nos permite indicar os limites entre as representações e as práticas, de forma que os hábitos, costumes, saberes pedagógicos, rituais escolares, regras e demais elementos que constituem esse cotidiano escolar podem nos dar indícios para a delimitação da maneira pela qual tais ideais perpassaram o universo interno da escola e como tais concepções foram apropriadas ou transformadas.

Podemos, nessa perspectiva, afirmar que em relação a um discurso pedagógico da época, houve uma ampla difusão dessas concepções e, inclusive, uma grande tentativa por parte dos diretores e inspetores escolares para que tais disposições fizessem parte das práticas e do próprio cotidiano da escola. Todavia, esse discurso convivia com práticas – ao que parece – também amplamente difundidas junto aos professores, mas que nem sempre correspondiam aos ideais propostos, como a questão dos castigos físicos, por exemplo, ou ainda o próprio processo avaliativo – pois ainda que tenham sofrido algumas alterações, percebe-se uma justaposição de concepções, principalmente no que diz respeito à avaliação e ao rendimento escolar.

Essa justaposição de ideais e práticas nos possibilita perceber a co-existência de métodos, práticas, estratégias e concepções que foram transformadas – por vezes para satisfazer questões institucionais – e que recebiam valores e significados distintos do que corresponderia aos ideais propostos originalmente para o ensino primário.

Em relação ao desenvolvimento de hábitos, costumes e valores, identificamos a existência de uma dada influência no contexto da política educacional proposta, mas o que se destaca, a nosso ver, são os elementos correspondentes ao projeto civilizatório da escola, que embora sofra algumas mudanças durante as décadas de 60 e 70 – fruto das transformações da própria sociedade brasileira – exibem traços de uma cultura especificamente escolar e, além disso, cria códigos de civilidade para uma escola, que mesmo passando por mudanças de ordem estrutural ou de concepções, ainda sim, apresenta traços pertinentes a um projeto

civilizador que, em última instância, salvaguarda sua função educativa numa dada civilização escolar.

#### **4 A ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA NAS DÉCADAS DE 60 A 80: SABERES E PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DO RENDIMENTO ESCOLAR**

O estudo dos aspectos que contribuem para a compreensão do cotidiano escolar identificando elementos da História da Educação brasileira e, sobretudo, do ensino paulista são desenvolvidos a partir da produção de uma cultura material que torna possível fazer inferências e interpretações a respeito do que era produzido como cultura escolar no interior dos pátios, salas e muros escolares.

O capítulo anterior apresentou alguns aspectos pertinentes à construção de uma cultura escolar a partir da análise da documentação arrolada para esse estudo que nos forneceram indícios de como se produziu essa cultura por meio das categorias de análise: **disciplina escolar e moralidade; rituais escolares, cotidiano e práticas na escola e; civilização escolar**. Em continuidade à análise, buscamos nesse capítulo estabelecer os aspectos que constituem o cotidiano da escola, voltando nosso olhar, nesse momento, para os conteúdos, saberes escolares e rendimento escolar, destacando, por meio da documentação obtida e já apresentada no Capítulo 3 e, acrescida da análise dos dados referente aos Livros de Matrícula da **E.E. Pedro José Neto** – 1960, 1964, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1976, 1980 e; Atas/Livros de Exames – 1960 a 1973 da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**.

A periodização estabelecida para os Livros de Matrícula corresponde a cada quatro anos, exceto o período entre 1967 e 1971, o qual apresenta os anos subseqüentemente, pois buscamos determinar também a questão do rendimento escolar mediante a Reforma do Ensino Paulista na gestão de Antônio de Barros Ulhoa Cintra, na tentativa de verificar o impacto dessa reforma nos aspectos institucionais, formativos e cotidianos do ensino no Estado de São Paulo. Já a periodização referente às Atas/Livros de Exames correspondem à documentação que foi encontrada nos arquivos da escola pesquisada.

A abordagem dessa documentação seguirá a mesma metodologia anteriormente utilizada, por meio de categorias de análise, a saber: **conteúdos escolares e saberes pedagógicos e; avaliação e rendimento escolar**, nas quais buscaremos direcionar o estudo para as questões referentes aos conteúdos escolares e ao rendimento escolar, numa perspectiva que aponte a produção de uma cultura educacional que, por sua vez, envolve essa dimensão especificamente pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

#### 4.1 Conteúdos escolares e saberes pedagógicos

Os conteúdos escolares e saberes pedagógicos são aspectos que perpassam o cotidiano da escola e, indubitavelmente, contêm elementos fundamentais para a compreensão de uma cultura especificamente escolar. Desse modo, buscamos com essa categoria operatória apresentar as relações que se estabelecem entre os conteúdos escolares e os saberes pedagógicos enquanto práticas correspondentes ao processo de ensino-aprendizagem. Para isso, abordaremos questões voltadas para a prática pedagógica, bem como as concepções e orientações transmitidas e veiculadas no interior das instituições escolares, além dos aspectos metodológicos e da própria maneira de apreensão desse processo de ensino-aprendizagem, por meio das avaliações escolares.

Em relação aos aspectos pedagógicos, as Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas pesquisadas e o Caderno de Termo de Visitas da **E.E. Pedro José Neto** trazem informações muito interessantes que nos ajudam a desvelar esse universo interno escolar. Assim, encontramos uma gama variada de questões que vão desde as simples orientações de procedimentos, até reflexões acerca de concepções relacionadas ao ensino através das contribuições da psicologia e demais áreas, como também orientações precisas de como abordar determinados conteúdos em sala de aula, além de ampla preocupação com a forma de verificar o rendimento escolar dos alunos.

As orientações nomeadamente pedagógicas se apresentavam dentro do que se denominava nas Atas de Reuniões Pedagógicas como Parte Técnica, dessa maneira, logo após a Parte Administrativa, se iniciava as discussões e orientações pedagógicas. Pelos registros, pudemos perceber que grande parte das reuniões se desenvolvia dentro da Parte Técnica, demonstrando que havia planejamento didático-pedagógico nas escolas primárias paulistas.

As orientações referentes a procedimentos eram, freqüentemente, relacionadas à postura adequada do professor em relação ao cumprimento do programa escolar, além de questões mais específicas, como a apresentada na Ata de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, em relação às tarefas:

É necessário que as tarefas executadas em casa correspondam às noções adquiridas durante o dia escolar e que o mestre tenha em mente que elas devem atender às necessidades de adequação aos interesses infantis e à sua motivação. A execução de tarefas longas e cansativas é feita com desinteresse e sem atenção conduz ao objetivo contrário àquele para o qual as tarefas existem. O equilíbrio, a dosagem e a funcionalidade das tarefas escolares é que devem nortear os mestres que tenham em sua consciência o fato de que o aluno é o eixo da máquina escolar. A correção da tarefa é

necessária. Verificar toda a atividade do aluno. Corrigir ditado. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 09/03/1968, Diretor Alberto Ribeiro Araújo).

O diretor Alberto Ribeiro de Araújo orienta as professoras em relação à utilização adequada das tarefas escolares como recursos pedagógicos, esclarecendo quanto aos objetivos propostos para esse tipo de atividade, além de chamar a devida atenção à necessidade de correção dessas e de todas as demais atividades realizadas pelos alunos, pois sem a correção, estas perdem seu significado e eficácia. Além disso, o diretor destaca o papel do aluno no conjunto do sistema educacional ao lembrar aos professores que “o aluno é o eixo da máquina escolar”. Assim, podemos observar que as questões pedagógicas estão atreladas aos ideais e pressupostos educacionais, sendo possível identificarmos a busca por esses ideais que, em última instância, corresponderiam a um ensino de qualidade.

Também na **E.E. Pedro José Neto**, as tarefas escolares são assuntos discutidos durante as Reuniões Pedagógicas sendo as orientações bem parecidas com as do diretor Alberto Ribeiro Araújo, mas destacam-se por algumas características que merecem apresentação e discussão:

A respeito das tarefas para casa observou [o diretor] que as mesmas devem ser o mais restrito possível, dado que em extensão, não sendo possível sua correção, perde sua finalidade. Ainda, observou que as anotações verificadas em cadernos de alunos, sobre o seu aproveitamento, por não surtir efeitos desejáveis tornam-se injustificadas, daí o pedido de se evitar tais anotações, às vezes depreciativas, com suas conseqüências desagradáveis. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 19/04/1963, Diretor Antônio Peres Peres).

O diretor Antônio Peres Peres alerta para a maneira como o professor fazia as anotações nos cadernos dos alunos – provavelmente em relação ao capricho, aos erros – considerados, segundo ele, desnecessários, principalmente por não surtir os efeitos desejados levando, talvez, o aluno a se submeter a situações humilhantes e vexatórias. Estamos, portanto, diante de duas questões importantes: qual era, efetivamente, a função das tarefas escolares? Os registros indicam certo “descaso” em relação à correção ao mesmo tempo em que estas eram longas e cansativas. Tinham elas um caráter punitivo? Como eram compreendidas no âmbito geral das atividades escolares? O que as tarefas escolares representavam no cotidiano escolar?

A Ata de Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** de 1º/04/1967 apresenta-nos indícios de que as tarefas deveriam ser utilizadas como recurso disciplinar, pois o Inspetor Escolar Affonso Busatto

orienta as professoras para não se valerem, em suas ações de castigos físicos ou morais aplicados nos alunos. O inspetor destaca “[...] que a disciplina deverá ser conseguida através de tarefas.” Não se estipula que tipo de tarefa será proposta com o objetivo de manter a disciplina, mas a fala do Inspetor Escolar nos leva a supor que, talvez, as tarefas escolares fossem um dos recursos utilizados como forma disciplinar. Tornar o aluno ocupado, trabalhando, com sua tarefa, significaria administrar adequadamente o dia-a-dia da escolarização.

Além disso, a própria ênfase dada pelos diretores e inspetores em relação à quantidade de tarefas para casa são, no mínimo, indícios de que esta não correspondia apenas aos objetivos propostos a ela – recapitulação do aprendido, memorização e como forma de estudo – mas poderia assumir outras funções a partir de uma cultura especificamente escolar. É nessa medida que nos chama a atenção as orientações do diretor Joaquim Ferreira Vieira da **E.E. Pedro José Neto** na Reunião Pedagógica de 12/06/1965, em relação às tarefas para casa no período correspondente às férias escolares:

As tarefas caseiras durante as férias devem ser dadas, porém restritas, pois se forem extensas, não será possível a correção no início das aulas, e então essas perderão a finalidade. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 12/06/1965).

A fala do diretor Joaquim Ferreira Vieira reforça a nossa idéia de que as tarefas transformaram-se em um recurso pedagógico que, de uma maneira ou de outra, teve seus objetivos reconfigurados, criando uma cultura que – embora houvesse grande empenho em mudá-la – permaneceu ao longo da escolarização dessas duas gerações de alunos e, talvez, ainda perdurem atualmente. Também no Caderno de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** aparecem orientações às professoras, em 10/04/1967, quanto à dosagem da tarefa que se apresenta como segundo item a ser abordado, logo após o item planejamento, indicando-nos que, de alguma maneira, às tarefas escolares eram necessários novos significados e reorganização dentro da própria rotina escolar.

A segunda questão refere-se ao procedimento de anotar impressões nos cadernos dos alunos. Tal medida gera a seguinte indagação: seria este um procedimento mais punitivo do que pedagógico? Que tipo de anotações eram registradas nos cadernos dos alunos? Que marcas tais anotações foram deixadas nessas crianças-alunos? A forma de tratamento dada aos alunos é um tema recorrente nas Atas de Reuniões Pedagógicas – como registros no caderno ou não – na qual sempre se observam as mesmas questões, como já apontava a

diretora substituta Aparecida Maria de Moura Ramos, ao tecer as seguintes considerações em 08/09/1962:

[...] falou (...) da delicada missão do professor. Além de ensinar, que é a de educar. Como tal, o professor deve conhecer o temperamento dos seus alunos, uns mais suscetíveis, outros menos, e procurar evitar, no trato com os mesmos, palavras ou expressões menos felizes que possam provocar sentimentos de inferioridade nas crianças. Muitas vezes, apesar do zelo e reta intenção do professor, suas palavras não são bem interpretadas por parte dos familiares das crianças. Assim, devem ter cuidado quando se dirigirem aos alunos, quer verbalmente, quer por escrito. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 08/09/1962).

Este é, sem dúvida, outro procedimento rechaçado recorrentemente nas Reuniões Pedagógicas das escolas pesquisadas, mas que, ao que nos parece, era prática cotidiana no interior das salas de aula e, embora se perceba certo cuidado dos diretores e inspetores ao tocar no assunto - sempre indicando a possibilidade de uma má interpretação do aluno ou de sua família - há com freqüência o pedido para que tais procedimentos sejam revistos ou evitados.

As Sras. Professoras devem tomar o máximo de cuidado com o que escrevem nos cadernos dos alunos, bilhetes, pois nem sempre são interpretados com a mesma intenção de quem escreve, que visa sempre querer que a criança melhore na aprendizagem. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 14/08/1965).

Podemos observar, portanto, a partir dessas questões que as práticas escolares evidenciam numa perspectiva pedagógica outros elementos, que por sua vez, geram atitudes e concepções que irão reconfigurar o cenário pedagógico das instituições escolares, redimensionando inclusive os objetivos e resultados de determinados procedimentos, configurando elementos de uma cultura da escola.

Ainda no que se refere às orientações pedagógicas, as Atas de Reuniões Pedagógicas apresentam que durante as décadas de 60 e 70 - sobretudo a primeira delas - havia uma grande perspectiva de renovação e mudança no ensino primário, fundamentadas por novas concepções teóricas e metodológicas que passaram a integrar as Reuniões Pedagógicas por meio de preleções proferidas, freqüentemente pelos diretores e inspetores escolares, versando sobre os referidos temas a fim de que aqueles ideais pudessem integrar o processo de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, fizessem parte das práticas pedagógicas dos professores.

Essas preleções apresentavam características distintas. Algumas eram de cunho conceitual e buscavam oferecer aos professores referenciais teóricos para a reflexão - principalmente no que se refere ao processo de desenvolvimento dos alunos. Outras possuíam



um cunho didático-metodológico e visavam apresentar detalhadamente as estratégias consideradas eficazes para que, na prática cotidiana, estes tivessem a metodologia adequada que correspondesse a um ensino de qualidade. Tratava-se nessa perspectiva, da abordagem do Ensino Renovado, de modo que foi possível identificarmos nessas orientações as reflexões teórico-conceituais, como também explicações específicas na maneira de conduzir os conteúdos escolares, por meio, inclusive, da exemplificação de como ensinar, quais atividades correspondiam aos objetivos, qual a maneira adequada de fazer a correção de exercícios, etc.

Em relação às preleções de cunho conceitual, há certa diversidade de temas que estão relacionados à compreensão do desenvolvimento infantil e, principalmente, temas voltados para a aquisição da linguagem oral e escrita e da linguagem matemática. Nestes últimos, são indicadas concepções teóricas sobre as formas de linguagem, complementadas por orientações metodológicas e práticas correspondentes às disciplinas e currículo proposto. Um exemplo de tal abordagem se apresenta na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto**, quando o diretor Celso Moraes Silveira faz uma explanação sobre as Relações Humanas na Escola, em 10/11/1962:

O diretor abordou a temática tendo a Psicologia como referencial teórico (Perspectiva de Pierre Weil) abordando a importância das relações humanas como algo imprescindível para a harmonia entre professoras e funcionários e destes entre alunos e professoras. Abordou diversos tópicos interessantes, lendo trechos da obra de Pierre Weil, mostrando quanto se pode fazer para se evitarem choques entre colegas, os quais perturbam sobremaneira o trabalho docente e administrativo. Citou exemplos de professores que reagem abruptamente, sem pensar nas consequências, que às vezes, são de certa gravidade. Em relação aos alunos, disse ser necessária a compreensão da criança, investigando a causa de sua agressividade, irritabilidade ou exagerada atividade, características, certamente, prejudiciais ao adiantamento da classe. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 10/11/1962).

Percebemos que a explanação buscou atrelar às concepções teóricas as situações cotidianas correspondentes ao trabalho do professor, buscando nessa perspectiva, tornar essa reflexão um possível caminho para a mudança de postura e, sobretudo, de percepção no que diz respeito aos comportamentos dos alunos. Em relação aos assuntos mais diretamente relacionados ao currículo escolar - como leitura, escrita e ensino da matemática - várias são as preleções, que continham aspectos teóricos e metodológicos para o ensino dos conteúdos e compunham o currículo. Além disso, tais “palestras” tinham uma perspectiva de continuidade, quase como um curso ministrado aos professores durante o ano letivo, trazendo para o cenário das escolas, talvez, a idéia de uma formação em serviço.

Dentre as temáticas abordadas, a leitura é a que mais se destaca, sendo que as orientações apresentam, em muitos momentos, os procedimentos considerados adequados à aprendizagem, como o proposto pelo diretor João Batista Fernandes na Reunião Pedagógica de 14/04/1962 da **E.E. Pedro José Neto**:

Deve o mestre despertar na criança o gosto pela leitura lendo, com clareza e agradável entonação de voz poesias e trechos cívicos. Que os alunos em horário extra-escolar, procurem a biblioteca do estabelecimento com o fim de aprimorar o seu vocabulário, geralmente restrito. Nas classes mais adiantadas sugeriu que se procedesse da seguinte maneira: leitura silenciosa pelos alunos, os quais deverão apresentar logo após as dificuldades encontradas, esclarecimento pelo professor das questões sugeridas; interpretação do texto por alguns alunos; leitura corrente. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 14/04/1962).

Além das “palestras” havia o desenvolvimento de dinâmicas junto às professoras, a fim de que elas pudessem vivenciar a metodologia proposta para o ensino, levando à reflexão e discussão de estratégias pertinentes ao processo de aprendizagem, como o registrado na Ata Pedagógica da **E. E. Pedro José Neto**, cuja atividade foi orientada e conduzida pelo diretor Antônio Peres Peres que consistiu na seguinte proposta:

Foi proposto um pequeno texto para interpretação no sentido literal e explícito. Foram levantadas algumas questões para as professoras discutirem em grupo e depois, através de um relator apresentar as reflexões dos grupos a fim de identificar os pontos comuns. Temas para a discussão: 1) Qual melhor técnica na condução da leitura em classe? 2º) A leitura em classe satisfaz plenamente as exigências para uma formação de bons hábitos de leitura? Caso contrário, como complementar esse ensino? 3º) Qual a melhor técnica na condução da linguagem oral? (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 08/06/1963).

Em relação ao ensino da Matemática, as orientações são freqüentemente mais sucintas e indicam os procedimentos adequados para o desenvolvimento do pensamento matemático, raciocínio lógico e operações fundamentais. Entretanto, a Ata de Reunião Pedagógica das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, datada de 02/09/1967 registra uma ampla apresentação do Inspetor Escolar Affonso Busatto sobre o ensino de aritmética na escola primária.

Ali verificam-se orientações conceituais e metodológicas que correspondem, em alguma medida, às concepções que se voltam para o uso do que foi aprendido em situações da vida prática. As orientações são proferidas – pelo que pudemos verificar nos registros – de maneira organizada e didaticamente direcionada, quase como se fosse uma aula sobre como ensinar a aritmética no ensino primário. Apresentaremos alguns trechos que consideramos

pertinentes para exemplificar de que maneira os procedimentos eram detalhadamente indicados ao professor, estabelecendo o *como* proceder para ensinar:

[...] O ensino de aritmética deve ser vagarosos e por etapas, exercitar poucos conhecimentos de cada vez, insistindo em que a criança encontre maior dificuldade. Só dar questões que desenvolvam habilidade de exatidão e rapidez. Habituar os alunos a dizer, prontamente o resultado de operações de números simples e a relação de medidas (...) Exigir primeiro a exatidão e depois a velocidade. Habituar as crianças a proceder metodicamente, na resolução de problemas. A linguagem deve ser correta e adequada. Levar a criança a reconhecer seu próprio erro e corrigi-lo; combater a inatividade de certos alunos. (...) O Certo e o Errado no problema: só deve ser considerada perfeita a solução, quando apresentar raciocínio e resultados certos. Entretanto, não se deve considerar sumariamente errada uma solução quando houver erro de cálculo. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 02/09/1967).

As prescrições indicam um “passo a passo” da maneira como o professor deveria conduzir o processo de ensino-aprendizagem por etapas, levando-nos a observar que se trata de uma formação em serviço - que corresponderia ao que hoje se denomina como formação continuada - acerca da metodologia considerada mais adequada para o ensino da aritmética. Cabe-nos, nesse sentido, indagar os motivos de tais orientações. Isso ocorria, de fato, em virtude das novas concepções e metodologias que se apresentavam ao cenário educacional, ou eram necessárias devido à má formação dos professores? Ou ainda: tratava-se de uma tentativa de controle do trabalho do professor?

De qualquer maneira, o que fica evidente nos registros das Atas de Reuniões Pedagógicas era o grande esforço dos diretores e inspetores escolares em oferecer constantemente subsídios para a reflexão e prática dos professores, visualizando uma escola de qualidade que reduzisse os índices de evasão e repetência escolar.

O ano de 1968 é, nessa perspectiva, o que apresenta de maneira mais evidente essa idéia de formar o professor em serviço, influenciado, talvez, pelas mudanças ocorridas durante a Reforma do Ensino Primário - realizada na gestão de Ulhoa Cintra como Secretário de Educação e José Mário Pires Azanha, como diretor geral do Departamento de Educação. Nesse sentido, constata-se que, no decorrer de todo o ano, houve intenção de orientar os professores nas áreas de leitura e escrita, ciências e matemática, a partir da metodologia do Ensino Renovado.

Tais concepções são distribuídas como conceituais e metodológicas e aquelas específicas ao currículo e conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos. As Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** apresentam esse movimento

e, nesse sentido, observamos que o maior direcionamento se deu em relação à aquisição da linguagem oral e escrita, de modo a apresentarmos alguns exemplos para ilustração e discussão, como o registrado na Ata de Reuniões Pedagógicas de 20/04, na qual o diretor Alberto Ribeiro de Araújo tece orientações quanto à preparação da criança para a aprendizagem da leitura:

Quanto mais difícil for uma aprendizagem, mais longa e minuciosa terá que ser a preparação do indivíduo para conseguir realizá-la. O ato de ler é uma função extremamente complexa. Envolve processos sensoriais e processos mentais na percepção dos símbolos percebidos, envolve ainda processos mais profundos no campo da emotividade pela reação que o material provoca, no sentido de proporcionar prazer ou desprazer; e numa conjugação de todos esses processos completa-se ele na capacidade de avaliação que o leitor manifesta considerando bom ou mal, falso ou verdadeiro, valioso ou não aquele material, passando a integrá-lo nas suas experiências, dele tirando proveito. O que desejamos ao ensinar a ler é que o aluno, além de dominar o mecanismo da leitura seja capaz de usar a leitura como instrumento auxiliar no seu crescimento e que desenvolva o gosto pela leitura para que cada vez mais se utilize dela como elemento valioso no seu processo ininterrupto de seu ajustamento pessoal e social. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 20/04/1968).

A explanação compreende elementos pertinentes a concepções teóricas sobre o ato de ler, buscando nessa mesma proporção a funcionalidade desse ato para o desenvolvimento pessoal e social do educando. Tal perspectiva leva à reflexão sobre o ato de ler como algo muito além de um mecanismo funcional da decodificação de símbolos. Reflexões sobre o ato de ler são destaque na Reunião Pedagógica seguinte, na qual são abordadas concepções teórico-metodológico para o ensino da leitura e, conseqüentemente, para a alfabetização, numa perspectiva que evidencia a função social da leitura e da escrita, bem como do próprio processo de ensino-aprendizagem:

Para que a aprendizagem inicial da leitura se possa dar, três condições são necessárias: a) a maturidade da criança; b) o desejo que ela tenha de aprender; c) a utilização de material adequado que firme esse desejo e facilite os exercícios de aquisições e fixação. A maturidade se exprime pela posse de certo vocabulário, facilidade de prolação, capacidade de distinguir pequenas formas impressas ou escritas, bem como de perceber e reproduzir movimentos. Tal maturidade, no desejado nível, existe na maioria das crianças de sete anos. Não porém em todas. O desejo de aprender depende, em parte do ambiente social da criança. Mas à escola, ou mais diretamente ao professor, incumbe desenvolver e dirigir esse desejo ou criá-lo se inexistente. De que forma? Apresentando desde as primeiras lições um ambiente que dê satisfação às crianças e exercícios de tal forma graduados que as encorajem, incutindo-lhes sentimentos de segurança no aprender. Devem elas perceber que há um sentido na aprendizagem, que ela é útil e, ao mesmo tempo, fácil e agradável. A isso se chama bem motivar a

aprendizagem. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 11/05/1968).

A motivação para a aprendizagem bem como a forma de condução desse processo pelo professor são amplamente salientadas nessa explanação do diretor Alberto Ribeiro de Araújo, evidenciando a preocupação em conduzir o processo de aquisição da leitura sob novas concepções e metodologias. O Ensino Renovado é a principal referência, indicada explicitamente nas reuniões tanto no que se refere às concepções nas diferentes áreas (como ciências e matemática), como no que diz respeito aos procedimentos considerados adequados para o desenvolvimento dos objetivos propostos para o ensino, indicando ao professor como conduzir o processo de ensino-aprendizagem, quais atividades propor mediante os objetivos estabelecidos, respeitando principalmente as habilidades e o desenvolvimento psicológico da criança.

A difusão de uma perspectiva de renovação no ensino primário paulista compõe o cenário das escolas pesquisadas – principalmente a partir de 1968 - sendo possível identificarmos todo um esforço para que aqueles ideais fossem implantados nas escolas e trouxessem as mudanças esperadas e necessárias para o ensino público da época. Neste sentido, havia claras iniciativas voltadas para alcançar esses objetivos. Registros do Caderno de Termos de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** sublinham as estratégias por meio das quais Inspectores Escolares, diretores e professores tinham suas funções explicitadas relativamente às mudanças instituídas a partir da Reforma do Ensino em 1967, como também as impressões do processo de implantação dessas mudanças por meio de observações diretas do trabalho das professoras em suas visitas à escola, como o registrado na visita do Inspetor Escolar Almiro Pires Valente:

Percorri com o Sr. Diretor duas classes de 1º grau “masc e fem” onde observei todo entusiasmo e esforço dos professores na aplicação da renovação do ensino, não só da parte relacionada à confecção de material didático como à do ensino que caminha em fase normal e aproveitamento, conforme vinhos cadernos de vários alunos das classes examinadas. (Caderno de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 25/05/1968).

[...] Verifiquei os livros de chamada, registro de lições e cadernos de ocupação, notando ordem, eficiência dos ensinamentos e grande interesse dos professores na fase atual do programa de ensino. (Caderno de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 17/10/1968).

O Programa de Ensino proposto com a Reforma da gestão de Ulhoa Cintra e José Mário Pires Azanha trouxe muitas inovações que foram apresentadas e discutidas junto aos professores e diretores, tanto nas reuniões pedagógicas como nas visitas dos Inspectores

Escolares às escolas, tornando possível visualizar todo esforço para a apreensão das novas idéias, bem como sua efetiva implantação. Esse movimento está presente nas Atas de Reuniões Pedagógicas por meio da leitura dos documentos referentes à Reforma, bem como dos objetivos e conteúdos que compõem o Programa de Ensino Primário.

Os registros são, em sua maioria, descritivos, na medida em que apenas apresentam as mudanças e as novas possibilidades de atuação dos professores. Porém, um aspecto é retomado em alguns momentos tanto nas Atas de Reuniões Pedagógicas como no Caderno de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**: a mudança na estrutura do processo avaliativo por meio da inserção dos níveis I e II, que alteram o momento da reprovação no ensino primário<sup>13</sup>. São orientações e explicações que aparecem em vários momentos, demonstrando – ainda que implicitamente – as dificuldades e dúvidas encontradas pelos professores para se adaptarem às mudanças estabelecidas, embora se perceba como já explicitado anteriormente, um grande esforço para que os professores correspondessem às novas exigências.

A Ata de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, datada de 28/03/1968 nos oferecem subsídios para identificarmos de que maneira tais mudanças foram compreendidas e adaptadas a partir das diretrizes pertinentes ao novo programa de ensino, por meio das indicações proferidas pelo Inspetor Escolar Affonso Busatto:

Para que o trabalho do professor seja profícuo haverá necessidade de que ele se muna de farto material didático, pois o novo programa se baseia no ensino audiovisual. Assim sendo, é imprescindível que todo professor possua: flanelógrafo, com variedade bem grande de figuras, cartazes de pregas pincéis atômicos, cartazes, cola, tesoura sem ponta, enfim, tudo isto e o que mais o espírito de iniciativa que cada professor indicar.

As cartilhas como já estão em uso poderão ser adaptadas ao ensino renovado, dependendo da habilidade de cada professor. O diário de lições foi abolido da maneira como vinha sendo usado, havendo agora o registro da matéria que foi ensinada no dia anterior. (...)

Trabalhar com os erros:

- 1- Prevenir o erro já é correção;
- 2- Toda técnica de correção que se torne um processo de auto-correção, isto é, desde que seja a criança a corrigir seu próprio erro não pode ser má;
- 3- O importante não é corrigir o trabalho escrito do aluno, mas sim levá-lo a ordenar seu próprio espírito pela percepção do erro motivado por uma falha pedagógica e que ao professor compete investigá-la. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 28/03/1968).

---

<sup>13</sup> Com a Reforma do Ensino, as séries foram agrupadas em níveis: 1ª e 2ª séries no nível I e 3ª e 4ª séries no nível II. A reprovação só se realizaria ao final de cada nível, a saber, na 2ª e 4ª série do ensino primário.

As orientações do Inspetor Escolar Affonso Busatto correspondem aos objetivos e orientações do novo Programa de Ensino, como destaca Rosana Batista Monteiro (1996), visto que as transformações se relacionavam explicitamente à mudança não apenas nas concepções dos professores, mas, sobretudo, em suas práticas, que deveriam se pautar agora na autonomia e criatividade. Isso gerou – de acordo com a autora – certa confusão entre os professores, pois se supunha que estes não se encontravam preparados para tais mudanças. Os registros das Atas de Reuniões Pedagógicas nos permitem identificar os limites entre essas orientações e as práticas à medida que tais indicações eram constantes nessas reuniões pedagógicas. Contudo, as apropriações feitas pelos professores não se explicitam pela documentação analisada.

Todavia, cabe-nos salientar que essas concepções permearam os contextos educacionais e, na medida em que se tornaram disposições legais foram, de alguma maneira, incorporada às práticas dos professores, ainda que tenham sofrido adaptações e significados reconstruídos no cotidiano das práticas.

Dentre essas reconstruções de significado, a questão do erro é uma das que se evidencia, pois a concepção proposta diverge das práticas que em geral se desenvolvia em relação à questão dos erros, principalmente no que diz respeito às avaliações escolares, sendo, de uma maneira ou de outra, compreendido como algo negativo, ligado implicitamente à idéia do fracasso. No trecho anterior, o Inspetor Escolar Affonso Busatto aponta algumas idéias de como o erro deve ser entendido e trabalhado pelo professor, já trazendo para a discussão a mudança do papel atribuído ao erro.

Tais concepções são contempladas na Proposta da Reforma de 1967, que previa, dentre tantos objetivos, a diminuição efetiva dos índices de reprovação e evasão escolar, evidenciando a necessidade de mudanças na relação entre erro e aprendizagem disseminada na escola. Nesse sentido, as orientações do Inspetor Affonso Busatto para as professoras das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, em 01/06/1968, identificam essa mudança de concepção redimensionando a função do erro no processo ensino-aprendizagem. Nessa nova aceção, o erro, poderia, num certo sentido, criar novos contextos para a idéia de sucesso e fracasso e, sobretudo, a respeito do que considerar no processo de aprendizagem do aluno, reestruturando os patamares estabelecidos para a aprovação ou reprovação dos alunos. Embora o trecho seja um pouco extenso, consideramos válido para exemplificar de que maneira tais concepções eram propostas aos professores:

- 1-Realizado o trabalho escrito de linguagem, necessário se torna corrigi-lo.
- 2- Se o preparo for bem orientado, certamente mais fácil se tornará a correção; pois deu a oportunidade a criança de:
  - a) conhecer claramente o assunto tratado
  - b) adquirir um vocabulário satisfatório (suficiente e adequado)
  - c) conjecturar uma certa ordem na colocação das idéias e da pontuação
- 3- Nota) É de se observar que para estes três itens acima, há técnicas especiais para se conseguir os objetivos visados
- 4- Mesmo assim haverá erros por parte dos alunos.
- 5- Podemos classificar os erros em três grupos distintos:
  - a) Os erros de construção de frases;
  - b) Os erros de ortografia e de pontuação;
  - c) Os erros de falta de seqüência lógica do pensamento.
- 6- Como corrigir os erros:
  - I – Correção em flagrante – É a correção ideal. Infelizmente nem sempre se torna possível praticá-la. Principalmente quando as classes são numerosas ou apresentam alunos de dois ou três graus distintos. Nestes casos, a professora deve corrigir os exercícios fora do período escolar.
  - II – Auto-correção, isto é, a própria criança será orientada de forma a corrigir os próprios erros individualmente. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 01/06/1968).

Verifica-se nas recomendações acima efetuadas um trabalho de correção e, principalmente, da identificação do erro como uma forma de levar o aluno ao aprendizado, à ampliação de conhecimentos, e não apenas como uma maneira de classificar ou separar os que sabem dos que não sabem. Para isso, o Inspetor Escolar Affonso Busatto afirma existir técnicas especiais para que o momento de correção se torne oportunidade de aprendizagem. Dessa forma, ele orienta aos professores de como proceder a partir de uma técnica para assinalar os erros. Sua primeira indicação é a de que cada professor tem a liberdade de usar um sistema próprio para assinalar os erros, desde que tenham em vista:

- a) não assinalar todos os erros cometidos, só os mais importantes
- b) não escrever a vermelho a palavra certa sobre a errada e sim mandar que a própria criança procure escrevê-la da forma desejada. Para isso pode-se mandá-la à lousa, pedir o auxílio dos colegas e da própria professora para que depois faça a auto-correção.
- c) cobrir de preto as palavras erradas. Se os erros fossem só de ortografia, seria este um bom processo. Mas, como poderia ser usado nos erros de construção de frases por exemplo?
- d) assinalar na margem a natureza dos erros e mandar corrigi-los. Não é má. O professor tem a oportunidade de observar os erros mais freqüentes para a correção coletiva. (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 01/06/1968).



A proposta salienta o deslocamento do olhar pedagógico acerca de práticas de ensino. Passa-se a conceber um modelo no qual o aluno participa de maneira mais ativa no ato de ensinar. Ele auto-corrige suas lições, e identifica com maior clareza, não mais seu erro, mas a maneira correta de grafar esta ou aquela palavra; esta ou aquela frase. Assim, há um empenho em tornar o aluno partícipe do processo a fim de que possa se apropriar do momento destinado à correção como parte importante do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a preocupação do Inspetor Escolar Affonso Busatto é tão evidente que ele indica quatro passos fundamentais para que o professor proceda da maneira mais adequada possível durante a correção, destacando ainda os procedimentos mais eficazes ao abordar os erros dos alunos. O 1º passo seria realizado pelo aluno logo após a realização do trabalho escrito, por meio da leitura e busca por possíveis erros (leitura silenciosa por três vezes); O 2º passo seria realizado pelo professor fora do período escolar, assinalando na margem do exercício os erros e sua natureza. Esse passo é interessante, pois o Inspetor propõe alguns códigos que, segundo ele, deveriam se tornar convencionais:

∞ = falta de palavras

” = erros de ortografia

/ = oração mal feita

{ = falta de seqüência

Observação: o professor classifica o erro dos alunos assim:

- erros que eles podem corrigir individualmente

- erros de difícil correção individual (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 01/06/1968).

O 3º passo seria desenvolvido pelo aluno na escola individualmente, procurando localizar os erros e corrigi-los, por meio dos recursos materiais e humanos disponíveis (dicionário, colegas, professor), além da realização de exercícios com as palavras já corrigidas no rodapé do trabalho escrito. Como nota o Inspetor salienta que os exercícios devem ser variados e sugere: “ - escrita de palavras já corrigidas, três vezes ao máximo; - formação de sentenças com essas palavras; - outros exercícios a critério da professora.” (Atas de Reuniões Pedagógicas das Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara, 01/06/1968).

O 4º passo corresponderia ao momento de correção coletiva na lousa, com a colaboração da classe, em que a professora deveria se reportar aos erros identificados durante a correção no 2º passo, observando nesse momento coletivo de correção as omissões, os erros gramaticais mais frequentes, a pontuação, o uso da letra maiúscula, a ordem das sentenças e etc. O Inspetor destaca a necessidade de trabalhar sempre uma palavra de cada vez, buscando

orientar as crianças no sentido de identificar a forma escrita correta, comparando-a com a forma escrita por elas. Após a correção oral, o trabalho seria copiado no caderno como exercício de correção.

Podemos observar - embora seja esse um exemplo específico de correção da escrita - uma nova possibilidade de compreender o erro e tornar a correção parte efetiva do processo de ensino-aprendizagem. Como já afirmamos anteriormente, a documentação analisada nos permite identificar o limiar existente entre essas concepções e as práticas efetivas, pois as Atas de Reunião Pedagógicas nos fornecem os subsídios para determinar como essas idéias e metodologias foram apresentadas e, por vezes, impostas aos professores de modo que tais concepções perpassaram o contexto escolar e assumiram diferentes significados em suas práticas, construindo uma cultura própria da escola.

Também o Caderno de Termos de Visita da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** nos fornece pistas de como essas orientações e concepções eram apropriadas pelos professores, pois durante as visitas registra-se o interesse do Inspetor Escolar em orientar os diretores e professores dentro das novas disposições, ressaltando os aspectos positivos encontrados na escola, que por sua vez correspondessem aos objetivos propostos no novo Plano de Ensino. Dentre esses aspectos, a criatividade e autonomia do professor são atributos que devem ser explorados, a fim de que pela prática, o professor possa desenvolver essas habilidades criativas, diversificando o processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, cabe destacar a grande importância dada às formas de demonstrar tal processo, como ocorre na visita do Inspetor Escolar Joaquim Ferreira Vieira, em 29/08/1969, que comenta uma exposição - iniciativa das professoras dessa escola - para tratar do tema Folclore, quando se observa na fala a ampla satisfação não somente pela iniciativa como para todo o resultado registrado:

[...] com satisfação constatei a dedicação das Sras. Professoras, na organização da exposição de trabalhos sobre o Folclore, a ser aberta amanhã à visitação pública, com ato solene de inauguração. Iniciativa como essa, deve ser incentivada e mesmo propalada, para que outros Estabelecimentos também o façam, divulgando sobremaneira os usos e costumes de nossa gente. Não que me foi dado a constatar, os trabalhos que serão apresentados são maravilhosos, trabalhos de todos os Estados, que enche os olhos, e que por certo irá agradar a todos que visitar a exposição. É digno de todos os encômios o trabalho desenvolvido pelas Sras. Professoras e Sr. Diretor. (Caderno de Termos de Visitas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho, 29/08/1969).

O registro do Inspetor Escolar Joaquim Ferreira Vieira demonstra todo o entusiasmo ao observar a prática das professoras apresentadas sob a forma de exposição, que “enche os

olhos”, e que nos permite inferir o empenho dessas professoras em demonstrar seu trabalho por meio da diversidade de produção dos alunos.

De qualquer maneira, não podemos perder de vista que todas essas concepções e metodologias que permeavam o cenário educacional paulista tiveram destaque a partir do início da década de 60 e foram, por sua vez, entendidas e apropriadas no decorrer dessas décadas sobre múltiplas formas. Nesse sentido, alguns registros das Atas de Reuniões Pedagógicas quanto à escolha dos livros didáticos feitas pelas professoras nas escolas pesquisadas: **E.E. Pedro José Neto, E.E. Antônio Joaquim de Carvalho e Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito de Araraquara**, no período de 1962 a 1975, podem nos indicar de que maneira essas novas concepções foram apropriadas, além de nos fornecer pistas de como o ensino tradicional e o ensino renovado perpassaram a prática dessas professoras através de suas opções por livros didáticos que correspondem a diferentes concepções metodológicas.

Apresentaremos a seguir as tabelas correspondentes às escolhas feitas pelas escolas pesquisadas, cabendo salientar que embora os registros de cada escola correspondam a certo período compreendido entre 1962 e 1975, os dados recolhidos nos permitem tecer algumas considerações pertinentes às concepções e possíveis práticas, contribuindo para a apreensão dos elementos que correspondem à cultura produzida no interior da escola.

Os quadros foram organizados por escola, seguem uma periodização cronológica e foram distribuídas por série, a fim de facilitar a visualização das opções e as possíveis mudanças nessas escolhas durante o período analisado.

<b>E.E. PEDRO JOSÉ NETO</b>		
<b>ANO</b>	<b>LIVROS</b>	<b>SALAS</b>
<b>1ª série</b>		
1962	Cartilha Sodré - Benedita S. Sodré	9
	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	3
1963	Cartilha Sodré - Benedita S. Sodré	7
	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	3
	1º Livro de Leitura - Caminho Suave	10
1964	Cartilha Sodré - Benedita S. Sodré	5
	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	2

1965	Cartilha Sodré - Benedita S. Sodré	4
	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	2
	1º Livro de Leitura - Caminho Suave	3
	O Patinho- Célia Bueno dos R. Amoroso	2
	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	1

1966	Hora Alegre da Criança - Gilda G. Piedade	9
------	---	---

<b>2ª séries</b>		
1962	Brasil, minha pátria - Theobaldo M. Santos	2
	Leituras Infantis - Theobaldo M. Santos	8
	Seleção Escolar - Máximo de Moura	1

1963	Brasília - Daisy Brescia	9
	Leituras Infantis - Theobaldo M. Santos	1

1964	Brasília - Daisy Brescia	10
------	--------------------------	----

1965	Brasília - Daisy Brescia	8
------	--------------------------	---

1966	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	7
------	--	---

<b>3ª séries</b>		
1962	Meu coração - Alaide L. de Oliveira	3
	O tesouro da criança - Antônio DÁvila	5
	Leituras Infantis - Theobaldo M. Santos	1

1963	Brasília - Daisy Brescia	8
------	--------------------------	---

1964	Brasília - Daisy Brescia	8
------	--------------------------	---

1965	Brasília - Daisy Brescia	10
------	--------------------------	----

1966	Brasília - Daisy Brescia	8
------	--------------------------	---

<b>4ª séries</b>		
1962	Leituras Infantis - Theobaldo M. Santos	5
	Noções de Língua Portuguesa - Alfredo Gomes	1

1963	Brasília - Daisy Brescia	7
------	--------------------------	---

1964	Brasília - Daisy Brescia	7
------	--------------------------	---

1965	Brasília - Daisy Brescia	7
	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	1

1966	Brasília - Daisy Brescia	6
------	--------------------------	---

**Quadro 4- Escolha de Livros Didáticos da E.E. Pedro José Neto**  
Escola: E.E. Antônio Pedro José Neto.

<b>Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara.</b>		
<b>ANO</b>	<b>LIVROS</b>	<b>ESCOLAS</b>
<b>1ª série</b>		
1966	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	10
1967	não há registro	
1967	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	9
	Cartilha Sodré - Benedita S. Sodré	1
<b>2ª série</b>		
1966	Seleta Escolar - Máximo de Moura	2
	Brasília - Daisy Brescia	4
	Pedrinho - M.B. Lourenço Filho	1
	Leituras Infantis - Theobaldo M. Santos	1
	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	1
	** escola não escolheu	1
1967	não há registro	
1968	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	2
	Brasília - Daisy Brescia	3
	Livro Sodré - Benedita S. Sodré	1
	Vamos Sorrir - sem autor	1
<b>3ª série</b>		
1966	Seleta Escolar - Máximo de Moura	1
	Brasília - Daisy Brescia	2
	Pedrinho - M.B. Lourenço Filho	1
	Leituras Infantis - Theobaldo M. Santos	1
	O tesouro da criança - Antônio DÁvila	1
	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	1
	** escola não escolheu	3
1967	não há registro	
1968	O tesouro da criança - Antônio DÁvila	2
	Leituras Infantis - Theobaldo M. Santos	1
	Vamos Sorrir - sem autor	1
	Brasília - Daisy Brescia	1
	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	1

4ª série		
1966	Brasília - Daisy Brescia	3
1967	não há registro	
1968	O tesouro da criança - Antônio DÁvila	1
	Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	1
	Brasília - Daisy Brescia	2

**Quadro 5- Escolha de Livros Didáticos das Escolas Isoladas C. e de Emergência**  
Escola: Escolas Isoladas Comuns e de Emergência.

<b>E.E. ANTONIO JOAQUIM DE CARVALHO</b>			
<b>ANO</b>	<b>LIVROS</b>		<b>SALAS</b>
<b>1ª série</b>			
1968		Cartilha Sodré - Benedita S. Sodré	2
		Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	3
1969		Cartilha Hora Alegre com Paulinho e Marita - Gilda Guimarães Piedade	5
1970		Cartilha Hora Alegre com Paulinho e Marita - Gilda Guimarães Piedade	5
1971		Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima Cartilha Hora Alegre com Paulinho e Marita - Gilda Guimarães Piedade	1 3
1973	Comunicação e Expressão	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima Cartilha Hora Alegre na 1ª série- Gilda Guimarães Piedade	2 2
	Matemática	Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo	4
	Estudos Sociais	Atividades de Estudos Sociais- Ruth Araújo.	4
	Ciências	Ciências para as Crianças - Terezinha N. Cambóia	4
1974	Comunicação e Expressão	Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima Cartilha no Reino da Alegria - IBEP - Doracy P. F. Almeida	2 1
	Matemática	Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo	3
	Estudos Sociais	Atividades de Estudos Sociais- Ruth Araújo.	3
	Ciências	Ciências para as Crianças - Terezinha N. Cambraia	3
1975		Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima	3
<b>2ª série</b>			
1968		O Patinho no 2º ano - Cecília B. R. Amoroso	3
		Meu Segundo Livro - Aracy Hildebrand	1
		Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza.	1
1969		Aprender é festa! Edna L. M. Lapa e Maria Eunice Tost	5
1970		Aprender é festa! Edna L. M. Lapa e Maria Eunice Tost	4
1971		Aprender é festa! Edna L. M. Lapa e Maria Eunice Tost Hora Alegre da Criança - período preparatório - Gilda G. Piedade.	4 1

1973	Comunicação e Expressão	Leitura na Escola Moderna - Nelly Araújo e NairRebello	5
	Matemática	Caminho Suave - Branca Alves de Lima	1
	Estudos Sociais	Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo	6
	Ciências	Atividades de Estudos Sociais- Ruth Araújo. Atividades de Ciências -Ruth Araújo.	6 6

**3ª série**

1968		Leituras Infantis - Theobaldo Miranda.	2
		Cenas Infantis - Iza Ramos de A. Souza	2

1969		Brasília - Daisy Brescia	4
------	--	--------------------------	---

1970		Brasília - Daisy Brescia	4
------	--	--------------------------	---

1971		Aprender é festa! Edna L. M. Lapa e Maria Eunice Tost	5
1973	Comunicação e Expressão	Aprender é festa! Edna L. M. Lapa e Maria E. Tost	4
	Matemática	Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo	4
	Estudos Sociais e Ciências	Estudos Socioas e Ciências - Deborah P. M. Neves	4
1974	Comunicação e Expressão	Estudo Dirigido de Português - Reinaldo M. Ferreira	3
	Matemática	Português Moderno - Débora P. M. Neves	1
	Estudos Sociais e Ciências	Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo Estudos Socioas e Ciências - Deborah P. M. Neves	4 4

1975	Comunicação e Expressão	Pingos de Leitura - Norma C. Leite	2
	Matemática	Estudo Dirigido de Português - Reinaldo M. Ferreira	2
	Estudos Sociais e Ciências	Matemática Passo a Passo - Di Pierro Neto Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo	1 1

**4ª série**

1968		Brasília - Daisy Brescia	4
------	--	--------------------------	---

1969		Brasília - Daisy Brescia	4
------	--	--------------------------	---

1970		Brasília - Daisy Brescia	4
------	--	--------------------------	---

1971	Comunicação e Expressão	Leitura na Escola Moderna - Nelly Araújo e NairRebello	2
		Marina e Paulinho me contaram - Wanda R. P. Lopes	1
		Ao Livro Técnico S.A. ( sem autor)	2



1973	Comunicação e Expressão	Leitura na Escola Moderna - Nelly Araújo e NairRebello	4
	Matemática	Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo	4
	Estudos Sociais	Estudos Sociais, História e Geografia - Ruth Araújo	4
1974	Comunicação e Expressão	Leitura na Escola Moderna - Nelly Araújo e NairRebello	3
	Matemática	Hora Alegre na Matemática - Romilda Araújo	3
	Estudos Sociais	Estudos Sociais, História e Geografia - Ruth Araújo	3
1975	Comunicação e Expressão	Pingos de Leitura - Norma C. Leite	3
	Matemática	Leitura na Escola Moderna - Nelly Araújo e NairRebello	1
		Matemática Passo a Passo - Di Pierro Neto	2
		Sempre Aprendendo - Tito Avilez	1

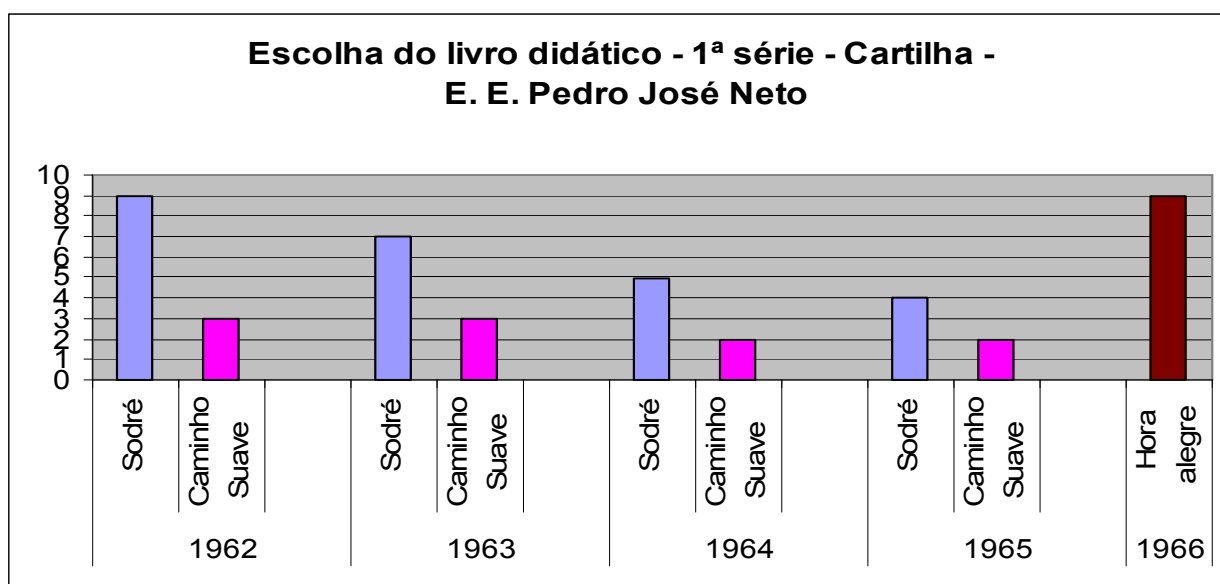
#### Quadro 6- Escolha de Livros Didáticos da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho

Escola: E.E. Antônio Pedro José Neto.

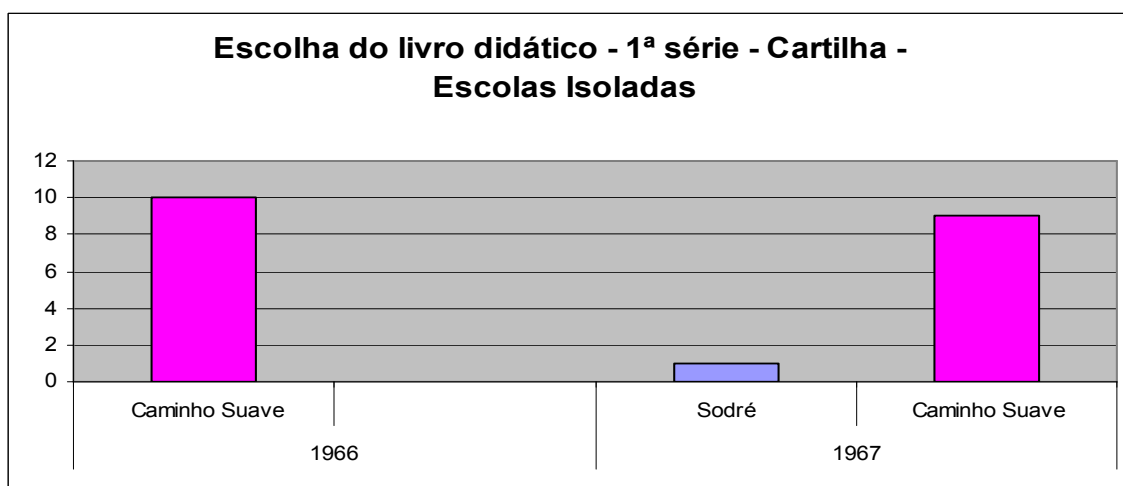
A escolha dos livros didáticos remete-nos para algumas possibilidades de análise e, dentre elas, podemos apontar a própria idéia de opção, pois até o início da década de 70, as escolhas restringiam-se exclusivamente à área de leitura e escrita e, principalmente, recorria-se a cartilhas durante o processo de alfabetização.

Somente a partir da década de 70, mais especificamente a partir de 1973, há nos registros a opção por livros didáticos de outras áreas, além da recém denominada “Comunicação e Expressão”. Além disso, é possível notarmos o movimento correspondente às concepções pedagógicas que perpassam essas escolhas. Nesse sentido, iniciamos nossa análise pelas escolhas correspondentes à 1ª série, durante o período investigado. No início dos anos de 1960 a meados de 1965 podemos entendermos que duas opções permearam o contexto pedagógico dentro de uma tendência que correspondia mais ao ensino tradicional, a saber: a *Cartilha Sodré* e a *Cartilha Caminho Suave*, sendo que na **E.E. Pedro José Neto**, a primeira era a preferida pelas professoras.

A opção por essas cartilhas permanecem nas **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara**, entre os anos de 1965 e 1967, todavia a preferência da maioria volta-se para a *Cartilha Caminho Suave*. O gráfico abaixo representa a op o feita pelos professores dessas duas escolas, que nos permite visualizar a preferência e, sobretudo, a presença de apenas as duas Cartilhas como recurso metodológico para o processo de alfabetiza o. Na **E.E. Pedro José Neto** percebemos que, em 1962 e 1963, a escolha pela *Cartilha Sodré* representa mais que a metade da escolha em rela o   *Cartilha Caminho Suave*, enquanto que nas **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** no ano de 1966 a única op o é a *Cartilha Caminho Suave*, e em 1967 também   a op o da grande maioria das professoras.



**Gráfico 1 – Escolha de Livro Didático – Cartilha 1ª série da E.E. Pedro José Neto**  
Escola: E.E. Antônio Pedro José Neto.

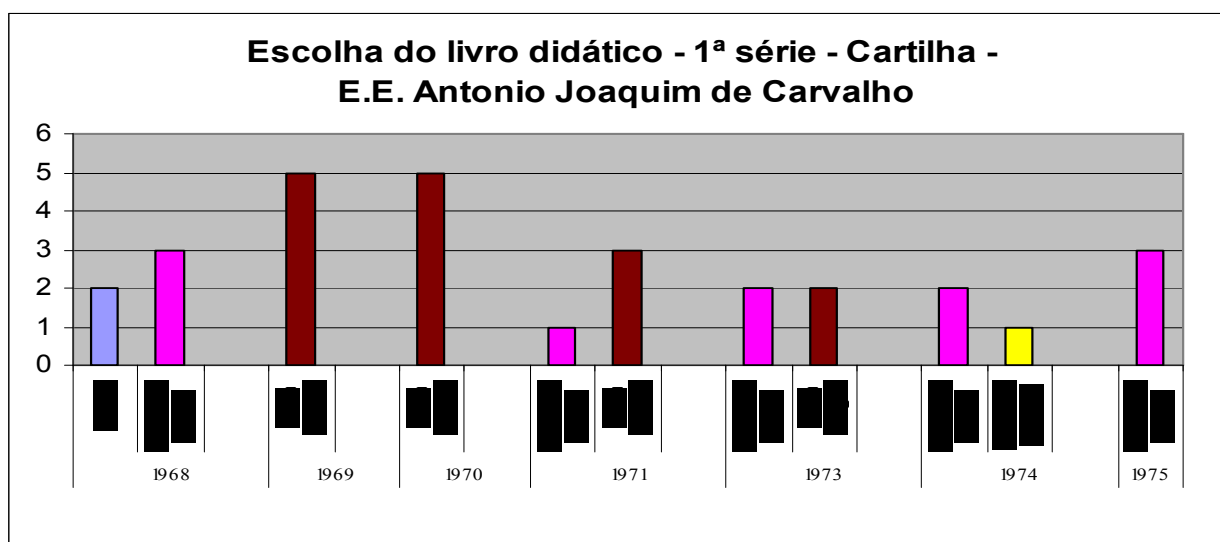


**Gráfico 2 - Escolha de Livro Didático – Cartilha 1ª série Escolas Isoladas C. e de Emergência**  
Escola: E.E. Escolas Isoladas Comuns e de Emergência.

A incidência do recurso à cartilha “Caminho Suave” exatamente nas escolas mais carentes pode constituir um indicador importante para se ponderar algumas hipóteses acerca do êxito da mesma cartilha. Será que “Caminho Suave” dava certo e por isso era usada nas escolas com população e condições menos favoráveis? Ou será exatamente o contrário? De qualquer modo, é possível afirmar que a escolha por essas cartilhas nos indica algumas prioridades relativamente às concepções e escolhas metodológicas do corpo docente, mas muito provavelmente também do corpo diretivo da escola, além de identificarmos um período longo sem grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem, observado pelas escolhas das cartilhas de alfabetização que permanecem as mesmas. Em 1966, destaca-se na E.E.

**Pedro José Neto** a escolha da *Cartilha Hora Alegre da Criança*, como única opção do 1º ano, justificada - conforme registrado na Ata de Reuniões Pedagógicas de 12/03/1966 – “[...] em virtude do ensino globalizado ora aplicado no estabelecimento”. O documento não traz quaisquer outros esclarecimentos dos objetivos ou determinações que culminaram nessa escolha, mas nos apresenta indícios das influências que perpassam tais escolhas de modo a não podermos afirmar se as escolhas correspondem aos interesses dos professores.

Em meados de 1968 há uma mudança nas opções dos livros na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, correspondentes, talvez, às modificações estabelecidas com a Reforma do Ensino proposta por Ulhoa Cintra e José Mário Pires Azanha, haja visto que os títulos indicados correspondem à concepções pertinentes a novas metodologias de ensino.



**Gráfico 3 - Escolha de Livro Didático – Cartilha 1ª série da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho.**

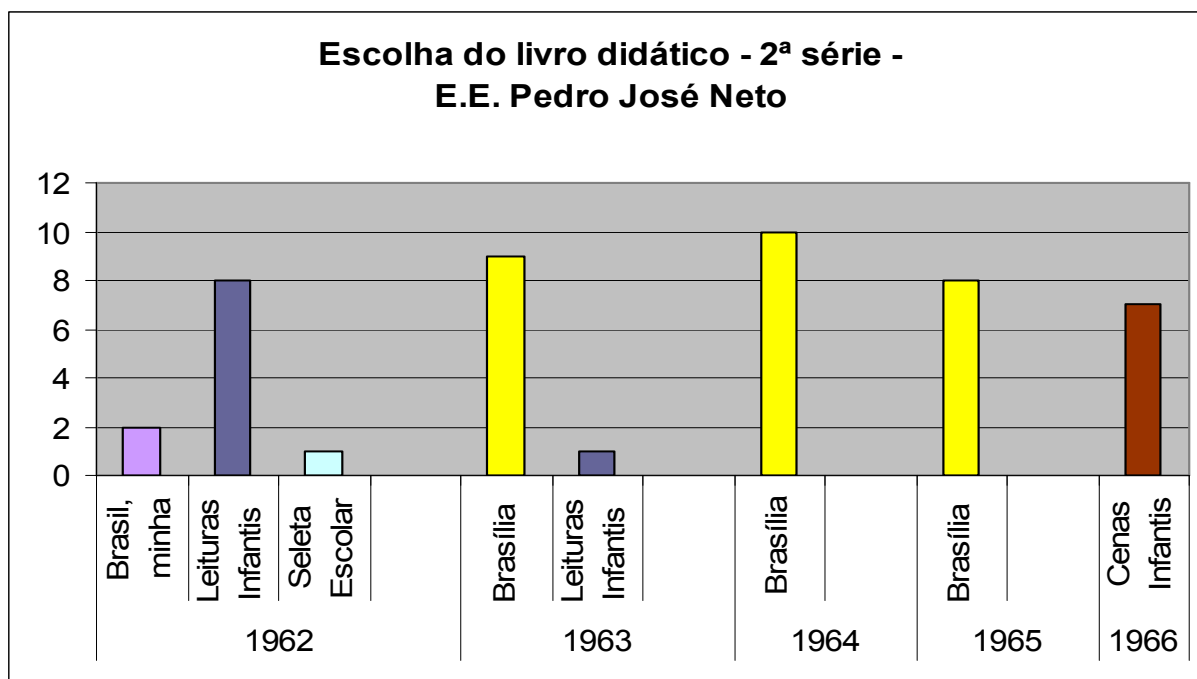
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho.

Este gráfico nos oferece significativas informações à medida que encontramos ainda em 1968 a presença da *Cartilha Caminho Suave* e *Cartilha Sodré* como únicas escolhas na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**. Em 1969 e 1970 essas op es desaparecem completamente, dando lugar a uma nova op o, aliás, unânime, a *Cartilha Hora Alegre da Criança*. Em rela o a essa escolha, podemos inferir que, talvez se tratasse da mesma justificativa encontrada na Ata de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Pedro José Neto**, que relaciona essa escolha é ado o do ensino globalizado como op o metodológica para o ensino. Seja como for, os dados nos apresentam subsídios para indagarmos até que ponto as escolhas eram, efetivamente feitas pelos próprios professores, ou sofriam influências de diretores, inspetores, ou da própria Secretaria de Educa o e Cultura do Estado?

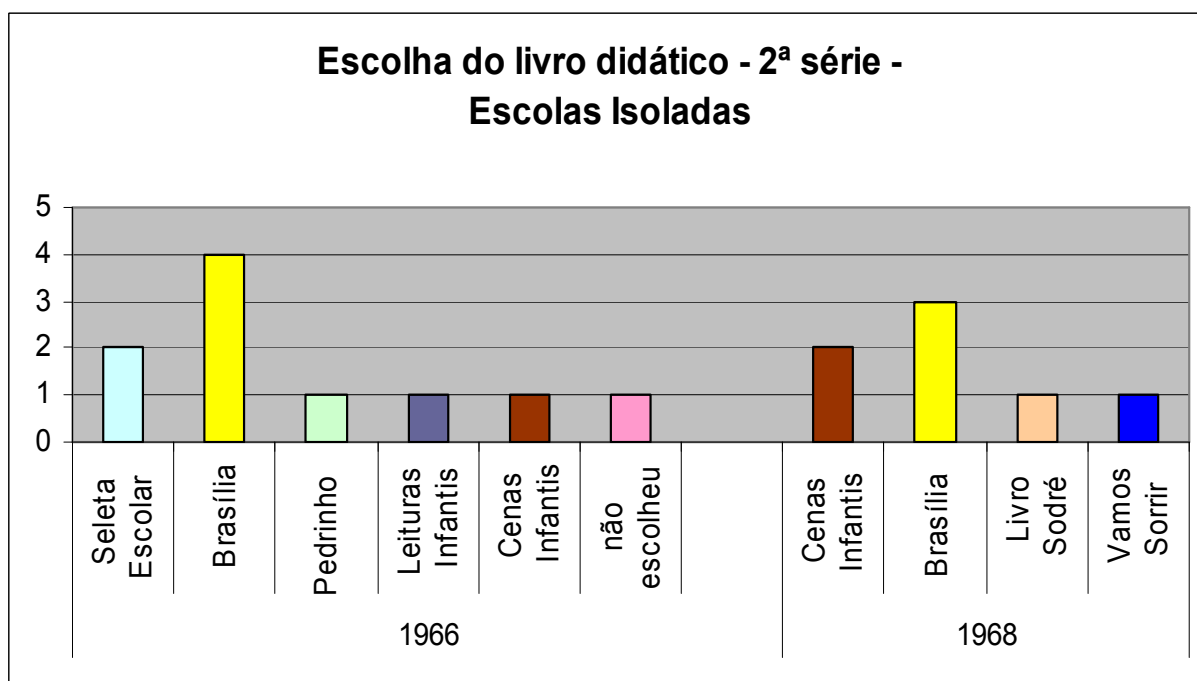
O início da década de 70 marca a mudança na escolha dos livros, e poderíamos talvez estabelecer uma relação entre essas mudanças e a saída de Ulhoa Cintra da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de São Paulo que marca o fim da Reforma do Ensino Paulista, pois já em 1971 reaparece discretamente a opção pela *Cartilha Caminho Suave* juntamente com a *Cartilha Hora Alegre da Criança*, como escolha da maioria dos professores. Não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre a Reforma e as opções de livros, pois o cenário educacional paulista abarca outras variáveis e discursos pedagógicos que podem ter influenciado e, por vezes, determinado essas escolhas.

Todavia, há que se ressaltar que a Proposta da Reforma do Ensino também apresenta elementos que poderiam ter influenciado nessas escolhas. Em 1973 as opções *Cartilha Caminho Suave* e *Cartilha Hora Alegre da Criança* aparecem empatadas e, nos dois últimos anos – 1974 e 1975 – a *Cartilha Caminho Suave* retorna ao cenário educacional, e se torna em 1975 novamente a única opção de livro para alfabetização mesmo após a promulgação da Lei nº 5692/71 que dispõe alterações referentes ao ensino de 1º grau. Assim, podemos supor que esse período foi marcado por momentos distintos que influenciaram as escolhas das cartilhas de alfabetização e, embora seja atribuído a cada professor individualmente sua escolha – registrada nas Atas de Reuniões Pedagógicas – talvez, essa tenha se realizado a partir de influências diversas que, por vezes, determinaram essas opções.

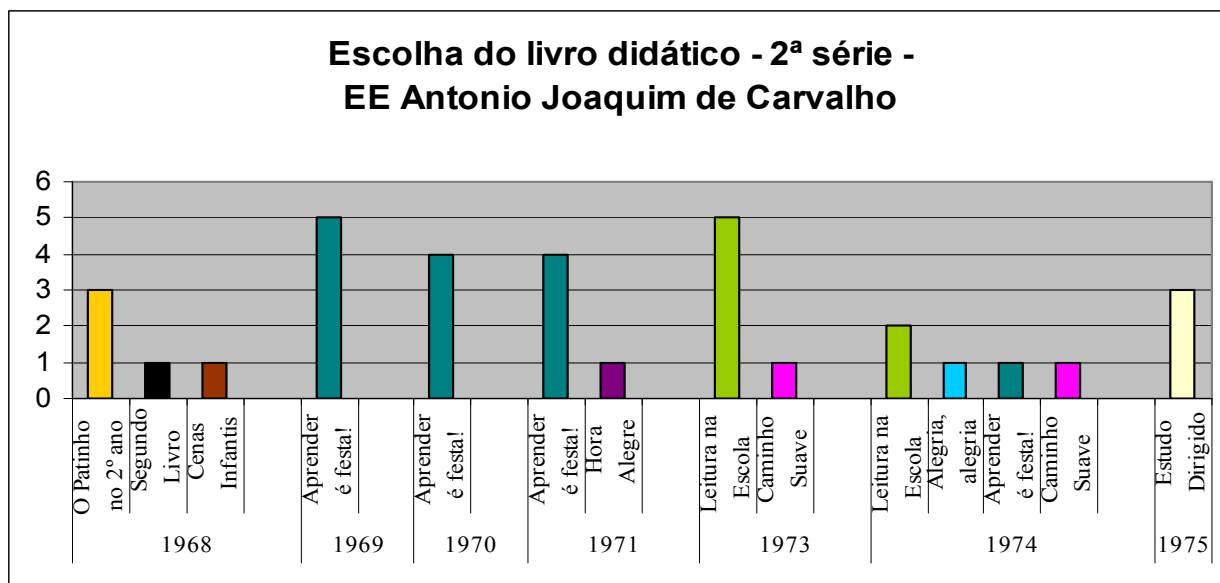
Em relação às demais séries, destacamos as opções feitas para a 2ª série, que era compreendida com uma continuidade da alfabetização. Para as 2ªs séries, em que se deveria firmar as habilidades da leitura, da escrita e das primeiras “contas”, havia uma diversidade maior de títulos, embora se perceba grande destaque para o livro *Brasília*, que até 1965 é o preferido entre os professores. Além disso, cabe ressaltar que não há alterações significativas em todas as séries em relação às escolhas até o ano de 1965, sendo possível, talvez, afirmarmos que o período transcorrido entre 1966 a 1968 e o ano de 1974, foram os períodos em que houve maior diversidade na escolha dos livros.



**Gráfico 4 - Escolha de Livro Didático – 2ª série da E.E. Pedro José Neto**  
Escola: E.E. Antônio Pedro José Neto.



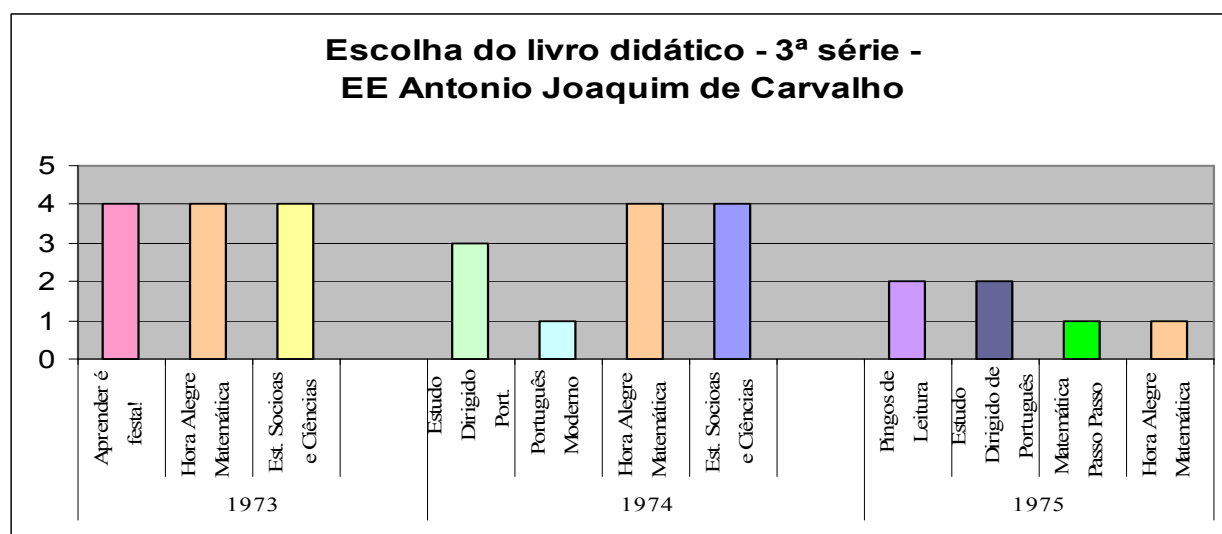
**Gráfico 5 - Escolha de Livro Didático – 2ª série das Escolas Isoladas C. e de Emergência.**  
Escola: Escolas Isoladas Comuns e de Emergência.



**Gráfico 6 - Escolha de Livro Didático – 2ª série da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho.

Nos anos de 1969 e 1970 aparece como única opção o livro *Aprender é Festa!*, que nos leva a indagarmos os motivos dessa opção pois, em 1971 esse título aparece juntamente com o livro *Hora Alegre da Criança*, não apresentando maiores destaques nos anos seguintes. Assim, a opção se concentra nos anos em que se implantava a Reforma do Ensino Paulista, nos levando a perguntar quais foram as influências para a escolha desse título. Observamos ainda a partir de 1973 uma variação maior nas opções e em 1974, certo equilíbrio na escolha entre os títulos. Em 1975, contudo, retoma-se a opção por um único livro, a saber: *Estudo dirigido*. Toda essa diversidade na escolha dos livros pode sugerir a gama de perspectivas e discussão sobre métodos que permearam a escola primária paulista, ao mesmo tempo em que aponta para a busca de diversas formas de melhorar o ensino que passaria também pela opção metodológica proposta para o ensino e, sobretudo, para a alfabetização.

A utilização dos livros didáticos durante o período também demonstra mudanças de concepção e merecem destaque, pois vão, progressivamente assumindo um papel mais evidente nas práticas do professor, enquanto recurso e apoio metodológico, ou seja, como referência mais presente ao professor, compartilhando com ele os saberes e as formas adequadas de ensinar.

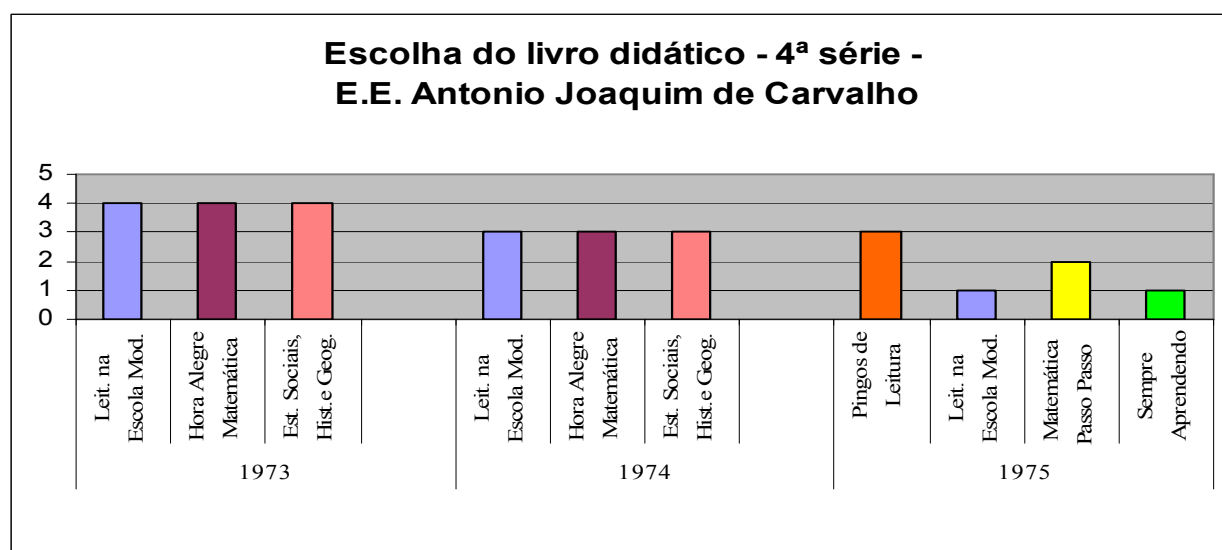


**Gráfico 7 - Escolha de Livro Didático – 3ª série da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho.

A partir de 1973 na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** é possível identificar que as opções dos livros didáticos da 3ª série remetem a outras áreas além da Comunicação e Expressão, possibilitando a visualização no gráfico da presença de outros livros nas áreas de Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Todavia, não há uma regularidade nos títulos, exceto em relação ao livro *Hora Alegre na Matemática*, que aparece como opção entre 1973 e 1975, oscilando na preferência dos professores.

Também, em relação à escolha dos livros da 4ª série da **E.E. Antonio Joaquim de Carvalho**, visualizamos essa tendência, na medida em que os títulos escolhidos correspondem, como na 3ª série, a outras áreas, além da Comunicação e Expressão, que nos permite conjecturar a possibilidade de uma maior valorização da utilização do livro didático com recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.



**Gráfico 8 - Escolha de Livro Didático – 4ª série da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho.

O gráfico nos indica que na 4ª série da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** há certa regularidade na escolha dos títulos, principalmente nos livros de Língua Portuguesa: *Leitura na Escola Moderna*, Matemática: *Hora Alegre na Matemática* e Estudos Sociais: *Estudos, Sociais, História e Geografia*. Já o ano de 1975 apresenta mudanças em relação às opções nas áreas, mantendo apenas o título *Leitura na Escola Moderna* como opção em Língua Portuguesa, mas com representação mínima.

De todo modo, o que nos é permitido deduzir por meio das opções dos livros didáticos é - além das concepções metodológicas presentes durante esse período - o próprio movimento que se desenvolve a partir de 1967, quando há uma mudança significativa nos títulos, percebendo-se, por exemplo, o desaparecimento da opção pela *Cartilha Caminho Suave* e *Cartilha Sodré* durante os anos de 1969 e 1970, nas escolas da 1ª série, que reaparecem como opção a partir de 1971.

Não nos cabe no momento desenvolver uma análise sobre esses livros no que diz respeito à sua metodologia e conteúdos, mas antes, indicar de que maneira as disposições legais como a Reforma de Ensino de 1967, e demais mudanças correspondentes às concepções teóricas e metodológicas disseminadas nesse período influenciaram o cotidiano e as práticas dos professores, ainda que estas não fossem correspondentes, talvez, às concepções dos professores. Tal questão pode ser observada, talvez, quando logo após o fim da reforma e, mesmo diante das diretrizes correspondentes à Lei nº 5692/71, esses títulos, principalmente toda a coleção *Caminho Suave* referente a 1ª e 2ª série voltam a prefigurar as escolas e,



provavelmente, a instrumentalizar o professor enquanto recurso metodológico ao processo de ensino aprendizagem.

Isso nos leva a inferirmos que, embora se tenha disseminado, durante as décadas de 60 e 70, os ideais referentes a uma pedagogia moderna, um ensino inovador, talvez, as práticas dos professores tenham permanecido inalteradas, criando, nesse sentido uma pedagogia e metodologia própria, que não foi idealizada por meio de reflexões teóricas, ou construídas na academia e, sim, por meio da invenção e reinvenção de conhecimentos e práticas propostos aos alunos pelos professores no cotidiano da sala de aula.

A análise da opção pelos livros didáticos nos permite, portanto, inferir, tal como salienta Viñao Frago (2008), os movimentos de tradições, rupturas e continuidades que perpassam o cenário interno das instituições escolares, só adquirem sentido histórico se analisados no contexto mais amplo dos estudos sobre a história das disciplinas escolares. Essa abordagem nos oferece subsídios para entendermos como a opção pela *Cartilha Caminho Suave*, por exemplo, pode representar o movimento de continuidade que se estabelece no contexto interno da escola, apesar das mudanças observadas pela própria escolha de outros títulos durante esse período. Além disso, os títulos apresentam, de alguma maneira, a tônica gerada em torno de concepções e práticas distintas que perpassaram o cotidiano escolar e que são transformadas, criando uma cultura propriamente escolar. Assim, embora diante de imposições e mudanças,

[...] a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão (...) ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema. (JULIA, 2001, p. 33).

A análise das opções nos apresenta tanto o movimento de mudança como os possíveis mecanismos de resistência a essas inovações, indicando não somente as opções metodológicas que disputavam a aceitação, como também as práticas que acabavam sofrendo influências e reconduzindo o processo de ensino-aprendizagem de diferentes formas nesse contexto por vezes imposto, mas passível de se atribuir novos significados.

Em relação à categoria conteúdos escolares e saberes pedagógicos, propomos como último item a ser abordado a questão da avaliação do rendimento escolar dos alunos, pois além de se constituir enquanto um elemento ritualizado, por meio dos exames escolares, apontamos ainda aspectos essenciais que correspondem, inclusive a disposições legais que tinham dentre seus objetivos, a diminuição dos índices de evasão e repetência escolar.

A avaliação sempre foi um aspecto amplamente discutido e de suma importância na escola, instituindo-se, nesse período, como principal forma de medir os resultados de todo o trabalho desenvolvido na escola. Assim, a questão das provas mensais e exames escolares perpassaram as pautas das Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas pesquisadas, possibilitando deduzir o modo como as escolas compreendiam, organizavam e se relacionavam com essa prática específica dos contextos escolares.

O primeiro aspecto identificado por meio da documentação nos permite afirmar que as avaliações e, sobretudo, os exames eram identificados como principal forma de “medir” o rendimento escolar do aluno e, nesse sentido, os resultados correspondiam efetivamente ao sucesso ou fracasso escolar. Nesse sentido, eram propostos os conteúdos correspondentes àquela avaliação, e devidamente atribuídos os valores de cada item avaliado, estabelecendo-se um valor mínimo de aprovação, sendo que os alunos que não atingissem esse mínimo eram considerados inaptos e, portanto, conservados na mesma série (reprovados).

Os registros das Atas de Reuniões Pedagógicas não apresentam questionamentos quanto à forma de avaliar e, embora a as Provas e Exames sejam assuntos constantes nas reuniões, durante o período correspondente às avaliações, assumem freqüentemente um caráter descritivo, de determinação dos conteúdos e valores atribuídos aos conteúdos avaliados. Contudo, o rendimento escolar era uma preocupação muito presente, pois os alunos eram avaliados pelas provas mensais, bimestrais e pelos exames finais. Além disso, havia um rígido controle dos resultados por meio da tabulação das informações relacionadas às avaliações apresentadas nos gráficos de rendimento escolar. Havia ainda uma classificação que apontava os alunos considerados fracos, médios e fortes. O registro da Reunião Pedagógica de 17/03/1962 da **E.E. Pedro José Neto** indica como a avaliação escolar era desenvolvida:

As provas mensais deverão ser feitas com a matéria do mês e as notas serão dadas de 0 a 100, e as intermediárias de 5 em 5. O gráfico de aproveitamento (...) o aluno fraco representado pelo amarelo, o médio pelo verde e o forte pelo vermelho. As notas para classificar os alunos são as seguintes: de 0 a 45 fracos, de 50 a 75 médios e de 80 a 100 fortes. (Atas de Reuniões Pedagógicas da E.E. Pedro José Neto, 17/03/1962, Diretor João Batista Fernandes).

As provas e, sobretudo os exames, assumiam um caráter de ritual, mas também constituíam a principal forma de verificar o aproveitamento dos alunos. Nesse sentido, os critérios, bem como a maneira de conduzir esse processo, eram predeterminados e minuciosamente orientados durante as reuniões pedagógicas. Dentre as orientações, destacam-

se as indicações de quais conteúdos seriam abordados, inclusive com a quantidade de questões correspondentes a cada conteúdo e a necessidade de se manter a ordem e a disciplina durante e após a execução dos exames. Outros aspectos eram freqüentemente abordados como as orientações advindas de circulares e comunicados referentes às instruções gerais para os exames, os quais deveriam ser cumpridos na íntegra e da forma mais transparente possível.

Um aspecto que merece destaque diz respeito às orientações dos diretores e inspetores escolares em relação às notas dos alunos, como o registrado na Ata de Reunião Pedagógica da **E.E. Pedro José Neto** de 24/04/1965. Nessa Ata, o diretor Joaquim Ferreira Vieira ressalta que as notas não poderiam ser discrepantes em relação à média obtida nos exames, de maneira que os professores não exagerassem nas notas dos alunos. Não foi possível, todavia, verificar nos registros se o exagero correspondia a notas muito maiores ou muito menores do que as obtidas nos exames. De todo modo, a documentação nos permite identificar é que a avaliação era uma preocupação presente, focada principalmente na obtenção dos resultados e não nas diferentes formas de avaliar, ou no que diz respeito ao próprio processo avaliativo.

Além disso, as orientações e disposições em relação à avaliação não sofrem, até meados de 1967, qualquer alteração em sua estrutura, mas com a Reforma do Ensino Paulista, as mudanças se evidenciam, bem como o rigor com a nova estrutura proposta. Nas reuniões referentes ao ano de 1968 da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** a questão da nova proposta da Reforma do Ensino está presente em cinco das sete reuniões registradas nas Atas, sendo que a Reunião Pedagógica de 15/06 apresenta as orientações quanto à aplicação e correção das provas, preenchimento da documentação e orientações pertinentes aos níveis I e II de ensino. A Reunião de 21/09 também apresenta as orientações da D.E.E a respeito das provas, mas não há registro dos detalhes dessas orientações.

De qualquer maneira, a mudança ocorrida no sistema de avaliação acarretou mudanças não apenas nos aspectos estruturais do sistema, mas também no que diz respeito às concepções e práticas que foram geradas a partir de tais disposições. Dessa forma, também no Caderno de Termos de Visitas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** a questão dos exames de promoções do nível I para o nível II e provas de avaliação classificatória, foi assunto discutido pelo Inspetor Escolar Almiro Pires Valente, em visita registrada em 18/10/1968, na qual também abordou a forma de preenchimento sobre o Quadro de Exames e Planejamento das Provas Finais. Durante a visita, o Inspetor Escolar retomou as orientações sobre a avaliação do rendimento, esclarecendo as dúvidas a fim de que o diretor pudesse encaminhar adequadamente o processo avaliativo da instituição.

Pensando que no Caderno de Termos de Visitas o Inspetor Escolar registrava suas impressões e observações realizadas durante a visita a respeito do funcionamento da escola, as orientações e esclarecimentos a respeito do processo avaliativo foram, por conseguinte, consideradas importantes a ponto de serem registradas no caderno, o que nos leva a inferir que, talvez, essas mudanças estivessem gerando inquietações no cotidiano da escola.

Podemos afirmar que, em relação ao contexto educacional do período, as mudanças mais significativas quanto à avaliação do rendimento escolar ocorrem a partir de 1967. Além disso, mesmo com a falta de continuidade da Reforma do Ensino no Estado de São Paulo, as disposições referentes à Lei nº 5692/71 trazem contribuições significativas para a questão da aprovação/reprovação do ensino, mediante a ampliação da escolaridade obrigatória entre os 7 e 14 anos. Tal fato remete à questão da ampliação de vagas, de maneira que o grande índice de reprovação viria a agravar os problemas de vagas nas escolas. Tais questões serão discutidas mais detalhadamente no próximo item por meio da análise de dados referentes aos índices de aprovação e reprovação obtidos durante a coleta de dados.

De todo modo, cabe destacar que a década de 70 trouxe novas diretrizes e perspectivas para o processo avaliativo das escolas, que de uma maneira ou de outra, buscaram, pela via da democratização, construir uma escola de qualidade para todos. Entretanto, como salienta Rosa Fátima de Souza (2006), no início dos anos 80 já se observava o fracasso do ensino escolar, se considerarmos os altos índices de evasão e repetência verificados na 1ª, 2ª e 5ª séries do 1º grau.

Assim, concluímos essa categoria afirmando que os saberes e conteúdos pedagógicos da escola primária e, posteriormente, escola de ensino de 1º grau, sofreram consideráveis transformações, construíram e reconstruíram significados, redefiniram os sentidos pertinentes aos objetivos propostos para a escola. Essas transformações foram responsáveis, de certa forma, para esse novo formato impingido à escola, reconfigurando nessa medida, a própria cultura escolar construída pelas mesmas práticas e saberes que, ainda assim, cria novos elementos para essa cultura da escola e, sobretudo, para a civilização escolar.

#### **4.1 Avaliação e Rendimento Escolar**

A categoria de análise dos conteúdos escolares e saberes pedagógicos apresentou aspectos interessantes para refletirmos acerca de como os conteúdos e saberes escolares foram

idealizados e por vezes reconfigurados e disseminados no cotidiano escolar, abarcando inclusive, a avaliação e seu papel nesse universo interno da escola.

Todavia, a questão do rendimento escolar é algo complexo, pois compreende aspectos de ordem institucional e formativa, dentro do que poderíamos denominar de sistema escolar. Nesse sentido, essa é uma dimensão que perpassa tanto a esfera interna, cotidiana da escola, como também à própria estrutura organizacional, sofrendo influência direta de reformas e legislações, na medida em que sempre foi percebida como o produto final do processo de ensino-aprendizagem, implicitamente ligada a questões externas a ela, como por exemplo, a política educacional, ou às concepções que envolvem aspectos da política e economia em geral.

O rendimento escolar e suas implicações, no que corresponderia a uma cultura especificamente escolar, merecem uma atenção um pouco mais detida. A categoria **avaliação e rendimento escolar** tem por objetivo identificar tais considerações a partir da análise de dados quantitativos. Isso nos permite perceber como a questão da avaliação do rendimento escolar foi disseminada na escola primária paulista e se houve influências ou mudanças nessas concepções por meio da política educacional que se constrói durante as décadas de 60 a 80 no Brasil e, especificamente no Estado de São Paulo.

Trata-se, portanto, nesse momento, da apresentação de dados quantitativos que serão analisados à luz dos estudos sobre o cotidiano da escola a fim de identificar as nuances e problematizações do rendimento escolar, bem como as dimensões que esses resultados assumem no contexto interno e externo da escola primária paulista.

A coleta dos dados quantitativos se deu nas escolas **E.E. Pedro José Neto** e **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, por meio da documentação correspondente aos Livros de Matrícula e Atas/Livros de Exames respectivamente, em que foi possível recolher informações a respeito do rendimento escolar dos alunos no período proposto entre 1960 a 1980. Cabe salientar, como já foi observado em outros momentos, que se trata de uma documentação por vezes fragmentada, mas passível de análise por meio da utilização de algumas concepções teóricas, bem como o próprio olhar do investigador para estabelecer as tramas de relações necessárias ao entendimento do objeto de estudo (Veyne, 1983). Nesse sentido, utilizaremos os dados coletados na documentação das duas escolas de maneira comparativa e complementar a fim de resgatar aspectos concernentes ao período proposto para esse estudo.

Quanto à coleta dos dados, faz-se necessário especificar o tratamento dado a cada documentação, pois trata-se de dois tipos de documentação diferentes, mas que nos

forneceram informações similares e pertinentes para esse estudo. Assim, na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** os dados foram coletados nos livros de Atas/Exames, os quais apresentavam o aproveitamento dos alunos durante o ano letivo nos Exames Finais, indicando o número de alunos por série, os que compareceram aos exames (presentes), os alunos promovidos e os conservados<sup>14</sup>. Tais informações estão presentes nas Atas encontradas entre os anos de 1962 a 1973, sendo que o ano de 1965 não foi registrado pela escola.

Os dados coletados na **E.E. Pedro José Neto** são referentes aos Livros de Matrícula, que trazem uma série de informações como: filiação, nacionalidade e profissão dos pais, naturalidade do aluno, data de nascimento e idade, religião professada e observações. Nessas observações constava a situação do rendimento escolar do aluno ao final do ano letivo, a saber: promovido, conservado ou eliminado<sup>15</sup>. A partir das informações contidas nesse campo do Livro de Matrículas pudemos coletar os dados em relação ao rendimento escolar dos alunos.

Entretanto, nem todos os livros continham as informações referentes aos alunos promovidos e conservados – já em relação aos alunos eliminados, todos os livros estavam completos - de modo que buscamos preencher essa lacuna por meio da comparação das matrículas dos alunos nos anos subsequentes, a fim de obter a quantidade de alunos promovidos e conservados em cada série durante o respectivo ano letivo da coleta. Assim, por exemplo, tomávamos os alunos da primeira série e buscávamos encontrá-los no ano seguinte na segunda série. Os encontrados eram considerados aprovados, os não encontrados eram buscados na mesma série em que estavam, sendo considerados reprovados. Essa metodologia foi utilizada em todas as séries nas quais encontramos a ausência de descrição da situação do aluno ao final do ano letivo.

Vale notar que, como o quadro dos alunos eliminados estava completo, foi possível compor uma estimativa do rendimento escolar dos alunos da **E.E. Pedro José Neto** cuja margem de erro não compromettesse a viabilidade do estudo.

As informações obtidas em ambas as escolas foram coletadas e transpostas em gráficos e tabelas, que nos permitem uma melhor visualização e interpretação dos dados, a fim de compreender a questão do rendimento escolar no contexto mais amplo que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>14</sup> A terminologia **conservado** era utilizada para os alunos que não eram aprovados, ou seja, os alunos retidos. Mantivemos essa nomenclatura na apresentação dos dados por meio de tabelas e gráficos.

<sup>15</sup> A terminologia **eliminado** era utilizada para informar os alunos que haviam sido transferidos ou evadidos, constando a data de seu desligamento da instituição escolar. Mantivemos essa nomenclatura na apresentação dos dados por meio de tabelas e gráficos.

Para uma melhor delimitação e análise desses dados e sua relação com as concepções que permearam as duas décadas que correspondem a esse estudo, bem como as disposições legais que puderam, talvez, influenciar tais resultados, optamos por conduzir a análise, distribuindo-a em três períodos, a saber:

- 1960 a 1967;
- 1967 a 1971;
- 1971 a 1980.

O primeiro período corresponde ao início da década de 60, marcada pela disseminação de ideais pedagógicos e pela promulgação da LDB nº 4.024/61, que embora não tenha trazido muitas mudanças para o ensino primário, trouxe discussões importantes para o cenário educacional a respeito da escola pública.

O segundo período foi proposto por abranger a Reforma do Ensino Paulista proposta pela gestão de Antônio de Barros Ulhoa Cintra que, como já vimos no capítulo dois, trouxe mudanças significativas para o ensino primário, que envolviam inclusive a questão do rendimento escolar dentre as suas inovações.

Já o terceiro período é amplamente marcado pela promulgação da Lei nº 5692/71, que apresenta mudanças estruturais importantes para o sistema de ensino, como a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos por meio da integração entre ensino primário e ginásio, dentre outros aspectos que irão, progressivamente, reconfigurar o sistema escolar brasileiro.

De fato, estamos diante de três momentos históricos, dentro dos limites estabelecidos para esse estudo, em que ocorrem importantes mudanças legais, organizacionais e estruturais no ensino brasileiro e, sobretudo o paulista, sendo que a ponderação sobre o rendimento e, conseqüentemente, a evasão escolar são temas recorrentes que perpassaram o cotidiano das salas de aula e, de alguma maneira, produziram ou influenciaram a cultura produzida no interior das instituições de ensino.

É, portanto, diante dessas considerações que buscamos analisar os dados obtidos, numa perspectiva que possa compreender as possibilidades de interpretação, permitindo-nos identificar as concepções e problematizações que a questão do rendimento escolar proporcionou não apenas no que se refere a uma política educacional ou organização escolar, mas o que representou nas práticas do dia-a-dia dessas instituições escolares.

- **1960 a 1967**

O início da década de 60 foi marcado por múltiplas idéias e concepções sobre a educação que buscavam, por sua vez, reestruturar a escola primária, visando a qualidade do ensino que, em última instância, era verificada pelos resultados obtidos ao final do ano letivo. Nesse sentido, a avaliação e o rendimento escolar sempre estiveram na pauta das preocupações de educadores e gestores, porém numa perspectiva que incluía a idéia de seletividade entre os aptos e inaptos.

A questão da reprovação era, portanto, uma variável que embora inquietasse, não alterava as práticas que concebiam a reprovação como a única maneira de superação das dificuldades apresentadas pelo aluno ao longo do ano letivo e que o impediam de avançar para a série subsequente. Além disso, esta se tornava uma das maneiras de selecionar os mais aptos a prosseguirem nos estudos, principalmente pelos exames de admissão, que conduzia os “mais aptos dos aptos” para a continuação dos estudos no curso ginásial.

A tabela e gráfico da **E.E. Pedro José Neto** referente ao rendimento escolar de seus alunos no ano de 1960 nos apresenta alguns dados que permitem tecer algumas considerações a respeito dessas concepções de modo que estes serão apresentados a seguir:

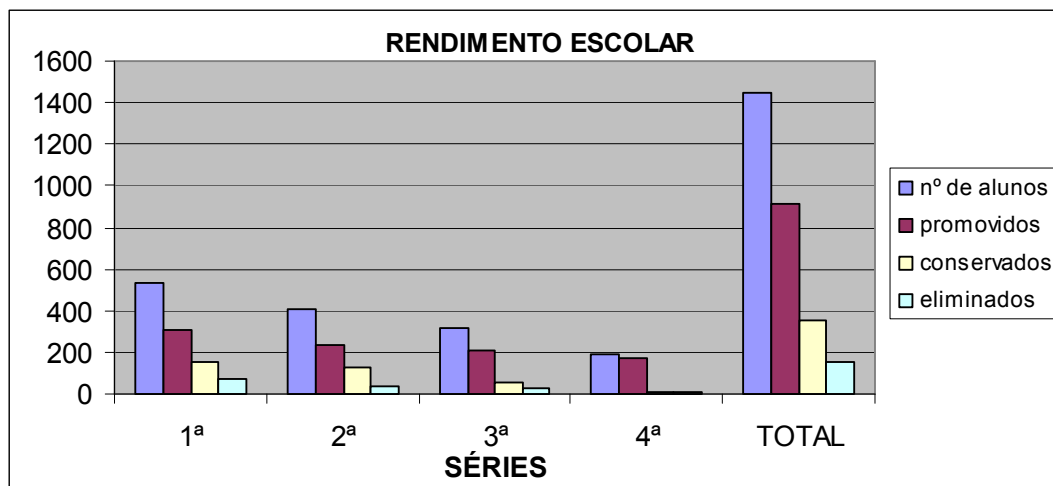
Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados <sup>16</sup>	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>534</b>	<b>304</b>	<b>157</b>	<b>73</b>	<b>57</b>
<b>2ª</b>	<b>409</b>	<b>238</b>	<b>131</b>	<b>40</b>	<b>58</b>
<b>3ª</b>	<b>317</b>	<b>204</b>	<b>52</b>	<b>31</b>	<b>64</b>
<b>4ª</b>	<b>188</b>	<b>169</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>90</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1448</b>	<b>915</b>	<b>349</b>	<b>153</b>	<b>63</b>

**Tabela 1 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1960**

Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1960.

<sup>16</sup> A terminologia **promovidos** refere-se aos alunos que foram aprovados, **conservados** refere-se aos alunos reprovados e **eliminados** aos alunos transferidos ou evadidos. A classificação dos alunos era descrita com esses termos na documentação e optamos por mantê-la na apresentação dos dados.





**Gráfico 9 – Rendimento Escolar E.E. Pedro José Neto - 1960**

Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1960.

Observando a tabela e o gráfico do rendimento escolar a primeira questão que nos chama a atenção refere-se à quantidade de alunos matriculados na 1ª série (534) e a de alunos que estão na 4ª série (188). Embora não possamos fazer uma comparação de relação direta entre as séries de um mesmo ano letivo é notório o afunilamento que ocorre progressivamente entre as séries ao observarmos a quantidade de alunos matriculados na 2ª e 3ª séries também. Assim, podemos perceber que o próprio sistema de avaliação seleciona e, por vezes, “elimina” os inaptos e esse processo ocorre basicamente nas duas primeiras séries do ensino primário como podemos observar pelo gráfico, pois a quantidade de alunos conservados e eliminados<sup>17</sup> é muito maior na 1ª e 2ª séries, havendo uma grande diminuição na 3ª e uma quase não existência na 4ª série.

Logo, podemos supor que a 1ª e 2ª séries eram tomadas como grande ponto de seleção no percurso escolar do ensino primário, pressupondo que a maioria aprovada nessa fase teria grande chance de concluir as quatro séries do ensino primário.

A questão da seletividade se faz evidente também quando se observa a quantidade de alunos eliminados na 1ª série (73) e 2ª série (40) que juntas somam 113 alunos enquanto que na 3ª série temos (31) e na 4ª série (9), que somados chegam a 40 alunos, ou seja, menos da metade das duas primeiras séries. O mesmo ocorre com os índices de aprovação e reprovação quando observamos na tabela a porcentagem de alunos aprovados que passa dos 60% na 3ª série e chega aos 90% na 4ª série.

Tais dados nos permitem evidenciar como essa seletividade perpassou o cotidiano das escolas, justificadas, talvez, até implicitamente pela ausência de uma democratização do

<sup>17</sup> A nomenclatura eliminados pode referir-se tanto a alunos transferidos quanto a alunos evadidos da escola naquele respectivo ano letivo.

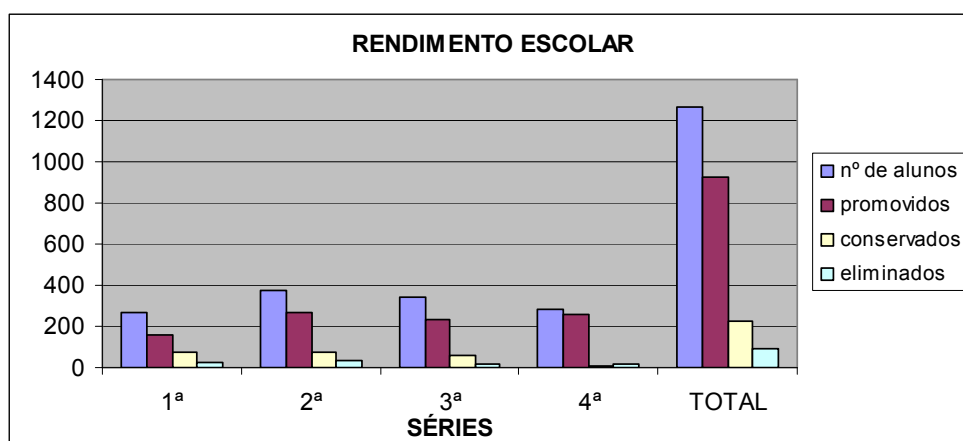
ensino que pudesse oferecer vagas a todos os alunos, sendo essa uma maneira construída mediante concepções pedagógicas, estruturais e organizacionais que validavam possíveis práticas de exclusão escolar.

Os dados referentes à **E.E. Pedro José Neto** no ano de 1964 corroboram com essas concepções, embora haja algumas diferenciações a serem apresentadas e discutidas, como podemos observar abaixo:

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
1ª	267	161	79	28	60
2ª	374	265	79	30	71
3ª	341	236	57	18	69
4ª	285	262	8	15	92
<b>TOTAL</b>	<b>1267</b>	<b>924</b>	<b>223</b>	<b>91</b>	<b>73</b>

**Tabela 2 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto - 1964**

Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1964.



**Gráfico 10 – Rendimento Escolar E.E. Pedro José Neto - 1964**

Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1964.

O ano de 1964 apresenta como primeira diferença uma considerável diminuição na matrícula dos alunos na 1ª série em relação ao ano de 1960, embora a proporção entre alunos matriculados nas duas primeiras séries permaneça maior do que nas duas últimas: 641 e 626 respectivamente, ainda que se perceba um equilíbrio entre elas. Outros aspectos, entretanto, são similares, como o maior índice de eliminados e reprovados continuarem nas duas primeiras séries, além do alto índice de alunos aprovados na 4ª série, que neste ano letivo chegou a 92%.

Uma possibilidade de comparação que podemos estabelecer entre os anos de 1960 e 1964 nesta escola refere-se justamente à quantidade de alunos aprovados na 1ª série que

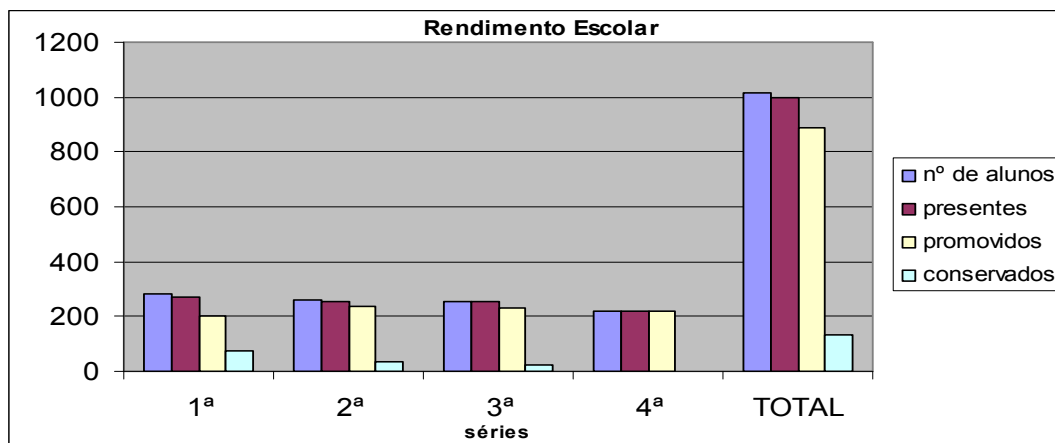
chegaram até a 4ª série, que nos possibilita observar em que proporção a idéia de seletividade perpassou o percurso escolar desses alunos especificamente. Assim, no ano de 1960 dos 534 alunos matriculados 304 foram promovidos e, guardadas as devidas proporções como as possibilidades de transferências e inserção de alunos de outras escolas – variáveis não controláveis – no ano de 1964 dos 285 alunos matriculados na 4ª série 262 foram promovidos, sendo que podemos supor que 42 dos alunos aprovados na 1ª série não conseguiram concluir o ensino primário no período proposto para esse fim.

Não temos como afirmar se esses alunos se evadiram ou ainda permaneciam no sistema por adquirirem outras reprovações durante o percurso escolar, mas o que nos interessa salientar é que o rendimento escolar dos alunos passava por concepções e critérios de seletividade, que acabava excluindo parcela do alunado de continuar os estudos, sendo as duas séries iniciais os pontos nevrálgicos nos quais essa seleção ocorria. Cabe ainda destacar que, passando a 2ª série, o número de eliminados reduzia consideravelmente, o que nos leva a supor que esses alunos permaneciam na escola e eram promovidos em maior escala.

Na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** os dados obtidos nas Atas/Livros de Exames também auxiliam na compreensão dessas questões e, embora não apresentem o número de alunos eliminados, pois considera efetivamente os alunos matriculados e freqüentes, ainda logo são extremamente pertinentes para estabelecermos algumas comparações, principalmente por se tratar de duas escolas centrais do município de Araraquara, com clientela semelhante, possibilitando-nos observar aspectos pertinentes para a análise.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1ª	280	272	204	76	73
2ª	261	256	234	37	90
3ª	253	251	231	22	91
4ª	221	221	221	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>1015</b>	<b>1000</b>	<b>890</b>	<b>135</b>	

**Tabela 3 -Rendimento Escolar da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho**  
Escola: Antonio J. de Carvalho. Ano: 1962.



**Gráfico 11 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho - 1962**

Escola: Antonio J. de Carvalho. Ano: 1962.

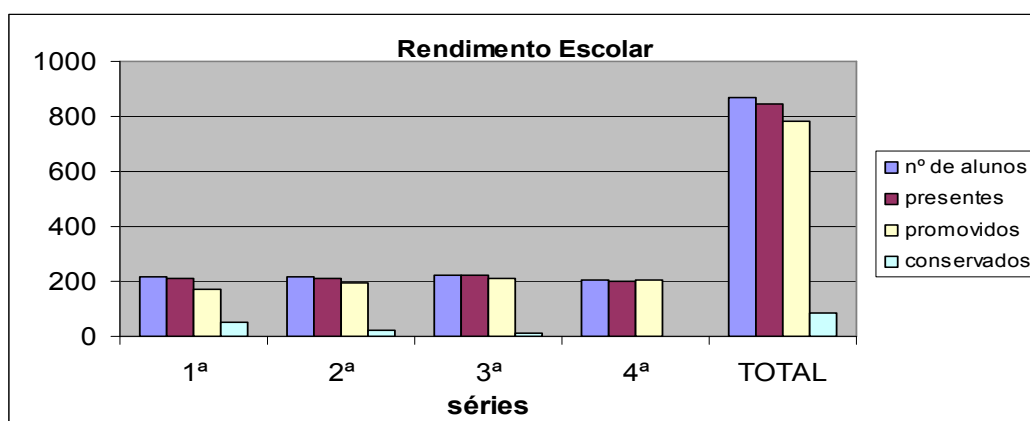
O primeiro aspecto que podemos destacar em relação aos dados da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** diz respeito a certo equilíbrio existente entre o número de matriculados por série, embora ainda se concentre maior número de alunos nas duas primeiras séries, diferentemente da **E.E. Pedro José Neto** quando podemos observar mais expressivamente o afunilamento das matrículas nas últimas séries do ensino primário. Todavia, em relação aos alunos conservados, os dados são muito semelhantes, demonstrando maiores índices de reprovação na 1ª e 2ª séries e uma considerável diminuição na 3ª série, chegando à 4ª série com 100% de aprovação.

Isso também se reflete quanto à presença dos alunos nos exames, nos quais se percebe uma maior ausência no comparecimento para a 1ª e 2ª séries – que somadas chegam a 13 – enquanto que a 3ª série apresenta apenas 2 ausências e na 4ª série há o comparecimento total dos alunos matriculados. Mais uma vez estamos diante de algumas variáveis não controláveis, pois não é possível determinar os motivos das ausências. Contudo, podemos perceber uma idéia de continuidade mais presentes nas últimas séries, associada, talvez, à idéia de completude, na medida em que aqueles que chegavam à 4ª série raramente eram reprovados, evidenciando ainda a concepção de que apenas os mais aptos chegavam ao final e concluíam o curso primário.

Em comparação à **E.E. Pedro José Neto** podemos perceber que os índices de aprovação eram maiores na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, entre os anos de 1960 e 1962 respectivamente, principalmente em relação à 1ª e 2ª séries, nas quais os índices de promovidos correspondem a porcentagens de 73% para mais, enquanto que na **E.E. Pedro José Neto** não passa dos 58%. Isso fica mais evidente quando observamos a tabela e gráfico da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** no ano de 1963:

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1ª	218	209	169	49	78
2ª	219	212	195	24	89
3ª	224	223	210	14	94
4ª	207	201	207	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>868</b>	<b>845</b>	<b>781</b>	<b>87</b>	

**Tabela 4 - Rendimento Escolar da da E.E. Antonio Joaquim de Carvalho**  
Escola: Antonio J. de Carvalho. Ano: 1963

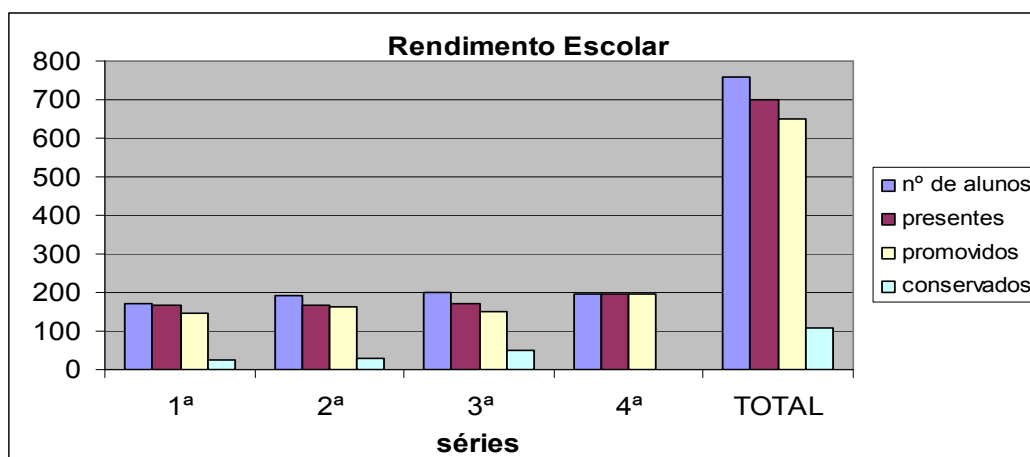


**Gráfico 12 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1963**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1963.

Os dados do ano de 1963 da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** apontam uma redução interessante no número de alunos reprovados na 1ª e 2ª série, porém estes refletem a própria redução no número de matriculados, pois os percentuais de aprovação permanecem similares aos do ano anterior, com algumas pequenas variações. De todo modo, o quadro do rendimento escolar dessa escola demonstra a idéia de seleção e afunilamento pelas reprovações nas séries iniciais do curso primário, pelo menos até este ano, quando ocorrem mudanças interessantes entre os anos de 1964 e 1966.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1ª	171	167	146	25	85
2ª	192	166	161	31	84
3ª	201	170	150	51	75
4ª	195	195	195	0	100
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>759</b>	<b>698</b>	<b>652</b>	<b>107</b>	

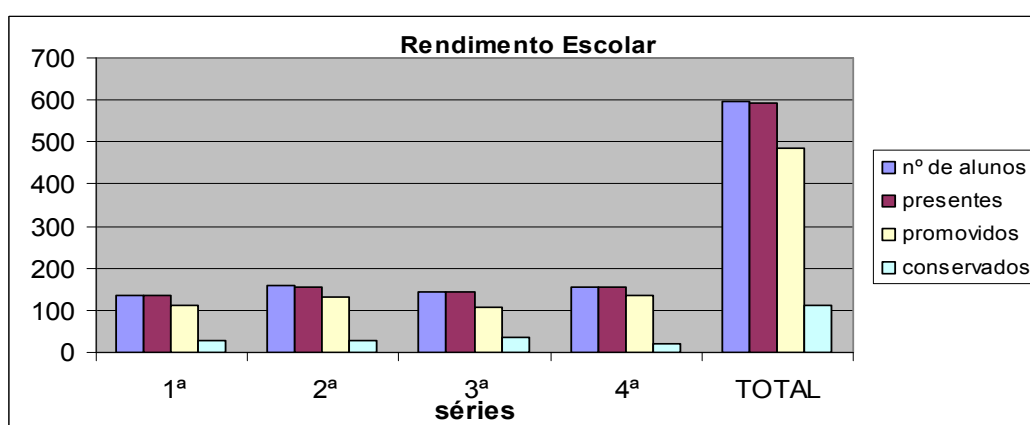
**Tabela 5 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1964**  
Escola: Antonio J. de Carvalho. Ano: 1964



**Gráfico 13 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho - 1964**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1964.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1ª	137	136	111	26	81
2ª	161	157	132	29	82
3ª	145	145	108	37	74
4ª	154	154	134	20	87
TOTAL	597	592	485	112	

**Tabela 6 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho - 1966**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1966.



**Gráfico 14 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho - 1966**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1966.

Os anos de 1964 e 1966 são marcados pela redução no número de matrículas na 1ª e 2ª séries em relação aos anos anteriores, nos quais se percebe uma diminuição de 162 alunos de um ano para o outro, o que por sua vez não ocorre com tanta ênfase na **E.E. Pedro José Neto**, que mantém uma média de pelo menos 1.000 alunos entre os anos de 1960 a 1968, com variações entre 200 e 400 alunos a mais ou a menos. Essa redução progressiva do número de

matrícula nos leva a indagarmos se essa redução no número de alunos por sala contribuiu efetivamente para o aumento dos percentuais de aprovação na primeira série.

Outro aspecto que merece destaque está relacionado ao ponto de seletividade, pois a 3ª série torna-se o ano que apresenta maior índice de reprovação. Estaria mudando o momento do afunilamento dos primeiros para os últimos anos? Haveria alguma relação entre essa mudança e as concepções disseminadas no âmbito educacional? É possível estabelecer alguma relação entre esses dados e política educacional do período? Tais questões merecem atenção e abordagem adequada.

Em relação à avaliação, pudemos perceber no item anterior que as concepções em relação ao seu papel pouco se alteraram e, principalmente, embora houvesse preocupação com o processo avaliativo, este se relacionava mais aos critérios e o rigor para a elaboração, aplicação ou correção, do que a novas perspectivas em relação à avaliação. Desse modo, os dados representam basicamente as concepções disseminadas a respeito das avaliações que perpassavam o ambiente escolar na época.

Em relação à política educacional do período, podemos afirmar que a questão da democratização do ensino era uma necessidade evidente, mas não trouxe significativas mudanças para a forma como a avaliação e o rendimento escolar foram promovidos entre os anos de 1960 a 1967. Assim, a própria LDB 4.024/61 poucas contribuições apresenta para a mudança dessas concepções no ensino primário, ainda que tenha trazido, como projeto de lei, a discussão acerca do ensino público *versus* privado, que, por sua vez, compreendia implicitamente o critério de seletividade como fator essencial para a qualidade do ensino em detrimento do acesso ao maior número de alunos que pleiteavam vagas para o ensino primário e secundário.

Todas essas discussões perpassaram o contexto escolar, mas o que percebemos é que embora houvesse grande receio com os índices de repetência e evasão escolar, o processo avaliativo não era questionado, pouco alterando os resultados do rendimento escolar na escola pública.

Já no que se refere aos dados da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** em relação à mudança na série em que a escola apresenta maior índice de reprovação para a 3ª série nos anos de 1964 e 1966, embora seja uma alteração interessante, ao que parece, foram situações isoladas nesses dois anos, resultados, talvez, de experiências ou situações desconhecidas vivenciadas nesta escola, mas que não podem ser generalizadas, pois não permanecem nos anos seguintes. Também na **E.E. Pedro José Neto** não há indícios de tais mudanças nesse

período, permanecendo os maiores índices de repetência e eliminados na 1ª e 2ª séries do ensino primário.

Poucas são, portanto, as mudanças encontradas nos dados, sendo a que mais nos chama a atenção refere-se à diminuição de alunos matriculados na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** entre os anos de 1962 (1015) e 1966 (597), além de um aspecto interessante a destacar relacionado ao número de matriculados, pois essa escola recebia no início da década de 60 um número grande de alunos e as turmas tinham em média com 35 alunos por classe. Já a **E.E. Pedro José Neto** permanece com uma grande quantidade de alunos matriculados entre os anos de 1960 (1452), 1964 (1191), 1967 (1199), e mantinha turmas entre 35 e 42 alunos por classe. Tais aspectos são interessantes e nos ajudam a compreender, de certo modo, porque se dava tanta importância à disciplina, aos critérios e formas de avaliação, na medida em que a escola interagiu com grande número de alunos e necessitava criar maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem mediante a essas e outras dificuldades que se lhe apresentavam no cotidiano escolar.

Em relação à quantidade de alunos matriculados no início da década de 60 que foi reduzida no decorrer da década pode ser justificada, talvez, por uma reorganização escolar a partir do surgimento de novas escolas públicas que fizeram uma redistribuição dos alunos. Entretanto, a **E.E. Pedro José Neto** mantém a grande quantidade de matrículas, o que poderia nos levar a supor que era uma escola conceituada e por isso muito procurada, como também pode se relacionar a questões referentes à própria estrutura física e localização.

Não nos cabe no momento trazer essas questões para discussão, mas torna-se interessante perceber as evidentes diferenças que se estabelecem entre essas duas escolas, mesmo em se tratando de instituições com estrutura, localização e clientela similar, pois remetem à concepção de Viñao Frago (2001a) a respeito da idéia de culturas escolares, na medida em que cada escola cria sua própria cultura individual, ainda que compartilhada em muitos aspectos com outras instituições escolares.

Essa é uma questão complexa a ser discutida, mas a comparação dos dados entre as escolas nos sugerem essa relação mais individualizada que cada escola mantinha em relação à avaliação e o rendimento escolar. Não é possível somente pelos dados afirmar que tipo de concepções que essas escolas mantinham, ou ainda, de que maneira relacionavam-se com esse processo avaliativo, todavia, mediante os outros documentos analisados podemos perceber a grande importância dada a esse momento do processo de ensino-aprendizado, por vezes ritualizado e que seguia amplo rigor em todas as etapas do processo. Ainda que houvesse certa pressão externa à escola para que se tivesse um bom resultado, as Atas de Reuniões



Pedagógicas demonstraram a grande preocupação e organização interna da escola para esse fim, além da valorização de resultados positivos nesse processo.

Nesse sentido, a **E.E. Pedro José Neto** evidenciava muito seus temores e rigor em relação ao rendimento escolar e ao processo avaliativo, que por sua vez, refletia seus resultados em relação à porcentagem de aprovação na 1ª e 2ª série. Assim, os dados indicam uma maneira específica de compreender o processo de ensino-aprendizagem, como também a própria organização desse ensino que corresponde, em certa medida, a problematizar o aluno e não o sistema ou a concepção de avaliação disseminada e aplicada. Também a **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** apresenta traços dessas concepções tanto nas Atas de Reuniões Pedagógicas como nos dados referentes ao rendimento escolar, entretanto, tais aspectos não se apresentam de maneira tão evidente, pois se percebe um maior equilíbrio entre as séries no que se refere à aprovação e reprovação de alunos, bem como a relação matrícula/série, que pode indicar algumas variações na maneira de conceber os resultados das avaliações.

Cabe, entretanto, ressaltar que essa escola também primava pelo rigor no momento da aplicação e, sobretudo, dos registros desses resultados, haja vista que tais dados foram retirados das Atas Livros/ de Exames da referida escola. Logo, o que queremos ressaltar são os limites e possibilidades de percepção a respeito do rendimento escolar no ensino público paulista que, mesmo apresentando elementos similares como localização, clientela, recursos, pode se apropriar de concepções e práticas únicas, que correspondem à construção de uma dada cultura escolar, passível de ser identificada no contexto educacional mais amplo.

É preciso salientar ainda que o rendimento escolar das duas escolas era satisfatório, principalmente por observarmos sempre porcentagens de aprovação superiores a 50%, o que nos leva a crer que ambas as escolas eram bem conceituadas por seus bons resultados. A análise dos dados teve, portanto, até o momento, por objetivo indicar o movimento e a possível concepção em relação ao rendimento escolar que perpassava a interpretação desses dados que, mesmo sendo muito interessantes em termos de aproveitamento escolar, traziam indícios dessa perspectiva de seleção entre aptos e inaptos como critério, talvez, de uma possível exclusão escolar.

A partir de 1967 no Estado de São Paulo, a Reforma do Ensino Paulista trouxe significativas mudanças para o ensino primário e, nessa perspectiva, buscaremos visualizar suas possíveis influências pelos dados referentes ao rendimento escolar.

- **1967 a 1971**

O final da década de 60, no Estado de São Paulo, já estava marcado pelas múltiplas dificuldades que o ensino primário e demais graus enfrentavam e, dentre eles, destacava-se principalmente a questão da evasão do rendimento escolar e da ausência de vagas para a clientela que deveria freqüentar a escola, mas permanecia fora dela.

Assim, o governo de Roberto Costa de Abreu Sodré (1967/1971) prevê, em relação ao sistema de ensino, uma reforma em todos os níveis, que começou a se estruturar na gestão de Antônio de Barros Ulhoa Cintra como Secretário da Educação e José Mário Pires Azanha, que assumiu o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação. A Reforma do Ensino no Estado de São Paulo trouxe, como pudemos observar no capítulo 2, mudanças significativas em relação ao ensino primário, dentre as quais destacamos a alteração nos níveis de seriação: o nível I compreenderia a 1ª e 2ª séries e o nível II a 3ª e a 4ª séries, deslocando o exame de promoção para o final de cada nível. Outra mudança diz respeito à tentativa de universalização do ensino ginásial pela unificação do primário e o ginásio por meio da eliminação dos exames de admissão que tinha, enquanto projeto, o objetivo de propor diretrizes para uma escola de oito anos.

Tais aspectos já foram apresentados e discutidos no capítulo 2 e, portanto, não serão novamente abordadas as propostas, objetivos, perspectivas, etc. Retomamos esses dois aspectos da Reforma do Ensino Paulista, pois foram propostas de mudanças que trouxeram alterações nos resultados referentes ao rendimento escolar, principalmente por deslocar o momento da reprovação para o final dos níveis. Em termos de proposta, podemos afirmar que essas mudanças romperam com as concepções há muito tempo arraigadas em relação à avaliação, bem como à própria idéia de seriação, entendida como etapas engessadas e ordenadas nas quais o conhecimento é ministrado num sistema de encadeamento e dependência do sucesso na etapa anterior para que haja prosseguimento nas etapas seguintes.

Por essa nova perspectiva se observa uma ampliação no tempo para a aprendizagem, mas embora se apresente uma nova forma de avaliar – ao final de cada nível – questionamos se as concepções em relação à avaliação foram realmente alteradas ou apenas deslocadas para um outro momento de processo de ensino-aprendizagem. De qualquer maneira, tais mudanças foram implantadas nas escolas primárias do Estado de São Paulo a partir de 1968 e, nesse sentido, os dados coletados nos auxiliam a entender como esse processo se concretizou nessas duas escolas do município de Araraquara, nos oferecendo subsídios para pensar se essas mudanças alteraram as concepções e a rotina do ensino primário paulista.

O ano de 1967 não apresenta mudanças significativas em relação ao que já apresentamos acerca do rendimento escolar tanto da **E.E. Pedro José Neto** e **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, como podemos observar pelas tabelas abaixo:

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
1ª	379	196	140	43	52
2ª	308	200	82	26	65
3ª	266	187	67	15	70
4ª	246	221	4	21	90
<b>TOTAL</b>	<b>1199</b>	<b>804</b>	<b>293</b>	<b>105</b>	<b>67</b>

**Tabela 7 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1967**

Escola: Antonio J. de Carvalho. Ano: 1967.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1ª	292	274	218	73	75
2ª	164	155	129	35	79
3ª	174	173	144	30	83
4ª	125	125	119	6	95
<b>TOTAL</b>	<b>755</b>	<b>727</b>	<b>610</b>	<b>144</b>	

**Tabela 8 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho -1967**

Escola: Antonio J. de Carvalho. Ano: 1967.

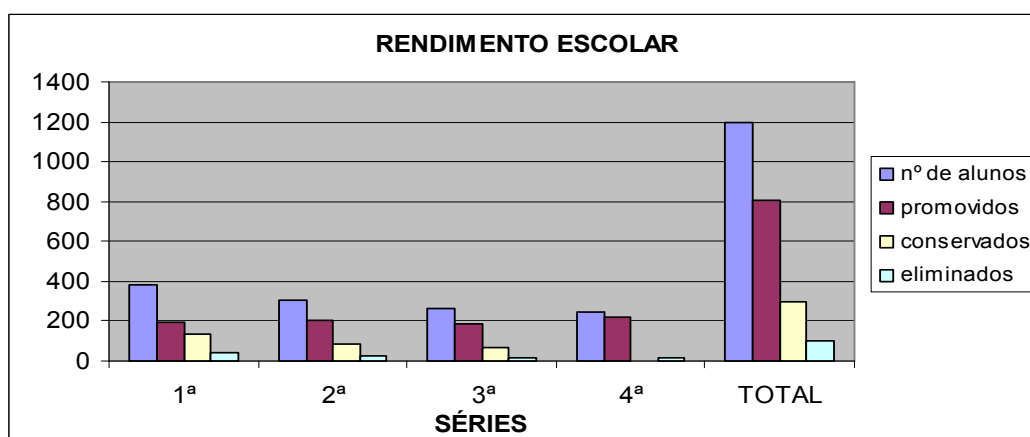
Os dados refletem as mesmas práticas dos anos anteriores nas quais apresenta maior número de matrículas e também de reprovação nas duas primeiras séries do ensino primário, sendo que os percentuais de reprovação se apresentam maiores na **E.E. Pedro José Neto** do que na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, embora ambas apresentem porcentagens de aprovação acima de 50% em todas as séries.

A partir desses dados, podemos inferir que a mudança advinda da Reforma, mesmo tendo início no ano de 1967, não trouxe mudanças para a estrutura ou concepção referente à avaliação do rendimento escolar durante esse ano letivo, mas já são possíveis de se observar algumas pequenas mudanças a partir de 1968, por meio das tabelas e gráficos que representam o rendimento escolar:

Série	nº de alunos	promovidos	reprovados	evadidos	% de aprovados
1ª	388	251	96	39	65
2ª	308	242	52	15	79
3ª	275	254	35	15	92
4ª	212	203	4	5	96
<b>TOTAL</b>	<b>1183</b>	<b>950</b>	<b>187</b>	<b>74</b>	<b>80</b>

**Tabela 9 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1968**

Escola: Pedro José Neto. Ano: 1968.



**Gráfico 15 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto - 1968**

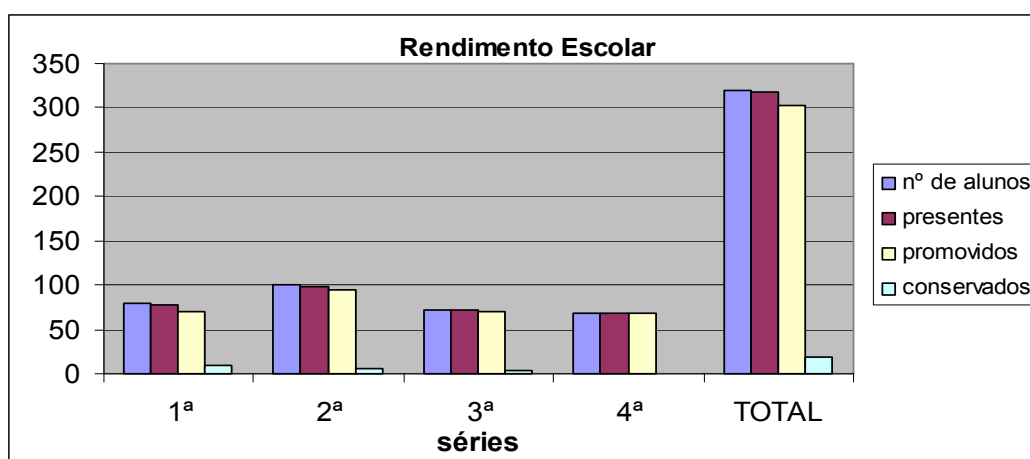
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1968.

Na **E.E. Pedro José Neto** as mudanças são sutis, embora apresentem aumento de 13% no índice de promovidos na 1ª série e 14% na 2ª série, em relação ao ano anterior. Todavia, os dados não nos permitem afirmar que tais mudanças são decorrentes da reorganização estrutural referente à Reforma do Ensino Paulista, principalmente porque a mudança previa a reprovação somente na 2ª e 4ª série, mas estas ocorreram em todas as séries nesse ano letivo.

Por outro lado, é necessário considerarmos que transformações tão importantes levam certo tempo para serem totalmente incorporadas e, nesse sentido, talvez o aumento dos percentuais de aprovados tenha sido influenciado pelas novas concepções que perpassaram o ensino primário paulista. Os dados da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** podem nos dar algum subsídio para pensar essa perspectiva, pois embora sempre tenha apresentado altos percentuais de promoção, no ano de 1968 seus resultados são superiores aos anos anteriores em todas as séries.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1ª	79	78	70	9	89
2ª	100	99	94	6	94
3ª	72	72	70	4	97
4ª	68	68	68	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>319</b>	<b>317</b>	<b>302</b>	<b>19</b>	

**Tabela 10 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1968**  
Escola: Antônio J. de Carvalho. Ano: 1968.



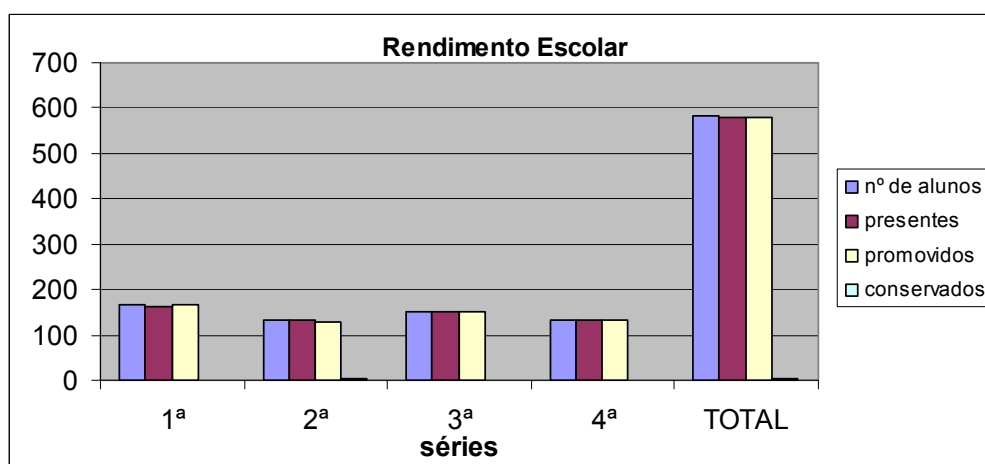
**Gráfico 16 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho - 1968**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1968.

Na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, percebemos um relativo aumento em relação aos percentuais de promoção nas primeiras duas séries do ensino primário e, embora não possamos afirmar que se trata da efetiva implantação da Reforma do Ensino Paulista, é possível visualizar, talvez, certa influência dessas concepções no aumento das porcentagens dos aprovados. É como se tais mudanças necessitassem de uma inserção por partes, pois se tratava sem dúvida de uma alteração significativa em relação à maneira de conduzir o processo avaliativo e, sobretudo, os resultados do rendimento escolar dos alunos. Em relação à quantidade de alunos que reduziu consideravelmente, isso se deu devido a uma reorganização das vagas, pois a escola passou, progressivamente, a atender no mesmo espaço o curso ginásial.

É somente no ano de 1969 na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** em que se torna possível visualizar a proposta da mudança dos níveis e a avaliação do rendimento, como indicam os dados abaixo<sup>18</sup>:

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1 <sup>a</sup>	165	163	165	0	100
2 <sup>a</sup>	134	133	130	4	97
3 <sup>a</sup>	152	151	152	0	100
4 <sup>a</sup>	131	131	131	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>582</b>	<b>578</b>	<b>578</b>	<b>4</b>	

**Tabela 11 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1969**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1969.



**Gráfico 17 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1969**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1969.

Os dados referentes ao ano de 1969 da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** nos permitem afirmar a possibilidade de que o sistema de promoção por níveis tenha sido implantado, principalmente pela total aprovação dos alunos na 1<sup>a</sup> série, inclusive dos ausentes, sendo que percentuais de reprovação só aparecem na segunda série, final do nível I. Além disso, nos Livros/Atas de Exames é nesse ano letivo em que aparecem anotações referentes aos níveis I e II para registro dos resultados obtidos nos exames e o resultado final.

Entretanto, os dados nos apontam outras possibilidades de interpretação, inclusive em relação a uma possível mudança na relação estabelecida entre o processo de ensino-aprendizagem e os resultados obtidos nos exames de promoção, pois as porcentagens de aprovação são praticamente totais, exceto a 2<sup>a</sup> série que apresenta apenas 4 alunos reprovados.

<sup>18</sup> A partir de 1969 a aprovação dos alunos da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho é registrada mediante o número de alunos da escola e não apenas dos presentes no exame. Desse modo, a partir de outras avaliações desenvolvidas durante o ano o aluno poderia ser promovido.

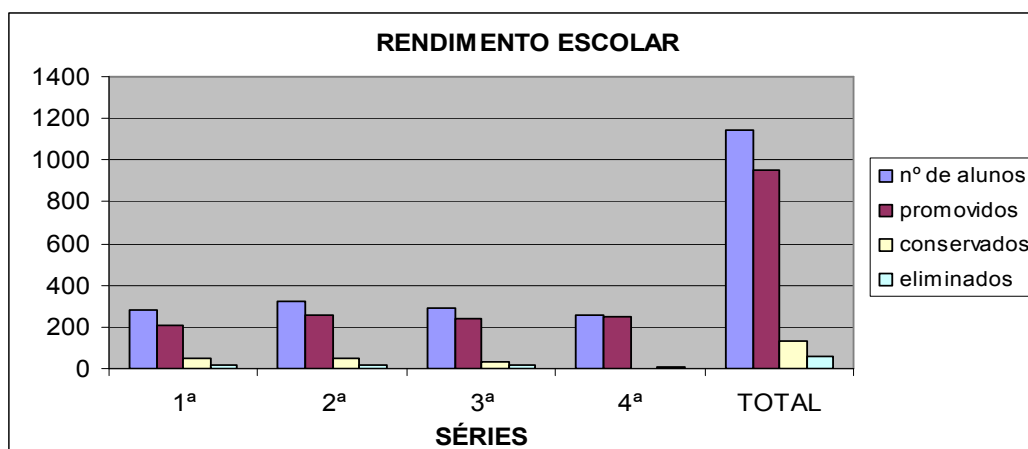
Outra hipótese em relação aos índices de promoção nesse momento pode relacionar-se ainda à antiga estrutura de afunilamento que já trazia altos índices de promoção para as últimas séries que associadas à nova proposta compôs um quadro de praticamente total promoção dos alunos do ensino primário no ano de 1969.

Em relação à **E.E. Pedro José Neto**, não foi possível identificar a implantação dos aspectos referentes ao rendimento escolar, pois os dados não apresentam alterações nos resultados obtidos pelos alunos nas quatro séries do ensino primário como mostram a tabela e os gráficos abaixo:

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
1ª	280	209	53	16	75
2ª	325	256	50	19	79
3ª	286	238	33	15	83
4ª	255	246		10	96
<b>TOTAL</b>	<b>1146</b>	<b>949</b>	<b>136</b>	<b>60</b>	<b>83</b>

**Tabela 12 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1969**

Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1969.



**Gráfico 18 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1969**

Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1969.

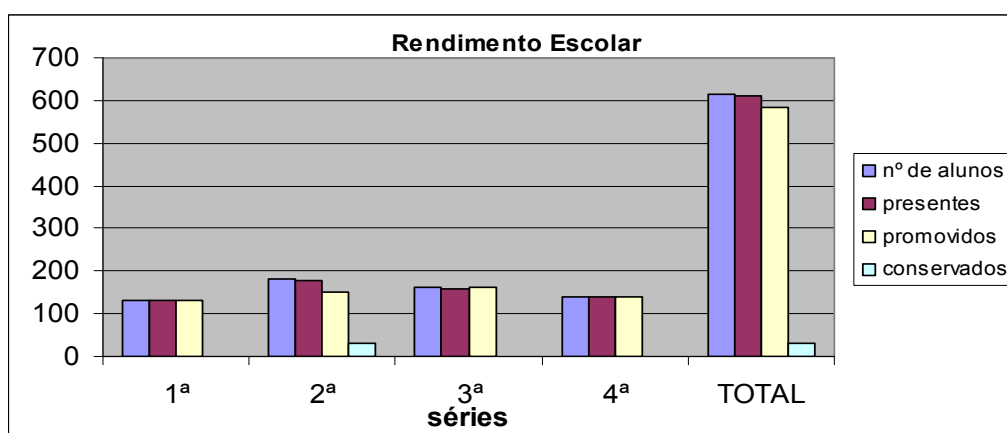
Ainda é possível perceber, por meio dos dados apresentados na tabela, o maior número de matrícula nas duas primeiras séries, sobretudo na segunda série, além do maior aproveitamento referir-se às duas últimas séries do ensino primário. Não há, pelos dados, entre os anos de 1967 a 1971, qualquer indício de que a **E.E. Pedro José Neto** tenha seguido os critérios de promoção indicados na Reforma do Ensino primário, como também não aparecem referências às mudanças estabelecidas no processo de promoção nas Atas de Reuniões Pedagógicas, diferentemente do que foi encontrado nas Atas da **E.E. Antônio**

**Joaquim de Carvalho**, conforme já apontado no início desse capítulo<sup>19</sup>, sendo que os resultados do rendimento escolar que foram encontrados a partir de 1969 nos fornecem subsídios para identificarmos como tais aspectos da Reforma do Ensino Paulista foram disseminados até o ano de 1971.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>131</b>	<b>131</b>	<b>131</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>2ª</b>	<b>181</b>	<b>179</b>	<b>151</b>	<b>30</b>	<b>83</b>
<b>3ª</b>	<b>161</b>	<b>160</b>	<b>161</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>4ª</b>	<b>141</b>	<b>141</b>	<b>141</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>614</b>	<b>611</b>	<b>584</b>	<b>30</b>	

**Tabela 13 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1970**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1970.



**Gráfico 19 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1970**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1970.

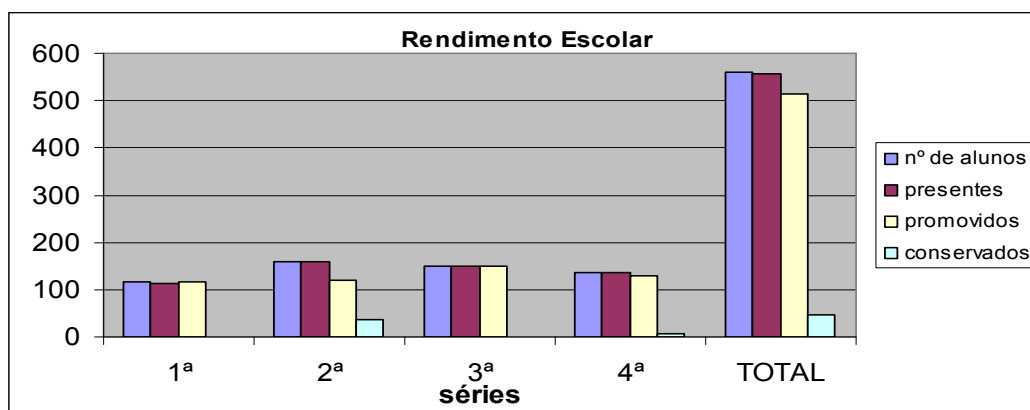
Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>116</b>	<b>114</b>	<b>116</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>2ª</b>	<b>158</b>	<b>158</b>	<b>120</b>	<b>38</b>	<b>76</b>
<b>3ª</b>	<b>150</b>	<b>149</b>	<b>150</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>4ª</b>	<b>137</b>	<b>137</b>	<b>129</b>	<b>8</b>	<b>94</b>
<b>TOTAL</b>	<b>561</b>	<b>558</b>	<b>515</b>	<b>46</b>	

**Tabela 14 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1971**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1971.

<sup>19</sup> A explanação a respeito de como a questão da mudança de seriação em níveis e orientações a respeito do sistema de promoção aparecem nas Atas de Reunião Pedagógicas da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho estão apresentadas nesse capítulo nas páginas 167 a 169.





**Gráfico 20 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1971**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1971.

Nos gráficos da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** referente aos anos de 1970 e 1971 fica evidente a maneira como se deslocou o momento da reprovação para o final de cada nível, principalmente no ano de 1971, quando aparecem reprovações na 2ª e 4ª séries, sendo a primeira em maior número, como é possível visualizar na tabela. Entretanto, uma análise mais específica dos dados entre os anos de 1969 a 1971 nessa escola pode nos trazer elementos interessantes para a análise de modo que estabeleceremos algumas relações entre os dados para ilustrar que ainda os problemas de afunilamento e evasão se faziam presentes na escola pública.

Ao tomarmos o ano de 1969 da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** em relação ao número de alunos matriculados e promovidos verificaremos que na 1ª série haviam 165 alunos matriculados e todos foram aprovados. A partir desses dados poderíamos supor que em 1970 estariam matriculados na 2ª série os mesmos 165 aprovados no ano anterior, mas o que percebemos é um aumento de 16 alunos na 2ª série que somam 181, com aprovação de 151 alunos e reprovação de 30 alunos. Podemos supor que esses 16 alunos são advindos de outras escolas e, se os retirássemos da soma entre os reprovados, teríamos, dentre os alunos que foram aprovados na 1ª série em 1969 (165) 14 seriam reprovados na 2ª série em 1970, o que corresponde à média de reprovação nessa escola na 1ª e 2ª série no ano de 1968 que correspondeu a 15 alunos reprovados.

Poderíamos supor, portanto, a partir desses dados que não houve efetivamente uma redução na quantidade de reprovações e sim um deslocamento concentrado na 2ª série, mediante a reestruturação da seriação em níveis. Isso se repete também com os dados referentes aos anos de 1970 e 1971 - porém com uma pequena redução nas reprovações - ao

compararmos os matriculados e promovidos da 1ª série em 1970 com os alunos matriculados e promovidos na 2ª série. Assim, utilizando a mesma hipótese e metodologia, chegamos a um total de 11 alunos que haviam sido aprovados na 1ª série em 1970 e foram retidos na 2ª série em 1971.

Esses dados nos auxiliam na compreensão da maneira pela qual tais mudanças ocorreram, mas, por vezes, mascararam a realidade e as dificuldades encontradas no ensino primário. Em relação à 3ª e 4ª séries os resultados não são diferentes, principalmente em relação à evasão escolar, que por diversos motivos – às vezes até alheios à reprovação – levava a desistência em concluir o ensino primário. Em 1969 a quantidade de alunos matriculados e aprovados na 3ª série foi de 152 alunos, mas em 1970 foram matriculados e promovidos na 4ª série 141 alunos, de modo que podemos identificar a evasão de 11 alunos.

Não temos condições de verificar se esse número corresponde à transferência para outra escola ou efetiva evasão, contudo, os dados nos possibilitam afirmar que houve uma redução na matrícula e promoção dos alunos que poderia indicar índices de evasão escolar. A comparação entre os anos de 1970 e 1971 também corroboram com essa idéia à medida que em 1970 foram matriculados e aprovados na 3ª série 161, sendo que em 1971 haviam 137 alunos matriculados na 4ª série, o que já indica a evasão de 24 alunos que somada aos 8 alunos reprovados perfazem um total de 32 alunos promovidos na 3ª série que não conseguiram concluir o ensino primário.

Cabe ressaltar, portanto, que embora possamos identificar as mudanças estabelecidas pela Reforma do Ensino, estas não sanaram os problemas aos quais se propuseram em relação ao ensino primário. Todavia, há que se evidenciar que em comparação com o início da década de 60 é possível perceber mudanças significativas em relação ao rendimento escolar dos alunos, porém essas ocorreram lentamente e talvez não tenham atingido os objetivos propostos, pois os dados da **E.E. Pedro José Neto** não sofreram alterações correspondentes à Reforma, o que nos leva a questionar se houve efetiva adesão e, ainda, de que forma as mudanças foram implantadas. De fato, é evidente que a política educacional proposta para o ensino perpassa o cotidiano da escola e traz mudanças estruturais e para as práticas, contudo, talvez isso tenha ocorrido, nesse momento, como pontua Viñao Frago (2001a) mediante aos movimentos de rupturas e continuidades que criam um contexto nos quais a cultura ou culturas escolares são construídas.

Seja como for, é importante salientar que as mudanças ocorreram e não apenas em relação a aspectos estruturais, mas contribuíram para o estabelecimento de novos objetivos e concepções em relação ao ensino primário. Nesse sentido, a década de 70, sobretudo a partir

da promulgação da Lei nº 5692/71, trouxe outras perspectivas para o cenário educacional e contribuiu para o surgimento de novas concepções em relação ao ensino primário, que por sua vez, remetem às manifestações de uma cultura ou culturas (Viñao) especificamente escolares na escola pública paulista.

- **1971 a 1980**

O cenário educacional que se configura a partir de 1971 compreende mudanças importantes de ordem estrutural que alteram todo o sistema de ensino, trazendo uma nova concepção denominada “escola básica”. De fato, é a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71 que a escola pública começa a tomar os contornos enquanto sistema integrado de ensino e corresponde, em parte, ao modelo que atualmente temos como referência.

Assim, as propostas educacionais, principalmente em relação ao ensino primário e ginásial que passam a se denominar ensino de 1º grau, a partir da obrigatoriedade do ensino entre 7 e 14 anos é, dentre as inovações, a que mais repercutiu e trouxe mudanças significativas no cenário educacional brasileiro e paulista. Nesse sentido, não nos cabe no momento apresentar a proposta da lei ou discutir o contexto no qual ela foi formulada e idealizada e sim, indicar, por meio da documentação analisada a maneira pela qual essa proposta foi assimilada e implantada, principalmente em relação às questões já destacadas anteriormente – e que se apresentavam como pontos nevrálgicos para o ensino – a saber: a evasão, o rendimento escolar e a necessária democratização do ensino no que se refere a todos os níveis de escolarização.

Temos como referência acerca desse período histórico, estudos que ressaltam como se deu a reorganização do sistema de ensino brasileiro em termos da implantação da legislação, desde a sua promulgação até as ações que conduziram esse processo<sup>20</sup>, bem como as dificuldades encontradas nesse percurso que puderam, talvez, deflagrar a própria desvalorização e o fracasso escolar que, em muitos casos, se reflete ainda hoje na escola pública. Tais estudos são interessantes e auxiliam na delimitação dos aspectos referentes à organização e implementação efetiva da proposta que puderam, em alguma medida, reorganizar as práticas e o próprio cotidiano escolar, pois trazem elementos de como esse

---

<sup>20</sup> Ver RUS PEREZ, José R. **A política educacional do Estado de São Paulo: 1967 – 1990**. Campinas-SP. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1994. ; MONTEIRO, Rosana Batista. **Resgatando o passado: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967**. Campinas: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação de Campinas-UNICAMP, 1996. ; BARRETO, Elba S.; MELLO, Giomar N.; ARELARO, Lisete; Campos, Maria, M.M. Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade. IN: **Cadernos de Pesquisa**, nº30, set/79, p.21-40; ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 30ª ed., 2006. ; dentre outros.

processo ocorreu de maneira estrutural. Há outros estudos, ainda, que traçam essa trajetória numa perspectiva que inclui a reforma, considerando como tais mudanças ocorreram internamente e quais implicações geraram, a partir de novos patamares, uma cultura especificamente escolar.<sup>21</sup>

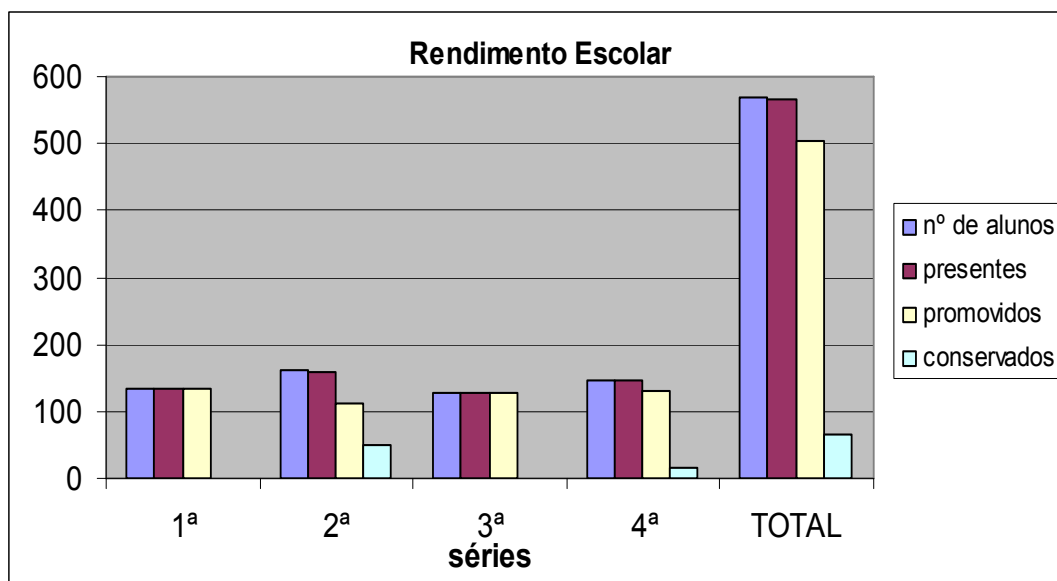
É a partir, portanto, desses referenciais que os dados recolhidos na **E.E. Pedro José Neto** e **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** serão analisados, nesse momento, numa perspectiva que aponte – dentro dos limites e possibilidades – se a implantação da Lei nº 5.692/71 influenciou ou alterou as concepções e resultados do rendimento escolar dessas escolas, nos fornecendo subsídios para pensar de que maneira tais mudanças geraram novas relações e práticas que configuram a cultura escolar.

Em relação ao rendimento escolar da **E.E Antônio Joaquim de Carvalho** nos anos de 1972 e 1973 é possível perceber que permanece a estrutura estabelecida a partir de 1969, concentrando os índices de reprovação para a 2ª e 4ª séries, sendo que essas duas séries passam a apresentar o maior número de alunos, talvez pela própria estrutura proposta para a avaliação do rendimento.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>135</b>	<b>135</b>	<b>135</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>2ª</b>	<b>162</b>	<b>160</b>	<b>111</b>	<b>51</b>	<b>69</b>
<b>3ª</b>	<b>127</b>	<b>126</b>	<b>127</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>4ª</b>	<b>145</b>	<b>145</b>	<b>131</b>	<b>14</b>	<b>90</b>
<b>TOTAL</b>	<b>569</b>	<b>566</b>	<b>504</b>	<b>65</b>	

**Tabela 15 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1972**  
Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1972.

<sup>21</sup> Ver AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Editora Nacional, 1987. ; CATANI, Denice Bárbara (org). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 2000.; MITRULIS, Eleny. **“Os últimos baluartes”**: uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação-USP, 1993. ; SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.; dentre outros.



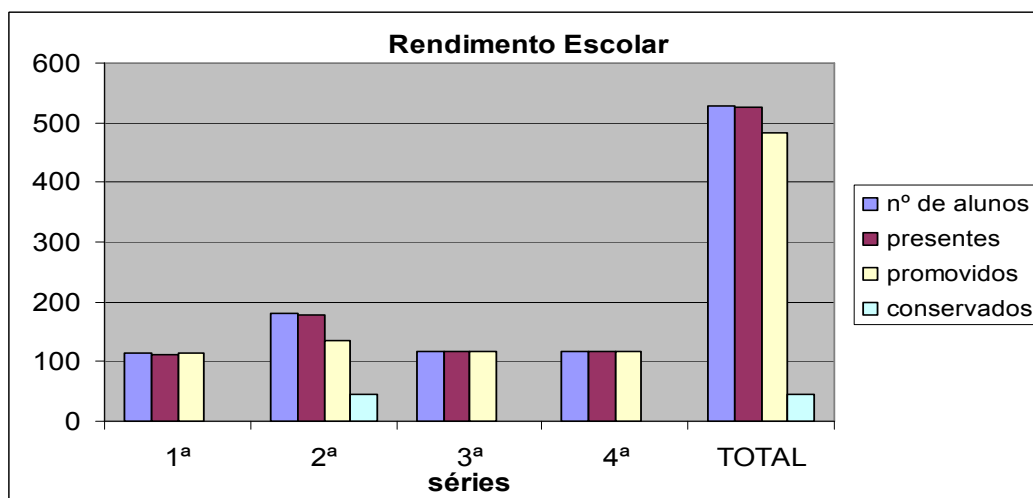
**Gráfico 21 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho 1972**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1972.

Série	nº de alunos	presentes	promovidos	conservados	% de aprovados
1ª	115	112	115	0	100
2ª	180	179	135	45	75
3ª	117	117	117	0	100
4ª	117	117	117	0	100
TOTAL	529	525	484	45	

**Tabela 16 - Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1973**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1973.



**Gráfico 22 – Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1973**

Escola: E.E. Antônio Joaquim de Carvalho. Ano: 1973.



				masc	fem	total		masc	fem	total		masc	fem	total
<b>3ª</b>	A		38	17	12	<b>29</b>		2	2	<b>4</b>		2	3	<b>5</b>
	B		37	10	17	<b>27</b>		6	3	<b>9</b>		1	—	<b>1</b>
	C		40	13	12	<b>25</b>		7	4	<b>11</b>		2	2	<b>4</b>
	D		36	3	6	<b>9</b>		15	7	<b>22</b>		5	—	<b>5</b>
<b>TOTAL</b>			151	43	47	<b>90</b>		30	16	<b>46</b>		10	5	<b>15</b>
<b>%</b>			100%	28%	31%	<b>60%</b>		20%	11%	<b>30%</b>		7%	3%	<b>10%</b>

				masc	fem	total		masc	fem	total		masc	fem	total
<b>4ª</b>	A													
	B													
	C													
	D													
	E													
<b>TOTAL</b>														
<b>%</b>														

**Quadro 7 – Classificação Qualitativa de Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1969 - E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**

O quadro indica dentre os alunos promovidos por turma quantos são fortes, médios e fracos, apresentando ainda a porcentagem em relação a cada classificação por classe e o total da escola. No ano de 1969 só foram classificados os alunos da 1ª e 3ª série, ou seja, aqueles que não foram avaliados institucionalmente, o que nos remete à idéia de que embora a escola seguisse a determinação da Reforma do Ensino, sentia ainda necessidade de fazer uma avaliação a partir de critérios de seletividade.

Quanto à classificação qualitativa dos alunos podemos identificar que tanto na 1ª quanto na 3ª série às turmas com a letra A e B concentram o maior número de alunos fortes, sendo que para as demais letras há uma maior concentração de alunos médios e fracos. Esses dados podem sugerir que talvez houvesse seleção dos melhores alunos nas turmas A e B, consideradas como as classes “fortes” em relação às demais. Esse imaginário perpassou o cenário educacional por muito tempo, até meados da década de 90 quando surgem teorias que salientam a heterogeneidade como fator fundamental para o processo educativo à medida que os alunos são diferentes e aprendem de formas diversas. De todo o modo, o que podemos indicar no momento são os indícios de que as mudanças são visíveis e que a política educacional do período corresponde a esses movimentos de mudança. Entretanto, tais mudanças tomam dimensões diversificadas e reorganizam as práticas, por vezes, a partir de concepções arraigadas que contribuem para a construção de olhares e perspectivas especificamente internas à escola, correspondendo ao que poderíamos denominar de civilização escolar.

Os dados dos anos seguintes são interessantes, porque a partir de 1970 se percebe um movimento de traçar essa avaliação e classificação interna a todas as séries do ensino primário.

1970	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
1ª	A	39	15	16	31	2	5	7	1	—	1
	B	29	2	6	8	6	2	8	5	8	13
	C	30	2	1	3	3	—	3	12	12	24
	D	39	15	15	30	3	4	7	—	2	2
	TOTAL	137	34	38	72	14	11	25	18	22	40
%	100%	25%	28%	53%	10%	8%	18%	13%	16%	29%	
2ª	A	40	17	21	38	—	2	2	—	—	—
	B	36	16	19	35	—	1	1	—	—	—
	C	34	3	1	4	12	12	24	3	3	6
	D	35	3	6	9	15	4	19	5	2	7
	E	36	—	2	2	6	11	17	7	10	17
	TOTAL	181	39	49	88	33	30	63	15	15	30
%	100%	22%	27%	49%	18%	17%	35%	8%	8%	17%	

3ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
3ª	A	38	15	15	30	5	3	8	—	—	—
	B	37	15	7	22	5	9	14	—	1	1
	C	31	14	10	24	3	4	7	—	—	—
	D	26	2	1	3	13	7	20	2	1	3
	E	29	3	3	6	14	8	22	1	—	1
TOTAL	161	49	36	85	40	31	71	3	2	5	
%	100%	30%	22%	53%	5%	19%	44%	2%	1%	3%	

4ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
4ª	A										
	B										
	C										
	D										
	E										
TOTAL											
%											

**Quadro 8 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1970**

E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – Classificação Qualitativa

A classificação qualitativa da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho aparece quase completa, exceto pelos dados referentes à 4ª série, que estão incompletos, cujos motivos não foi possível identificar, mas talvez não foram preenchidos pelas professoras dessa série, pois



cada uma era responsável pela escrita dos dados referentes à sua classe, com espaço e página previamente determinado. A categorização qualitativa de todas as séries nos dá uma dimensão de como a escola se estruturava internamente e permite também identificar o nível, bem como a proporção entre fortes, fracos e médios no processo de ensino-aprendizagem. Em relação à distribuição das turmas por letras, esta segue, em linhas gerais, a distribuição dos alunos correspondentes à ordem alfabética, concentrando o maior número de alunos fortes nas turmas A, B e C na 2ª e 3ª série. Isso não ocorre por sua vez na 1ª série, que concentra os alunos mais fortes nas turmas A e D.

Muitos podem ser os motivos desses resultados, os quais não temos condições de responder, mas uma possibilidade que nos ocorre é a de que ao ingressar na primeira série na escola não é possível identificar *a priori* quais são os alunos fortes, médios e fracos, sendo que essa classificação ao final do ano auxiliaria na redistribuição dos alunos nas séries subsequentes, visto que nos anos seguintes a proporção referente a essa classificação ocorre mais equilibradamente seguindo a ordem das letras A, B, C e D, como também é possível perceber no ano de 1971.

1971	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
1ª	A	30	10	8	18	7	4	11		1	1
	B	33	9	10	19	7	7	14			
	C	28	5	9	14	6	3	9	4	1	5
	D	25							13	12	25
TOTAL		116	24	27	51	20	14	34	17	14	31
%		100%	21%	23%	44%	17%	12%	29%	15%	12%	27%

2ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
2ª	A										
	B										
	C										
	D										
	E	30				4	2	6	11	13	24
TOTAL		30	0	0	0	4	2	6	11	13	24
%		100%	0%	0%	0%	13%	7%	20%	37%	43%	80%

				masc	fem	total		masc	fem	total		masc	fem	total
<b>3<sup>a</sup></b>	A	32		10	11	<b>21</b>		3	8	<b>11</b>		—	—	—
	B	32		6	7	<b>13</b>		11	8	<b>19</b>		—	—	—
	C	27		6	4	<b>10</b>		7	7	<b>14</b>		1	2	<b>3</b>
	D	27		1	1	<b>2</b>		11	8	<b>19</b>		3	3	<b>6</b>
	E	32		—	—	—		13	13	<b>26</b>		3	3	<b>6</b>
<b>TOTAL</b>		150		23	23	<b>46</b>		45	44	<b>89</b>		7	8	<b>15</b>
<b>%</b>		100%		15%	15%	<b>30%</b>		30%	29%	<b>59%</b>		5%	6%	<b>11%</b>

				masc	fem	total		masc	fem	total		masc	fem	total
<b>4<sup>a</sup></b>	A	42		17	15	<b>32</b>		7	3	<b>10</b>		—	—	—
	B	35		12	9	<b>21</b>		10	4	<b>14</b>		—	—	—
	C	34		10	14	<b>24</b>		8	2	<b>10</b>		—	—	—
	D	18		—	1	<b>1</b>		7	10	<b>17</b>		—	—	—
<b>TOTAL</b>		129		39	39	<b>78</b>		32	19	<b>51</b>		0	0	<b>0</b>
<b>%</b>		100%		30%	30%	<b>60%</b>		25%	15%	<b>40%</b>		0%	0%	<b>0%</b>

**Quadro 9 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1971**

EE. Antônio Joaquim de Carvalho – Classificação Qualitativa

Os dados do ano de 1971 estão incompletos em relação à 2<sup>a</sup> série - pelo que foi possível verificar durante a coleta – porque as professoras das turmas A,B,C e D não preencheram o livro, apenas a professora da turma E completou corretamente o quadro. Assim, no Livro/Atas de Exames a página com os dados referentes ao rendimento escolar estavam preenchidas pelas professoras, mas em relação à avaliação qualitativa algumas não estavam, como no caso acima citado. De qualquer forma, esse registro indicava a relevância dada à avaliação interna, que ainda se pautava em modelos de seleção e classificação para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Essa valorização pode ser mais bem observada entre os anos de 1972 e 1973, quando os quadros aparecem completos em todas as séries.

1972	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
1ª	A	33	14	9	23	7	3	10	-	-	-
	B	38	24	13	37	1	-	1	-	-	-
	C	33	7	3	10	9	4	13	7	3	10
	D	31	-	-	-	5	5	10	10	11	21
TOTAL		135	45	25	70	22	12	34	17	14	31
%		100%	33%	19%	52%	16%	9%	25%	13%	10%	23%

2ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
2ª	A	44	22	21	43	1	-	1	-	-	-
	B	35	6	18	24	4	6	10	1	-	1
	C	33	2	-	2	13	9	22	5	4	9
	D	28	1	-	1	3	4	7	10	10	20
	E	21	-	-	-	1	-	1	10	10	20
TOTAL		161	31	39	70	22	19	41	26	24	50
%		100%	19%	24%	43%	14%	12%	26%	16%	15%	31%

3ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
3ª	A	37	16	15	31	2	3	5	-	1	1
	B	35	11	12	23	6	5	11	-	1	1
	C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	D	20	-	-	-	-	1	1	10	9	19
TOTAL		92	27	27	54	8	9	17	10	11	21
%		100%	29%	29%	59%	9%	9%	18%	11%	12%	23%
4ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
4ª	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B	25	10	9	19	2	4	6	-	-	-
	C	29	4	1	5	12	8	20	-	4	4
	D	26	-	-	-	13	11	24	2	-	2
	E	23	-	-	-	7	8	15	6	2	8
TOTAL		103	14	10	24	34	31	65	8	6	14
%		100%	13%	10%	23%	33%	30%	63%	8%	6%	14%

**Quadro 10 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1972**

E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – Classificação Qualitativa

1973	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
1ª	A	27	12	4	16	4	6	10	—	1	1
	B	33	9	14	23	4	6	10	—	—	—
	C	30	2	4	6	9	11	20	3	1	4
	D	25	—	—	—	12	13	25	—	—	—
TOTAL		115	23	22	45	29	36	65	3	2	5
%		100%	20%	19%	39%	25%	31%	56%	3%	2%	5%

2ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
2ª	A	35	20	10	30	2	3	5	—	—	—
	B	37	20	15	35	2	—	2	—	—	—
	C	33	18	5	23	8	2	10	—	—	—
	D	30	6	5	11	5	3	8	3	8	11
	E	16	2	1	3	2	4	6	5	2	7
	F	29	—	—	—	2	—	2	15	12	27
TOTAL		180	66	36	102	21	12	33	23	22	45
%		100%	37%	20%	57%	11%	7%	18%	13%	12%	25%

3ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
3ª	A	35	12	11	23	3	9	12	—	—	—
	B	34	9	4	13	7	14	21	—	—	—
	C	27	1	2	3	14	10	24	—	—	—
	D	21	3	—	3	10	8	18	—	—	—
TOTAL		117	25	17	42	34	41	75	0	0	0
%		100%	21%	15%	36%	29%	35%	64%	0%	0%	0%

4ª	SÉRIE	PROMOVIDOS	FORTES			MÉDIOS			FRACOS		
			masc	fem	total	masc	fem	total	masc	fem	total
4ª	A	30	10	12	22	7	1	8	—	—	—
	B	33	10	13	23	5	5	10	—	—	—
	C	41	17	19	36	3	2	5	—	—	—
	D	19	4	3	7	4	3	7	3	2	5
TOTAL		123	41	47	88	19	11	30	3	2	5
%		100%	33%	39%	72%	15%	9%	24%	2%	2%	4%

**Quadro 11 – Classificação Qualitativa do Rendimento Escolar da E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – 1973**

E.E. Antônio Joaquim de Carvalho – Classificação Qualitativa

Um aspecto interessante a ser observado nos quadros de classificação qualitativa dos alunos diz respeito à porcentagem de alunos fortes, médios e fracos, principalmente entre os anos de 1971 a 1973, que se comparados aos anos de 1969 e 1970 apresentam uma diminuição dos alunos fortes e uma concentração maior de alunos considerados médios. Há certa variação de um ano para o outro, mas o que podemos identificar é um aumento na porcentagem dos alunos médios em todas as séries e de fracos em algumas delas, como na 2ª

série, o que nos leva a questionar: não é exatamente esse o período em que o rendimento escolar ou a própria qualidade do ensino começam a dar sinais de queda? Talvez essa queda na qualidade estivesse camuflada por uma proposta de avaliação do rendimento escolar que minimizasse, em certa medida, a reprovação, mas que em contrapartida produzia concepções que trouxeram novos rumos para a escola pública paulista. Assim, embora tenhamos apresentado os dados referentes ao período anterior de nossa subdivisão, consideramos importante apresentá-los juntos, nesse momento, a fim de possibilitar um quadro comparativo que demonstrasse inclusive essa possível queda no rendimento dos alunos que se torna mais visível pela classificação qualitativa.

Os dados quantitativos nos permitem fazer algumas inferências, na tentativa de compreender de que maneira esses resultados podem nos dar pistas do cotidiano ou das concepções disseminadas no período, porém estes também são limitados e, nesse sentido, sua visualização integra a análise de cada escola nos aspectos possíveis de serem observados e comparados com os demais elementos para a percepção do cenário educacional do período.

A observação dos dados coletados na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** nos apresenta uma escola com um bom rendimento escolar que, entretanto, no início dos anos 60 possuía uma estrutura de reprovação que foi, paulatinamente, se transformando, provavelmente em virtude das concepções e da própria política educacional proposta para o período. Tais mudanças são significativas e indicam o movimento que a escola pública inicia na tentativa de minimizar os problemas crônicos que vinha enfrentando há várias décadas. Contudo, o quadro de classificação qualitativa nos fornece indícios para indagarmos como tais mudanças foram absorvidas ou ressignificadas no contexto escolar, pois ainda é possível perceber concepções arraigadas em relação à classificação e seleção de aptos e inaptos, já discutidas anteriormente, principalmente em relação à 2ª série, que se destaca como momento específico desse processo de seleção. Outro aspecto interessante está relacionado com a porcentagem de alunos fortes, médios e fracos, que podem indicar já, nesse momento, o início de uma crise na qualidade do ensino que toma proporções maiores na década de 80 e, sobretudo, na década de 90 por meio da implementação de outras propostas e políticas educacionais.

Não iremos discutir esse impacto, pois os limites de nosso trabalho se concentram entre as décadas de 60 a 80 e, dessa maneira, delimitaremos a discussão no período proposto. O que nos interessa salientar é que esse período – que inclui muitas mudanças na política educacional – apresenta movimentos de rupturas e continuidades, de modo que a própria cultura escolar produzida nesse período está marcada por tais aspectos, que por sua vez,

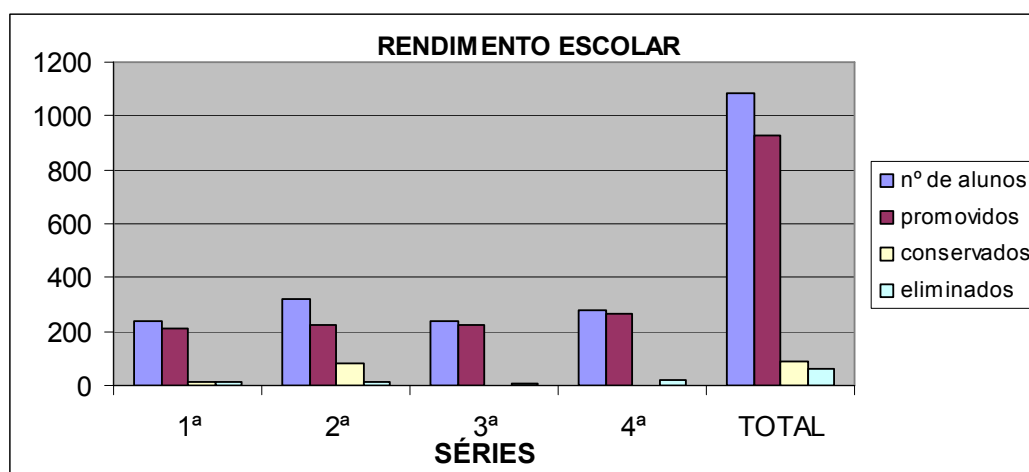
atribui novos significados às práticas da escola, pois esse período integra a fase de reestruturação e organização do que fora proposto institucionalmente para a escola primária paulista. Assim, como cada escola absorveu essas mudanças é impossível precisar, porém os dados nos auxiliam nessa delimitação, até para nos ajudar a identificar as diferentes formas pelas quais essas concepções foram incorporadas.

Dentre os dados coletados nas duas escolas, pudemos identificar mudanças mais interessantes e significativas na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** que infelizmente continha informações até o ano de 1973. Já na **E.E. Pedro José Neto** foi possível recolher dados até 1980, que por sua vez nos trazem outras perspectivas para pensarmos esse momento de mudanças no ensino primário paulista.

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
1ª	241	210	13	15	87
2ª	322	226	79	17	70
3ª	238	228		10	96
4ª	282	264		18	94
<b>TOTAL</b>	<b>1083</b>	<b>928</b>	<b>92</b>	<b>60</b>	<b>86</b>

**Tabela 17 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1972**

Escola: Pedro José Neto:ano: 1972



**Gráfico 23 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1972**

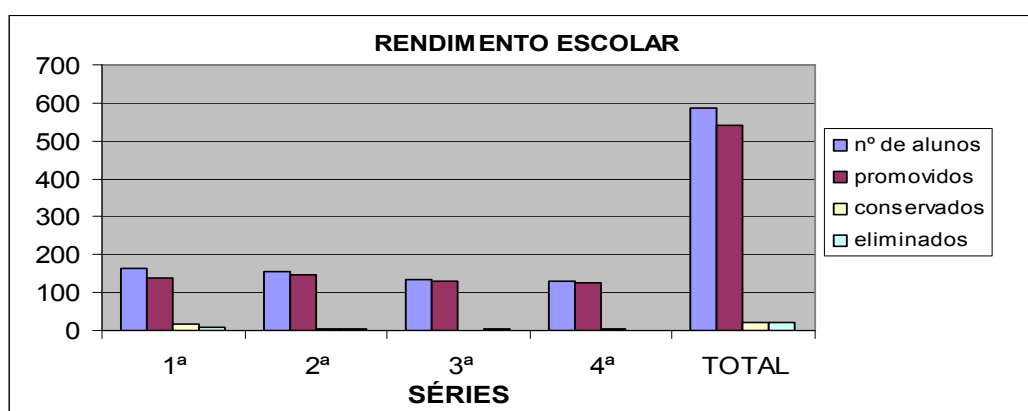
Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1972

As informações da tabela da **E.E. Pedro José Neto** não apresenta mudanças significativas que nos indique influências das políticas educacionais propostas para o período. Já em relação ao ano de 1976, a maior mudança se refere ao número de alunos matriculados

na escola que diminui consideravelmente devido à inserção do ginásio à escola, como se pode observar abaixo:

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
1ª	163	139	15	9	85
2ª	155	146	4	5	94
3ª	135	129		6	96
4ª	132	126	4	2	95
<b>TOTAL</b>	<b>585</b>	<b>540</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>92</b>

**Tabela 18 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1976**  
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1976



**Gráfico 24 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto - 1976**  
Escola: E.E. Pedro José Neto. Ano: 1976

Assim, num intervalo de quatro anos poucas mudanças são observadas em relação ao rendimento dos alunos, que continua apresentando reprovações em todas as séries, embora os índices de aprovação tenham aumentado em relação ao início da década de 70, que apresentava como percentagem de aprovação na 1ª série 58%, na 2ª 43%, na 3ª 61% e 4ª 78%. Já a tabela abaixo, apresenta os índices em 1980:

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
1ª	102	67	20	6	66
2ª	94	68	23	3	72
3ª	103	88	15		85
4ª	107	85	21	1	79
<b>TOTAL</b>	<b>406</b>	<b>308</b>	<b>79</b>	<b>10</b>	<b>76</b>

**Tabela 19 – Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1980**  
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1980

Pelos dados é possível observar esse aumento na percentagem de aprovados, além de um equilíbrio maior em relação à quantidade de alunos matriculados por série, o que nos leva

a pressupor que os índices de evasão e repetência diminuíssem e minimizaram o afunilamento que ocorria, freqüentemente, na 3ª e 4ª série. Assim, as mudanças são perceptíveis quando analisadas mais detidamente e apontam, sem dúvida, o movimento pelo qual o ensino primário passou ao ser integrado ao ginásial. Porém, os dados indicam que as mudanças são difíceis de serem incorporadas rapidamente e talvez a década de 60 e, sobretudo a de 70 tenham sido marcadas por esses conflitos, essas rupturas e continuidades, que geraram posteriormente a efetiva reestruturação do ensino primário por meio de uma ressignificação de concepções e práticas que, entretanto, começaram a se estabelecer na década de 70.

A comparação dos dados da **E.E. Pedro José Neto**, com distanciamento de quatro em quatro anos ilustram mais expressivamente esse cenário e, embora pareça repetitivo, apresentaremos as tabelas que, juntas nos dão a dimensão das mudanças ocorridas no período:

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>534</b>	<b>304</b>	<b>157</b>	<b>73</b>	<b>57</b>
<b>2ª</b>	<b>409</b>	<b>238</b>	<b>131</b>	<b>40</b>	<b>58</b>
<b>3ª</b>	<b>317</b>	<b>204</b>	<b>52</b>	<b>31</b>	<b>64</b>
<b>4ª</b>	<b>188</b>	<b>169</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>90</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1448</b>	<b>915</b>	<b>349</b>	<b>153</b>	<b>63</b>

**Tabela 20 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1960**  
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1960

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>267</b>	<b>161</b>	<b>79</b>	<b>28</b>	<b>60</b>
<b>2ª</b>	<b>374</b>	<b>265</b>	<b>79</b>	<b>30</b>	<b>71</b>
<b>3ª</b>	<b>341</b>	<b>236</b>	<b>57</b>	<b>18</b>	<b>69</b>
<b>4ª</b>	<b>285</b>	<b>262</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>92</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1267</b>	<b>924</b>	<b>223</b>	<b>91</b>	<b>73</b>

**Tabela 21 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1964**  
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1964

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>388</b>	<b>251</b>	<b>96</b>	<b>39</b>	<b>65</b>
<b>2ª</b>	<b>308</b>	<b>242</b>	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>79</b>
<b>3ª</b>	<b>275</b>	<b>254</b>	<b>35</b>	<b>15</b>	<b>92</b>
<b>4ª</b>	<b>212</b>	<b>203</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>96</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1183</b>	<b>950</b>	<b>187</b>	<b>74</b>	<b>80</b>

**Tabela 22 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1968**  
Escola: Pedro José Neto: 1968



Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>241</b>	<b>210</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>87</b>
<b>2ª</b>	<b>322</b>	<b>226</b>	<b>79</b>	<b>17</b>	<b>70</b>
<b>3ª</b>	<b>238</b>	<b>228</b>		<b>10</b>	<b>96</b>
<b>4ª</b>	<b>282</b>	<b>264</b>		<b>18</b>	<b>94</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1083</b>	<b>928</b>	<b>92</b>	<b>60</b>	<b>86</b>

**Tabela 23 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1972**  
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1972

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>163</b>	<b>139</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>85</b>
<b>2ª</b>	<b>155</b>	<b>146</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>94</b>
<b>3ª</b>	<b>135</b>	<b>129</b>		<b>6</b>	<b>96</b>
<b>4ª</b>	<b>132</b>	<b>126</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>95</b>
<b>TOTAL</b>	<b>585</b>	<b>540</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>92</b>

**Tabela 24 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1976**  
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1976

Série	nº de alunos	promovidos	conservados	eliminados	% de aprovados
<b>1ª</b>	<b>102</b>	<b>67</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>66</b>
<b>2ª</b>	<b>94</b>	<b>68</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>72</b>
<b>3ª</b>	<b>103</b>	<b>88</b>	<b>15</b>		<b>85</b>
<b>4ª</b>	<b>107</b>	<b>85</b>	<b>21</b>	<b>1</b>	<b>79</b>
<b>TOTAL</b>	<b>406</b>	<b>308</b>	<b>79</b>	<b>10</b>	<b>76</b>

**Tabela 25 - Rendimento Escolar da E.E. Pedro José Neto – 1980**  
Escola: Pedro José Neto. Ano: 1980

As informações contidas nas tabelas nos apresentam indícios do percurso percorrido pela escola pública ao longo de duas décadas, marcada por concepções e pela própria reorganização escolar, que de uma maneira ou de outra, influencia as práticas em relação à avaliação e ao rendimento escolar. Assim, podemos observar que no início dos anos 60 os índices de reprovação eram bem maiores do que o apresentado a partir de 1972, principalmente em relação à promoção na 1ª série que entre os anos de 1960, 1964 e 1968 não ultrapassou os 65%, já a década de 70 aponta outros resultados, sendo que em 1972 e 1976 os índices ultrapassam os 80%. O ano de 1980 apresenta um percentual de 66%, talvez justificado pelo próprio declínio da qualidade do ensino que já começava a se manifestar no final da década de 70.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito a relação de alunos matriculados em cada série, no qual se percebia nitidamente um maior número de matrículas e também de reprovação na 1ª e 2ª série, gerando um afunilamento tanto nas matrículas quanto nos percentuais de promoção, exemplificando o problema de evasão e repetência que levava muitos alunos a não concluírem o ensino primário. Esse afunilamento pode justificar concepções pautadas na idéia do mérito individual e aptidão. Em 1968, o total de alunos matriculados na 1ª e 2ª séries somam 696, enquanto os matriculados na 3ª e 4ª somam 567, uma diferença de 129 alunos. Já em 1972, a diferença é de 43 alunos a mais na 1ª e 2ª séries, em relação à 3ª e 4ª séries. Em 1980 a diferença é de 14 alunos a mais na 3ª e 4ª série, que pode indicar o aumento de alunos que passaram a concluir a 4ª série.

Pelo exposto acima, é possível perceber maior equilíbrio nessa relação matriculados e aprovados, que pode indicar mudanças nas concepções e práticas em relação ao processo avaliativo e ao rendimento escolar. A integração do ginásio ao primário também é visualizada quando se diminui e se reorganiza a quantidade de alunos no ensino primário a fim de receber os alunos do ginásio, denominado ensino de 1º grau com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Outros documentos observados na **E.E. Pedro José Neto** tais como as Atas de Reunião Pedagógica e Livros de Matrícula corroboram com a informação de que essa escola já implantou em 1972 o ensino de 5ª a 8ª séries.

Desse modo, ainda que os dados da **E.E. Pedro José Neto** sejam diferentes dos coletados na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**, ambos indicam as mudanças que começaram a ocorrer, principalmente na década de 70 que, a nosso entender tiveram continuidade durante a década de 80, reconfigurando o ensino paulista e a própria cultura escolar à medida que mudanças de concepções e práticas levam um tempo maior para serem absorvidas e ressignificadas no cotidiano escolar. Em relação a essa questão, Dominique Julia (2001) salienta a necessidade de,

[...] recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema. (JULIA, 2001, p. 15).

Assim, de acordo com Julia (2001), podemos afirmar que os dados coletados para essa pesquisa indicam algumas das mudanças ocorridas nesse período, embora haja a necessidade de um olhar mais atento e contextualizado para observarmos como tais inovações foram incorporadas no cotidiano das práticas educativas. Nesse sentido, é necessário identificarmos de que maneira as mudanças relacionam-se às antigas práticas, pois,

É no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como que por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. (JULIA, 2001, p. 23).

É a partir dessa perspectiva que buscamos analisar os dados da pesquisa, identificando por meio de dados quantitativos elementos que nos auxiliassem na compreensão dessas práticas, principalmente em relação à avaliação e ao rendimento escolar. O material coletado e analisado nos permitiu, portanto, apresentar de que maneira a política educacional foi incorporada ao sistema de ensino, sendo que isso não significou uma relação de causa e efeito, mas antes, de rupturas e continuidades na construção de uma cultura especificamente escolar na qual perpassa aspectos referentes às práticas e rituais da ação educativa, como a classificação dos alunos, critérios de promoção, como também referentes à estrutura e organização formal tais como a implantação de novas diretrizes para o ensino, etc.(Viñao, 2001a).

As mudanças ocorridas no período proposto para esse estudo são perceptíveis e correspondem em grande parte ao que Viñao Frago (2001a) entende como uma combinação de continuidades e mudanças, que está ao mesmo tempo submetida a influências externas a ela – como a política educacional e reformas – como também a uma cultura própria, que por sua vez, incorpora as mudanças políticas, sociais e tecnológicas. Nesse sentido, a cultura ao ser entendida como um produto histórico que muda, traz em seu bojo as mudanças externas, porém estas são geradas autonomamente, produzindo produtos específicos num contexto interno do ambiente escolar.

Concluimos, portanto, afirmando que a política educacional referente às décadas de 60 a 80 deixaram marcas nas práticas educacionais, principalmente em relação ao processo de avaliação e rendimento escolar, compreendendo rupturas e continuidades que reconfiguraram de uma maneira ou de outra, o cotidiano dessas escolas pesquisadas. Houve mudança estrutural como a inserção do ginásio ao primário e mudanças em relação aos índices de evasão e repetência. Entretanto, essas inovações dividiram espaço com antigas concepções como a seletividade, a aptidão, a avaliação que justapostas às novas concepções geraram novos desafios a serem enfrentados pela escola pública. Entendemos, como Viñao Frago (2001a) que mudanças e inovações não são sinônimos de progresso e eficácia e, nesse sentido, percebemos que esse cenário agravou, paulatinamente os problemas da escola pública não mais em relação à evasão ou à reprovação, mas sobretudo, à qualidade do ensino. Não nos cabe para o momento indicar quando e como tais mudanças deflagraram o processo de

desvalorização e carência de qualidade que presenciamos nos dias atuais e sim de pontuar e problematizar de forma a política educacional proposta para as décadas de 60 e 70 foram compreendidas, incorporadas e significadas na escola primária paulista.

Não pretendemos ainda sugerir que se possam generalizar todas as indagações e concepções apontadas nesse estudo, pois, como o próprio Viñao Frago (2001a) ressalta, é possível trabalharmos com a idéia de culturas escolares, pois cada escola tem características próprias que compõe uma cultura escolar específica. Além disso, a própria forma como essa política educacional foi entendida e implantada nos municípios do Estado de São Paulo também contribuíram para diferentes modos de incorporação dessas idéias nas práticas cotidianas. Assim, o que esse estudo nos oferece são possibilidades de visualização e percepção dessa realidade que, ao se confrontar com outros estudos e perspectivas, podem nos auxiliar a estabelecer os elementos de uma história recente da escola primária que possa, talvez, nos oferecer caminhos para pensarmos os rumos da escola pública atualmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a cultura escolar representam uma perspectiva de atuação ao pesquisador extremamente desafiadora e intrigante, não apenas pelos aspectos que aborda (tais como as práticas, os conteúdos, a disciplina e os tempos escolares), mas, sobretudo, pela possibilidade de adentrar nesse ambiente interno da escola e trazer à tona elementos que compreendem um universo muito familiar a nós – pois todos passamos pelos bancos e salas escolares – e ao mesmo tempo tão complexo e repleto de “Histórias” a revelar.

O ensino primário torna-se, nessa medida, um campo de estudo extremamente relevante de investigação por sua peculiar organização, que envolve tanto a transmissão de conhecimento como a disseminação de hábitos e costumes, correspondentes, talvez, a um contexto social mais amplo que a própria estrutura escolar.

Além disso, conhecer como se constituíram as concepções e práticas escolares em diferentes tempos históricos nos proporciona importantes pistas para desvendarmos esse universo escolar atualmente. Assim, entender os modos como professores e alunos conduziram o processo de ensino-aprendizagem por meio de concepções e práticas disseminadas no interior das instituições escolares nos possibilita pensar, de maneira mais arguta, sobre o papel da escola no processo civilizatório da sociedade, à medida que assume, em alguma medida, o caráter de disseminadora de hábitos e costumes.

Procuramos nesta tese analisar como, entre as décadas de 60 e 70, a escola pública primária do Estado de São Paulo organizou-se internamente. Quais eram as prescrições relativamente às políticas públicas que remetiam a inovações pedagógicas e a maneira pela qual a escola, em sua vida cotidiana, respondeu efetivamente a essa política. Logo, buscamos em nossa investigação apontar de que maneira a escola primária paulista incorporou tais mudanças no âmbito das concepções e práticas vivenciadas no cotidiano das escolas paulista.

Acreditamos que, nesse sentido, ao longo da pesquisa, recompusemos o cenário no qual tais ideais foram apresentados e disseminados entre os professores, sobretudo, na década de 60 por meio da análise das Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas pesquisadas e do Caderno de Termos de Visita da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho**. Procuramos trazer à luz uma tentativa de reconstituição desse universo interno da escola em relação à disciplina, os rituais e práticas, bem como as concepções em relação aos saberes e conteúdos escolares propostos. Tais elementos nos auxiliaram ainda no entendimento dos caminhos pelos quais o projeto civilizador da sociedade perpassou os muros e bancos escolares constituindo o que foi proposto por nós como uma civilização escolar.

Deparamo-nos, ao longo da pesquisa, com indicações que nos remetem à concepção de Viñao (2001a) a respeito das rupturas e continuidades que perpassaram o cotidiano da escola primária paulista nas décadas de 60 e 70. Nesse sentido, constatamos que a disseminação das idéias e inovações em relação à renovação do ensino conviveram com práticas que reforçavam o rigor da disciplina e concepções cristalizadas em relação à avaliação e aos rituais escolares. Desse modo, foi possível entender que a idéia do novo e do tradicional (Cordeiro, 1999) apareciam, em certa medida, entrecruzadas e até mescladas no movimento de uma cultura escolar, que só será efetivamente reconstituída à luz da tensão entre permanências e rupturas.

A análise desenvolvida nos permite afirmar que, durante a década de 60, houve ampla disseminação de um discurso pedagógico e da própria proposição de práticas, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, tais como métodos, preleções sobre a maneira de como ensinar, etc., que nos remetem ao que Viñao (2001a) denomina de inovações pedagógicas. Tais inovações, contudo, não modificaram concepções e hábitos cultivados na escola que, mesmo teoricamente indesejáveis, permaneceram arraigados nas práticas e na própria cultura escolar - como os castigos físicos e morais ou o grande rigor disciplinar que educava “corpos e almas” (Souza, 2006).

A própria promulgação da LDB nº 4.024/61 também pouco alterou esse cenário – embora tenha trazido mudanças interessantes como a ampliação do ensino primário em dois anos – de forma a concordarmos com Viñao (2001a) quando afirma que reformas estruturais e curriculares podem modificar a cultura da escola. Contudo, esse processo não é unilateral, pois o conjunto de crenças e práticas dos professores, bem como as formas de trabalho transmitidas de geração em geração, também influencia essa produção de cultura da escola, mostrando-se inclusive, resistentes às propostas.

Assim, permitimo-nos, talvez, afirmar que a década de 60, em relação ao ensino primário paulista, esteve mais marcada por tradições e continuidades, embora as mudanças também sejam visualizadas tanto nas falas dos diretores quanto nas dos Inspetores Escolares que valorizavam amplamente as práticas que manifestavam novas concepções em relação ao ensino. Tais concepções, entretanto, manifestam-se de maneira mais significativa no final da década, especificamente a partir de 1967, com a Reforma do Ensino Paulista; que, efetivamente, traz mudanças de ordem estruturais que reorganizam o sistema de ensino e podem, ainda que timidamente, ser observadas em no cenário educacional. Nesse sentido, a análise da documentação e, sobretudo, dos dados em relação ao rendimento escolar puderam demonstrar, efetivamente na **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** como a implantação da

Reforma trouxe mudanças para a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos que, de alguma maneira, talvez, propiciaram alterações nas práticas em relação ao processo educativo. Porém, ainda diante dessa reorganização estrutural pudemos deduzir que as concepções, bem como a forma de executar o processo avaliativo permaneceram inalteradas.

As mudanças mais contundentes são observadas na década de 70, sobretudo após a promulgação da Lei nº 5.692/71, sendo possível observar tais mudanças nos aspectos ligados à avaliação do rendimento escolar, mas também em relação a concepções e práticas a partir de 1976. Assim, pudemos notar um deslocamento nas concepções e práticas pautadas na ritualização da escola para uma postura mais técnica e burocratizada, voltando a atenção para as proposições formais do próprio sistema escolar. Essa foi, ao nosso entender, a grande mudança da década de 70 na escola primária, pois traz uma nova estrutura e concepção de escola. Essa mudança gerou resistências, conflitos, mudanças, enfim, um emaranhado de situações que existiram paralelamente até serem, paulatinamente, absorvidas e (re)significadas nesse novo cenário educacional que se constituía.

Nesse sentido, o que mais salta aos olhos é esse movimento de mudança que, entretanto, não se desenvolveu como uma relação de causa e efeito, mas trouxe, como afirma Dominique Julia (2001), a co-existência de antigas e novas práticas e concepções, que constituíram uma cultura especificamente escolar. Por sua vez, tais práticas conduziram mudanças e continuidades na escola durante a década de 80 e 90, nas quais ainda hoje observamos marcas nas práticas e concepções atuais em relação ao ensino nas primeiras séries do ensino fundamental. Logo, apresentamos como a década de 70 foi marcada por tais mudanças estruturais que, por sua vez, alteraram algumas concepções e práticas. Entretanto, estas permaneceram num nível de rupturas e continuidades (Viñao 2001a) ou ainda como salienta Julia (2001), apresentaram-se por vezes justapostas, possibilitando a convivência entre inovações e tradições no cotidiano escolar.

Os dados dessa pesquisa nos indicam, portanto, que houve influências e mudanças na escola, principalmente pela inserção da escola básica, que são efetivamente significativas no contexto histórico que marca a escola primária paulista. Entretanto, tais inovações não preconizam uma nova identidade à escola, ao menos no que corresponde à década de 70, quando é possível ainda observar nas práticas concepções arraigadas, mantendo, inclusive, as continuidades especificamente escolares, que por sua vez, repercutem no que denominamos como uma dada civilização escolar.

A análise do que corresponderia à civilização escolar se delinea pela interpretação da documentação investigada, que nos permite tecer algumas considerações a respeito do projeto

civilizatório proposto à escola a partir da Modernidade. A escola é percebida, nessa perspectiva, não apenas como um lugar de aquisição do conhecimento, mas, fundamentalmente, como um território destinado à transmissão e aquisição de hábitos, valores (morais e pátrios), costumes e práticas visualizados por meio de rituais e concepções amplamente disseminados na escola. Cabe a ela, portanto, selecionar quais conteúdos, valores, hábitos e costumes serão disseminados, conduzindo Dessa forma o processo civilizatório – nos limites de sua atuação no contexto social – compreendido numa cultura especificamente escolar. Nessa medida, as práticas correspondem não apenas ao que ensinar, mas como se comportar dentro e fora da escola.

Essa questão ficou evidente, principalmente pela análise realizada junto às Atas de Reuniões Pedagógicas. Ali descobrimos de que forma esses hábitos, valores e costumes foram introduzidos no processo educacional e como se manifestaram no cotidiano escolar por meio da seleção de conteúdo, ritualização de práticas, comemorações, etc., que traziam em sua essência códigos de civilidade escolar correspondentes ao que Norbert Elias (1994) denomina como uma “civilização de costumes”. Vários foram os exemplos de hábitos, práticas e valores disseminados na escola que pudemos localizar na documentação.

Dentre esses exemplos destacamos: hábitos de higiene; posturas aprendidas na escola para comportamento adequado em situações sociais; orientações de comportamentos e condutas que pudessem ser aprendidos pela família; normas utilizadas na escola (levantar o braço para falar, organização em filas) correspondentes a posturas socialmente aceitas e valorizadas como modelo de boa educação, dentre outros. Eram, portanto, formas rituais de agir que deveriam ser, progressivamente, incorporadas pelas crianças como se fossem uma segunda natureza. O ensino dos conteúdos escolares conviveu, nesse sentido, com o ensino das maneiras de agir relativamente a hábito morais e a maneiras de se comportar em sociedade. A mesma escola que ensina saberes ensina também valores e condutas.

Pudemos perceber a construção de uma civilização escolar nos tempos, horários, seleção curricular, escrituração de documentos, comemorações, correspondendo, em última instância, à própria cultura escolar que traz nessa constituição cultural os princípios do “ensinar” e “educar”, elementos que se identificam com o projeto civilizatório em curso na sociedade brasileira daquele período.

Em relação à pesquisa documental, a manifestação dessa civilização escolar esteve muito evidente na década de 60, quando se percebia, pelas falas dos diretores e inspetores escolares, um grande rigor com os hábitos, práticas e costumes, sempre presentes e associados aos conteúdos e saberes ensinados na escola. Tais aspectos eram percebidos de maneira



indissociável e correspondiam à concepção de educação na qual cabe à escola a formação integral do aluno.

A década de 70 como já foi indicada anteriormente sofre mudanças significativas, inclusive em relação à concepção de escola e ensino, sendo tais mudanças observadas principalmente a partir do esvaziamento de algumas práticas ritualizadas da escola pública. Todavia, isso não altera a concepção de que à escola cabe a formação integral do aluno e, portanto, a formação de hábitos, valores e costumes.

Algumas dessas práticas foram, por sua vez, reforçadas tais como os valores cívico-patrióticos, por exemplo, talvez por terem perdido o significado que carregavam e, embora tenhamos percebido um deslocamento da ritualização para a técnica, certos hábitos, valores e práticas ainda hoje integram muitas das concepções e práticas de professores e escolas. Isso se dá, de acordo com Dominique Julia (2001, p. 196) devido “[...] ‘aos processos de interiorização – frequentemente inconscientes – por quem integra um campo disciplinar’ das tradições e rotinas socialmente constituídas como algo ‘natural’ e inquestionável”, que passam a compor a cultura escolar. Há, nesse sentido, um movimento escolar que é orientado pela lógica do processo civilizador.

Diante de tais considerações, salientamos que essa pesquisa buscou apresentar o cenário educacional durante as décadas de 60 a 80 do ensino primário paulista, contribuindo para a discussão e diálogo com outros estudos, a fim de encontrar vestígios da História do Ensino Primário e da cultura escolar produzida na época. Não pretendemos com esse estudo generalizar os resultados, pois as formas de assimilar, implantar e relacionar as práticas na escola podem assumir diferentes características dependendo da maneira como foram absorvidas e significadas nos diferentes contextos escolares. Contudo, nossa contribuição concentra-se na busca e identificação de elementos de rupturas e continuidades, de conflitos e de permanências, que podem, talvez, ser úteis para outros estudos, já que o que se buscou foi investigar movimentos e deslocamentos internos da escola do ler, escrever e se comportar; vestígios da própria civilização escolar.

## **Fontes**

Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** – 1967 a 1980.

Atas de Reuniões Pedagógicas da **E.E. Pedro José Neto** – 1961 a 1966.

Atas de Reuniões Pedagógicas das **Escolas Isoladas Comuns e de Emergência do 2º Distrito do Município de Araraquara** – 1965 a 1968.

Atas/Livros de Exames da **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** – 1960 a 1973.

Caderno de Termos de Visita **E.E. Antônio Joaquim de Carvalho** – 1967 a 1980.

Livros de Matrícula da **E.E. Pedro José Neto** – 1960, 1964, 1968, 1972, 1976, 1980.

**Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo** da Secretaria da Educação – Departamento de Educação/Chefia do Ensino Primário, 1969.

Termo de Instalação do “3º Grupo Escolar de Araraquara” [Grupo Escolar Pedro José Neto] em 07/08/1941.

## Referências Bibliográficas

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. **Escola primária paulista: propostas e mudanças nos anos 70 e 80**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras- UNESP, Dissertação de Mestrado, 2004.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: JC editora, 2ª ed., 1981.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Edusp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. IN: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas-SP: Edição Especial, vol28, nº100, out/2007, p.1059-1083.

BARRETO, Elba S.; MELLO, Guiomar N.; ARELARO, Lisete; CAMPOS, Maria, M.M. Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade. IN: **Cadernos de Pesquisa**, nº30, set/79, p.21-40.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema “Pedagogia e antipedagogia”. IN: **Educação & Sociedade**. Ano 1, nº3, maio, 1979, p.37-47.

BERGER, Miguel André. Os grupos escolares e as festas para a difusão da instrução e da civilidade. IN: **Revista do Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Sergipe. jul/dez, 2005. p. 51-68.

BONTEMPI JR, Bruno. O inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades (1914): análise de intervenções jornalísticas e políticas no discurso sobre a educação. IN: **Revista do Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Sergipe. jul/dez, 2005. p. 43-50.

BOTO, Carlota. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe – I. IN: LAUAND, Jean. **Filosofia e educação: Estudos** 12. São Paulo: Factash Editora, 2008, p. 7-26.

\_\_\_\_\_. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe – II. IN: LAUAND, Jean. **Filosofia e educação: Estudos** 13. São Paulo: Factash Editora, 2008, p. 19-41.

\_\_\_\_\_. Histórias, idéias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. IN: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas –SP: Autores Associados, 2005. p. 59-80.

\_\_\_\_\_. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. IN: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.26, n.92, Especial – Out.2005, p.777-798.

\_\_\_\_\_. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. IN: **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, n° 61, dez/2003, p. 378-397.

\_\_\_\_\_. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes. IN: FREITAS, C. M de; KUHLMANN JR, M. **Os intelectuais na História da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.

\_\_\_\_\_. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português**. São Paulo: USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Tese de Doutorado, 1997.

\_\_\_\_\_. **Rascunhos da escola na encruzilhada dos tempos**. São Paulo, USP, Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 1990.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Coleção Saber. Publicações Europa-América, s/d.

BRASIL, **Lei nº 5692/71**, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961.

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. IN: NASCIMENTO, I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, p.151-164.

BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. IN: GATTI JUNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (org). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDU FU, 2007.p.13-22.

\_\_\_\_\_. **Variedades da História Cultural**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, M. M. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. IN: FREITAS, M. C; KUHLMANN JR, M. (org). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Reformas da instrução pública. IN: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, Denice Bárbara. Escrever e comparar-se, mapear e apropriar-se: questões da pesquisa em História da Educação. IN: GATTI JUNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (org). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDU FU, 2007.p.165-182.

\_\_\_\_\_. (org). **Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras, 2000.

\_\_\_\_\_.; BASTOS, Maria Helena Camara; NÓVOA, Antonio (et.al.) (orgs). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP. Tese de Livre Docência, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. IN: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. vol.26. nº2, jul/dez.2000. p. 157-168.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel Editora, 1988.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80): um estudo sobre o discurso pedagógico a partir da imprensa especializada**. São Paulo: Teses de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, 1999.

CUNHA, M. V. **Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)**. São Paulo USP, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 1992.

DEMO, Pedro. A pobre educação pobre: alguns problemas da falta de recursos. IN: **Educação & Sociedade**. Campinas: Editora Cortez: Autores Associados. Set.1980, p. 75-95.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma História dos costumes**. Vol.1 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERASMO. **A civilidade pueril**. Lisboa: Estampa, 1978.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-Escola e currículo. IN: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2001.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. IN: **PROPOSIÇÕES**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Vol.16 nº1(46), jan/abril, 2005. p. 19-40.

FONTANA, Josep. **História depois do fim da História**. Bauru-SP: Edusc, 1998.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. IN: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas –SP: Autores Associados, 2005. p.31-58.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados. Nº1, janeiro/junho, 2001. p. 9-43.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola pública**: a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 18ª ed., 2002.

MELLO, Guiomar Namó. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. IN: **Educação & Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez. Ano 1, n.2. Jan.1979, p. 70-78.

MITRULIS, Eleny. **“Os últimos baluartes”**: uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação-USP, 1993.

MONARCHA, C. A Escola Nova Brasileira. IN: **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Resgatando o passado**: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967. Campinas: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação de Campinas-UNICAMP, 1996.

MORATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira República. IN: FAUSTO, B. (org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, v.2. São Paulo: Difel, 1977.

\_\_\_\_\_. **A reforma e o ensino**. São Paulo: Edart, 2ª Ed., 1976.

NARODOWSKI, Mariano. O império da ordem. IN: **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001. p.59-103.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de História. Rio de Janeiro: Consultor, 2ª ed., 1995.

NUNES, Clarice. O ensino da História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados. nº 6, jul/dez, 2003. p. 115-158.

PETITAT, André. **Produção da Escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos e da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAMA, Carlos M. **Teoria da História**. Coimbra: Livraria Almedina, 3ªed., 1980.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**.Petrópolis: Editora Vozes, 30ª ed., 2006.

RUS PEREZ, José R. **A política educacional do Estado de São Paulo:1967 – 1990**. Campinas-SP. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SANGENIS, Anabelle Loivos Considera Conde; SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Instrução pública, disciplina e controle escolar**: notas à margem das Conferências Pedagógicas do Rio de Janeiro. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. [www.web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos\\_finais/eixo1/IA1849.pdf](http://www.web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1849.pdf), 2008. Consulta em 08/05/2009.

São Paulo, Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. [www.solies.adv.br/leiorganicoedoensinoprimario.html](http://www.solies.adv.br/leiorganicoedoensinoprimario.html) . Consulta em 08/05/2009.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. IN: NASCIMENTO, I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI, D. (orgs). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, p.3-27.

\_\_\_\_\_. História da Educação e Política Educacional. IN: IN: **Educação no Brasil**: História e historiografia. Campinas – SP. Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, 11-19. p. 21-52.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.



SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. IN: **Cadernos de Pesquisa**. nº 112, maio, 2001, p.125-135.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Orientações legais na área do currículo, nas esferas federal e estadual, a partir da Lei 5.692/71. IN: **Caderno Cedes**. nº13, 1987, p. 26-44.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Alicerces da pátria**: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). Tese de Livre Docência. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. IN: CUNHA, M. V. **Ideário e imagens da Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910), São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, vol.III: Século XX, 2005.

TRATENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. IN: **Educação & Sociedade**. Ano VII, n.20. Abr.1985, p.40-45.

VASCONCELLOS. Ana Celina Junqueira de Aquino Barreto de. **A civilização escolar e as camadas populares**. São Paulo: Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2009.

VAIDERGORN, José. Liberalismo, Cidadania Conservadora e Educação. IN: \_\_\_\_\_.(org) **O direito a ter direitos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **As moedas falsas: educação, moral e cívica.** Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas: Dissertação de Mestrado, 1987.

VALDEMARIN, Vera Teresa. cultura escolar e conhecimento científico. IN: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas –SP: Autores Associados, 2005. p. 159-177.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX.** Campinas: Autores Associados, 2004.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças:** História e sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. IN: NASCIMENTO, I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI, D. (org). **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, p.59-71.

\_\_\_\_\_. (org). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola Nova e o processo educativo. IN: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A História das disciplinas escolares. IN: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas-SP: Autores Associados. Nº18, set/dez, 2008. p. 173-215.

\_\_\_\_\_. ¿ Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. IN: **Educación no Brasil:** História e historiografia. Campinas – SP. Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001a. p. 21-52.

\_\_\_\_\_ ; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2001b.

\_\_\_\_\_ **Alfabetização na sociedade e na História: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.