

A constituição de “ser professor” em Campinas-SP nas primeiras décadas do século XX: memórias de um passado glorioso

*Leny Cristina Soares Souza Azevedo**

Resumo

O presente artigo analisa as marcas de uma profissão que, no passado (início do século XX), teve uma projeção social repleta de idealismos, onde se desenvolveram práticas de formação e de comunicação simbólica, permeando valores e projetos escolares de crescimento humano em nível pessoal e social. Com base nessas associações, entrecruzo as memórias de dois depoentes (Célia, ex-aluna, e Marques, ex-professor), que estiveram na “Normal” de Campinas, na década de 1930, e realizaram suas práticas educativas naquela escola, articulando as mensagens universalizadoras do programa de modernidade aos saberes e valores que compõem a tradição escolar, onde se compartilham as crenças e os vínculos sociais e culturais de pertença a um tempo e a um lugar. No estudo histórico da memória, as experiências educacionais dos depoentes estão ancoradas no registro da atmosfera material da escola e na pluralidade de sentidos culturais, educacionais e políticos, que exigem reflexão quanto a sua natureza. Dessa forma, os testemunhos dos depoentes revelam as cenas e os cenários dispersos que consagram um conjunto de experiências concebidas dentro e fora da Escola Normal e que reúnem, através de seus relatos, o exercício do convívio com as lições para a aprendizagem da leitura, da escrita, da ciência e das condutas, dentre outros aspectos que imprimem o potencial da dimensão humanizadora, afetiva e reguladora e que são valorizados e reconhecidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Memória; Formação de professores; História da educação; Práticas escolares.

The structure of “being a teacher”, in the city of Campinas-SP, in the first decades of the twentieth century: memories of a glorious past

Abstract

The present article analyses the marks of a profession which had, in the early twentieth century, a social projection full of idealism, in which practices of formation and symbolic communication were developed, permeating values and school projects of personal and social human growth. Based on these associations, an intersection is made of the memories of two interviewees (Célia, an ex student, and Marques, an ex-teacher), who were present at Campinas “Normal School” in the decade of 1930. They performed their educational practices by linking the universalizing messages of a modernity program with traditional knowledge and values, a process in which the beliefs, the social and cultural links of belonging to a time and a place are shared. Along the historical study of the memory, the interviewees’ educational experiences are anchored to the record of the material atmosphere of the school and to the plurality of cultural, educational and way, the interviewees’ testimonies reveal the scenes and the dispersed sceneries which consecrate a set experiences conceived inside and outside “Normal School”, and which gather together, through their reports, the practice of living together with the lessons for the learning of reading, writing, science and procedures, among other aspects which make impressive the potential of the humanizing, affectionate and regulatory dimension, and which are valued and recognized in the school environment.

Keywords: Memory; Teacher education; Hystory of education; School practices.

Introdução

A “Escola Normal” da cidade de Campinas-SP evoca diferentes histórias e sentidos àqueles que teceram suas convivências naquele espaço de formação, permitindo a ampliação do debate educacional, pois propõe o desafio de conhecer e reconhecer potencialidades da formação docente, explicitar os saberes e práticas incorporadas às memórias pessoais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Os sentidos se entrecruzam de forma contestatória, revelando as marcas de uma profissão que, no passado, teve

uma projeção social, repleta de idealismos com a crença na promessa integradora da educação, à qual as gerações novas poderiam ser introduzidas em uma cidadania confiável, representada, de acordo com Enguita (2004), por um “progresso diante da tradição, de um futuro diante do passado, de uma cultura diante da barbárie, de uma razão diante da superstição”. No núcleo desse discurso propalaram-se, especialmente nas primeiras décadas do século XX, as idéias defendidas por alguns administradores públicos, legisladores e intelectuais quanto à vinculação da educação ao progresso. É na consensualidade desse discurso

Endereço para correspondência:

* E-mail: leny.az@uenf.br

de desenvolvimento que se vai construindo a mentalidade da docência como vocação para a nobre tarefa de ensinar, reverenciando a Escola Normal como um “templo de saber” (Souza, 2004).

Essa escola também ficou conhecida como “A Escola das Andorinhas”, pois as cores do uniforme das normalistas – azul e branco – lembravam andorinhas, que eram muitas em Campinas, nos primeiros anos da escola normal. Por onde circulavam as jovens estudantes com seus uniformes, exibiam a imagem de distinção por fazerem parte do curso de formação de professores, informando na cidade acerca de serem pertencentes ao grupo de “melhores”, pois se difunde no início do século XX a autoridade intelectual e moral da escola, representada pela conduta de professores e alunos.

Assim, analiso neste artigo a história da Escola Normal Carlos Gomes, de Campinas-SP, pela via das memórias da formação de professores para as séries iniciais da rede pública de ensino, construídas no período de 1903 a 1936, entrecruzando vozes de dois depoentes (Célia, ex-aluna, e Marques, ex-professor). Com as memórias da ex-aluna Célia Siqueira Farjallat e do professor Antônio Marques Júnior, que estiveram na Escola Normal, na década de 30, procuramos explorar as crenças difundidas na sociedade campineira sobre os sentidos do trabalho escolar construído como sendo “de tradição na cidade”, e que se foi consolidando nas primeiras décadas do século XX como um modelo de ensino público, particularmente no que diz respeito à articulação do curso de formação de professores ao ensino para o melhoramento da qualidade educacional.

Nos contornos da história da Escola Normal de Campinas colocam-se em relevo as memórias sobre os esforços das iniciativas estadual e nacional pela expansão e remodelação do ensino, produzindo uma cultura escolar que é transformada e atualizada a partir das novas concepções de formação, que evidenciam a estreita relação entre os fatos políticos e os educacionais ocorridos no período investigado. Propaga-se, nesse tempo, a influência das filosofias científicas e as tentativas de aperfeiçoamento das propostas pedagógicas no ensino público.

Quanto ao prestígio da escola, creio que é pertinente ressaltar, como possível fator de favorecimento de sua imagem de “tradição”, a suntuosidade do edifício escolar que abriga a primeira instituição pública de formação de professores para as primeiras séries do ensino em Campinas. Essa construção escolar, situada desde 1924 na Avenida Anchieta, ao lado da Prefeitura Municipal de Campinas, representa, de acordo com Pinheiro (2003), um marco de referência na paisagem urbana do início do século XX, pois é “despojada de ornamentos que a classificam de estilo neoclássico”. Podemos indagar, aqui, sobre a força dessa imagem e como ela foi sendo delineada

na instituição em que transitavam em 30, pelos corredores e salas de aula, os depoentes Célia e Marques.

Outro fator que pode relacionar-se ao valor depositado na escola parece-me estar relacionado às contínuas reportagens feitas sobre essa instituição através da imprensa campineira. Nessas reportagens, encontramos o registro das cerimônias de comemoração, que oferecem elementos para examinar as ações comunicativas e as práticas simbólicas que se estabelecem no transcurso da própria dinâmica escolar. Diante dessas considerações, é possível perceber a legitimação das memórias sobre a importância do curso de formação de professores na cidade de Campinas-SP, buscando enfatizar com o aparato festivo os anseios educativos e os sentimentos cívicos construídos nas relações entre teoria, legalidade e prática (Viñao Frago, 2003).

Na tentativa de compreender esses discursos e sentimentos que supostamente correspondem à valorização do *status* da escola, aproximamos fontes documentais diversas, orais (entrevistas com ex-aluna e ex-professor da década de 30) e escritas (jornais locais, atas) e mantivemos o diálogo com a historiografia da educação produzida sobre o tema no período e a mais recente.

Com as pesquisas, verifica-se que, para o ingresso na escola normal pública, exigia-se o exame de admissão, isso porque, para ser aluno da instituição, era importante que os candidatos mostrassem talentos e capacidades, o que está associado a ter as condições intelectuais para se distinguir mediante seu nível de aproveitamento feito em estudos anteriores. O exame de seleção é uma prática para o ingresso na Normal em Campinas, o que pode ser evidenciado pelas notícias nos jornais que circulam sobre os critérios para a seleção (*Commercio de Campinas* e *Cidade de Campinas*), apontando as normas para a concorrência e o discurso da exaltação aos atributos do perfil da profissão docente. O livro de atas de exames dos candidatos à Escola registram, desde 1903, o número de requerimentos e as referidas normas que compõem o ingresso (número de tomo 94, fls. 1 a 8).

É nesse cenário que também a classe média urbana ampliará seus estudos em Campinas, e os candidatos ao curso normal despontarão para se lançarem às expectativas da formação para o magistério, na esteira do advento da modernidade. Nascimento (1999), ao discutir a formação na escola normal, ressalta que a conceituação de escola de qualidade se deu com o crescimento da camada média da população e a sua inserção nas instituições de ensino, recebendo os alunos provenientes do estrato social mais elevado. Algumas dessas jovens oriundas das classes médias e mais abastadas da sociedade campineira e do entorno terão a oportunidade, na escola normal, de ampliar seus estudos, inculcando os valores essenciais nas mentes dos jovens, com o intuito de moldar suas condutas.

O exame das manifestações educacionais empreendidas na década de 1930, ao serem analisadas pelos pesquisadores em educação, vem produzindo interpretações principalmente no que concerne ao ideário escolanovista, que teve na figura de Anísio Teixeira um de seus idealizadores. O estudo e sistematização desse momento histórico instigam diferentes leituras que permitem a incursão pela história da educação brasileira, constituindo-se como componente fundamental que desencadeou iniciativas para a organização da educação como um sistema democrático e a necessidade de definição sobre os rumos dos cursos para formar professores para as séries iniciais do ensino. Ao considerar Anísio Teixeira, é pertinente fazer referência aos estudos de Marta Carvalho (2000), Mirian Warde (2000), Clarice Nunes (1999) e Diana Vidal (2001), que dialogam com as fontes documentais para a compreensão do tempo e espaço dos movimentos reformadores e com a obra educativa construída por Anísio e seus cooperadores intelectuais.

As propostas desses reformadores, no que tange à educação, expressas no *Manifesto dos pioneiros* de 1932, exigia, segundo Nunes (1999), construir um “novo” professor para uma “nova” educação. Para tanto, propõem:

a escola única, dirigida a todos; a compreensão do papel da instituição escolar na constituição da sociabilidade, uma pedagogia que valorizasse a individualização do educando e a consciência do ser social do homem; o caráter público da educação entendido como exigência de sustentação financeira do Estado, apto a acolher a diversidade educacional. (p. 17)

Essa história da educação, já conhecida, vem demonstrando que os intelectuais pioneiros, apesar de clamarem pela educação democrática, não conseguiram estruturar no Brasil a escola pública com oportunidades iguais para todos; tampouco instituiu-se a desejável política de formação de professores. Nunes (1999) discute que, nos primeiros anos da década de 30, acirra-se a disputa por interesses políticos, e o grupo de intelectuais católicos organizou-se com a intenção de “trabalhar na direção de um movimento de cristianização das elites e, através delas, da cristianização do povo, do Estado e da legislação”. No contexto de mudanças sociais e políticas, alguns critérios vão materializar as idéias defendidas por Anísio quanto à qualidade pretendida para o fortalecimento do curso de formação de professores. Ressaltamos, na história da educação, o tempo em que Fernando de Azevedo dizia que “a função social do professor não consiste só na difusão da crítica, mas na organização e na circulação dos bens que constituem a herança social de uma civilização” (1973, p. 137). É sobre esse tempo, em que o “novo” gera confianças para alguns e desafia o “velho”, que busco, nas entrelinhas

Horizontes, v. 25, n. 2, p. 137-146, jul./dez. 2007

das memórias de Célia e Marques, as injunções das práticas de formação mediante seus testemunhos orais (de ex- aluna e de ex- professor), que ampliam nossas percepções sobre a escola normal e revelam tradições e afetos que são “escavados e recordados”, como na interpretação de Benjamin:

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. [...] e certamente é útil avançar em escavações segundo planos. (Benjamin, 1987, p. 239)

Foi procurando fazer essa “escavação” que entrevistei em dois momentos, na redação do jornal *Diário do Povo*, em Campinas, a ex-aluna Célia Siqueira Farjallat sobre as suas experiências escolares e a exposição de suas preocupações, inquietudes e os percursos de formação docente. A entrevista com o ex-professor Antonio Marques Júnior da Escola Normal foi recolhida em sua residência em Campinas. Ao refletir sobre seus momentos na escola, em 30, situa sua participação na vida da escola e na aula, o que requereu a condução e aceitação de normas e comportamentos ordenados de forma ritual. O estímulo às experiências escolares, o romantismo e os aspectos pedagógicos são ressaltados, revelando a difusão de um modelo de ensino que expõe um repertório que almeja abrir espaços para o “novo”, o “moderno”. São esses momentos que pretendo abordar das memórias de Célia e Marques. Entre essas idéias, estabeleço para a minha abordagem e como fio tecedor de minhas reflexões a tradição das práticas escolares que são reverenciadas: na imprensa campineira, nos testemunhos de Célia e na docência de Marques.

A construção do passado glorioso registrado na implementação da escola pela imprensa campineira

A questão da prioridade da iniciativa, si cabe à Edilidade, a qualquer de seus dignos membros, ou ao directorio político, é, realmente, tão insignificante que não pode e nem deve pesar no ânimo de quem quer que seja. O que sim, todos devem colaborar para que se faça a criação da Escola Complementar, e no prazo mais breve possível, attendo-se ao número apreciavel de meninos e meninas que vão completando os cursos preliminares nos dois Grupos. (Jornal Cidade de Campinas, 2 abr. 1901)

Nesse momento, observa-se o esforço de expansão do ensino, o que indica o aumento de jovens sem acesso às escolas, não se cumprindo o ideal de escolaridade pretendido. Cabe considerar, no registro, o apelo aos requisitos formativos para crianças e jovens e o reconhecimento de que devem aprender na idade adequada, sendo essa a função da escola. Com isso, os republicanos sustentavam, nas primeiras décadas do século XX, a responsabilidade do Estado na criação e manutenção de escolas de todos os níveis, e que, por mais que a iniciativa particular expandisse sua rede escolar, ela não poderia atingir, em quantidade do ensino, as crescentes necessidades da população (Reis Filho, 1981).

O atendimento a esse direito deu-se, em parte, com a promulgação da Escola Complementar de Campinas-SP, pela Lei nº 861, em 12 de dezembro de 1902. Sua instalação ocorreu em 3 de janeiro de 1903, após anos de lutas assinaladas por políticos e intelectuais, como Carlos Kaysel, Antonio Lobo, Rodrigues Alves, dentre outros portadores das idéias republicanas, que divulgavam nos jornais da época os encaminhamentos feitos ao governo estadual, a fim de autorizar o funcionamento daquela instituição de ensino na cidade. Nos jornais locais é possível acompanhar os entraves e os discursos padronizados pelos políticos, pronunciados de forma sucessiva, com o objetivo de pressionar o governo central para a aprovação da implantação da escola.

Em 1903, o jornal *Cidade de Campinas* registra, nos “tempos que correm” algumas marcas positivas sobre a fundação da primeira escola de formação de professores para as séries iniciais de ensino, ressaltando a importância social da escola, e ao mesmo tempo partilha um conjunto de valores que são repetidos e acompanham o movimento histórico das representações construídas para anunciar a inauguração da instituição. Sob o título “Festa significativa”, projeta-se o retrato de uma época.

[...] a cerimônia inaugural desse instituto é, portanto, uma verdadeira festa para a família campineira e a data de sua celebração bem merece coincidir com a da lei áurea, que “redimiu os captivos”, porque nas escolas se redimem as crianças do perigoso cativeiro da ignorância. (Jornal Cidade de Campinas, 13 maio 1903)

Na mensagem encontra-se a vinculação entre escola e saber, escola e família, escola e festa. Com a implantação de uma escola de formação de professores na cidade de Campinas pretendeu-se atender a uma parcela de jovens, pois o magistério representava uma das poucas possibilidades de continuidade de estudos, principalmente para as mulheres, que eram em maior número as candidatas ao curso de formação de professoras primárias.

Outro aspecto a considerar no registro feito acima é a difusão, através do discurso, de uma tradição do estado republicano, que ambiciona libertar os jovens pela educação, combinando os aspectos moral, intelectual e social, deixando entrever a urgência da execução de novas políticas para gerir a sociedade. A fundação de institutos de ensino faz parte da construção da imagem de crianças que devem ser valorizadas e representam a herança da República recém-instalada (Monarcha, 1989).

Alimentava-se, no Brasil, a crença de que novas idéias iriam transformar o país, onde os ideais do liberalismo entravam em debate e a intelectualidade defendia um programa de inovações, considerando indispensável a elevação do país ao nível do século. A maioria dos intelectuais, imbuídos de tal crença, seguidos pelos discursos da imprensa local, defenderia os padrões de um ensino público, gratuito, obrigatório e universal. Nos embates, percebe-se a defesa da educação pública com a dimensão política dos interesses republicanos que acreditam que a República imprescindia da formação moral e cívica do povo para a participação política e o exercício da democracia.

A possibilidade de uma escola de formação de professores faz parte desse exercício mencionado acima e, em 15 de maio de 1903, no jornal *Cidade de Campinas*, é retratado o desdobramento da participação da sociedade nas comemorações, através do artigo denominado “A inauguração”. No artigo de jornal é documentada a descrição da festa e o envolvimento de diferentes personalidades nos atos solenes da fundação da escola complementar.

Com essa descrição, é possível perceber a organização do ato de celebração e são revelados, entre outros aspectos, o tempo, o conteúdo dos discursos e o cuidado com a estética para o cumprimento das formalidades. Finalizando o artigo de 15/5/1903, é publicada a carta elaborada pelo diretor da escola e professores, dirigida ao dr. Antonio Lobo.

O director e professores da Escola Complementar de Campinas, desejando dar uma prova de reconhecimento pelos inestimáveis serviços prestados por v.exc. à esta Escola, já como homem público, já como particular, auxiliando-os na festa inaugural do Estabelecimento, tomam a liberdade de offerecer a v.exc., como testemunho de eterna gratidão, a penna com que foi assignado pelo exmo. sr. Dr. Secretário do Interior a acta de sessão inaugural da mesma Escola.

Voltar o olhar para o gesto do diretor e dos professores é buscar compreender as relações que se estabelecem com essa ação. Graças ao intercâmbio simbólico estabelecido através do presente (a pena), faz-se

a comunicação sobre os bens prestados, e, na narrativa construída no texto acima, percebe-se o reconhecimento, por parte da autoridade, de uma necessidade básica. A consolidação do afeto é firmada de forma acolhedora, com a conotação emocional que se apóia na valorização da imagem que confere a posse dos direitos por meio do símbolo. A alegria, a concórdia, a generosidade, o respeito à figura do político compõem a estrutura afetiva em torno do harmônico representado no texto. Tal visão pode ser qualificada de ingênua, conhecendo as críticas aos sistemas herdados. Mas, com toda a carga histórica, basta atentar para a atualidade, com as suas diferenças existentes entre os sistemas efetivos de escolarização e aqueles que não os têm.

Visualiza-se, portanto, a complexidade das relações sociais, políticas, materiais e educacionais, complexidade que trouxe marcas à fundação da Escola Complementar e que se busca compreender, seguindo o trajeto sinuoso e desafiante da sua natureza.

O passado glorioso da formação de professores: o testemunho de Célia

Para Valdemarin (2004), as questões sobre “como ensinar” podem ser consideradas

elementos definidores da profissão docente, estando associados ao conteúdo, aos valores e à teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno, e esses aspectos podem ser compreendidos a partir do método de ensino. (p. 165)

Conscientes ou não disso, os professores da Escola Normal vão afetar os alunos de diferentes modos, o que pode ser atestado no depoimento de Célia, quanto às práticas de leitura elaboradas.

O professor de português falava muito nas aulas da importância de lermos e descobrirmos um conhecimento nessas leituras. Eu era muito incentivada nisso. Quando saía da escola já passava numa casa do centro para comprar ou encomendar os livros. Li José de Alencar e, quando criança, os livros de Arnaldo Barreto, Tales de Andrade; a minha vida toda foi ler, desde a adolescência eu fui adquirindo o hábito.

A exposição verbal do professor, explicando e dirigindo suas ações pedagógicas, é uma constante na prática de formação de Célia. Nessas aulas existia o “ponto”, que, segundo ela, era:

A base, e dentro desse ponto era possível variar bastante. Suponhamos que a gente estivesse dando na

aula de português um determinado autor. Ele dava as noções, ele fazia, digamos, um resumo, um questionário; agora, você não era obrigado a ficar amarrado naquilo. Você podia ler a mais para enriquecer e fazer as provas.

O que é possível considerar com o depoimento de Célia é que nem todos os professores procuraram orientar, na Escola Normal, sua atividade educativa na direção do método “novo” para formar os professores. A tradição da ênfase na “cultura geral”, criticada por Anísio, estava presente nas propostas das aulas assistidas. Havia as orientações para o aluno ir além, mas recorria-se à variação das exposições do texto, culminando com a avaliação.

Nas memórias de Célia está o gosto pelas aulas do professor Luis Arruda, de português, que incentivava as leituras dos clássicos, como Eça de Queirós, Machado de Assis, e autores que são, para ela, “fora de série”. No livro *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós, estão as descrições dos acontecimentos, dos lugares e dos personagens. Célia menciona a importância da leitura, dizendo:

Eu gostei muito dessa história e dos problemas do personagem central, que vivia pessimista com a vida na cidade e descobre, no campo, um outro modo de viver. Me lembro que ele descreve os problemas da vida cheia de prazeres, com muita riqueza e luxo, e se torturava sem um caminho. Quando ele sai da cidade e viaja, começa a dar valor à simplicidade, à amizade e descobre o amor.

A leitura recomendada pelo professor foi realizada na década de 30, quando Célia tinha possivelmente 16 anos. Ao apreciar na história a realização do personagem central, quando este encontra a “felicidade”, ela revela o romantismo e o idealismo que permeiam a obra e indica a dualidade e diversidade nos espaços “cidade e campo”. Na leitura de Eça, pode-se esboçar a interpretação romanceada e a propagação de harmonia e paz na associação homem e natureza, homem e vida simples.

A possibilidade de realizar as leituras dos “clássicos” e mais a competência profissional dos professores são algumas das credenciais, segundo Célia, para o diferencial do curso na Escola Normal. Quanto às disciplinas pedagógicas, recorda-se das observações feitas pela professora sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados nas primeiras séries do ensino primário. Tinha que elaborar cartazes, percorrendo as seguintes etapas: localizar uma figura de acordo com o conteúdo; ampliar o desenho que estava no livro consultado; desenhar essa figura no centro do cartaz. A professora supervisionava e dava uma nota para essa atividade, acompanhando na sala de aula do primário o desenvolvimento do aluno. Os cuidados com os recursos se restringiam à execução do

desenho feito em um cartaz. Célia menciona: “– Eu levava muito tempo para desenhar num tamanho em que as crianças pudessem ver. O recurso que mais utilizava era do cartaz e copiava a figura de um livro.” A elaboração dessa atividade de prática era feita individualmente. A professora organizava um horário para o atendimento ou corrigia os relatórios elaborados, e os momentos dessa aprendizagem ficavam para o final do curso.

Pelos depoimentos de Célia, observamos que as bases fundamentais em que está organizada a prática pedagógica são: um saber e domínio do professor de procedimentos e estratégias capazes de orientar a aprendizagem nas gerações mais novas; a importância do método para a interferência no processo pedagógico, o que deve ser feito associando a observação, os exercícios práticos e recursos pedagógicos.

A atividade procura introduzir os alunos na experiência de “ser professor”, e Célia comenta que: “– Nem sempre me sentia incentivada para essas atividades”. As razões para explicar esse não-incentivo podem ser variadas, mas de acordo com as considerações feitas, elas podem ser entendidas como as primeiras dificuldades de conduzir a formação de professores e a problemática de “como ensinar”, referindo-se à questão dos métodos de ensino.

Nos estudos de Carvalho (2000), discute-se que a busca da hegemonia de um modelo escolar que foi tênue, pois o diálogo entre o método de ensino intuitivo e a concepção pedagógica de Dewey promoveram movimentos para a tentativa de mudança de mentalidade na formação de professores que nem sempre foram efetivadas na prática. Dentre as diferentes razões para a não-efetivação está a falta de recursos na escola para a implantação dos métodos, o despreparo intelectual do professor e o conservadorismo da prática docente, entre outras. Essas razões podem explicar a “falta de incentivo” de Célia para as matérias de prática de ensino.

Por último, creio ser relevante considerar que, pelas memórias de Célia, foi possível perceber que os valores experimentados por ela dizem respeito aos sentimentos e preferências pessoais e que se mostraram impregnados de uma carga emotiva, onde proliferaram observações sobre as rotinas escolares, a valorização dos saberes dos professores, a pertença dos alunos do curso a uma classe social com as mesmas condições sociais e a crença na tradição de que as velhas gerações poderão introduzir as novas no mundo que as espera.

O passado glorioso da escola: testemunho de Marques

No ano de 1934, Marques estava à frente da disciplina de geografia, na Escola Normal. A sua

escolha pela instituição é uma decisão que se vincula ao princípio da liberdade de opção, manifestando a possibilidade de oferecer outros modos de educação e haver entre os sujeitos que compartilham os espaços da escola a diversidade de credo, pois ele era presbiteriano numa instituição com expressiva presença de representantes do catolicismo.

– As mães escolheram a escola pelos motivos religiosos, mas a escola não pode acolher somente uma crença. A prova disso é que consegui ficar na escola até finalizar a minha carreira de professor.

Marques me parece, pelo relato, que é o sujeito localizado numa cultura concreta que aspira à dimensão democrática nas relações com a escola, integrando o direito de pertença aos valores que diferenciam os caminhos para o exercício da educação como um “bem para todos”. A pretendida renovação está ancorada na confiança gerada pela educação, encontrando nas mensagens universalizadoras do programa da modernidade o apelo ao “novo”, ao qual Marques teve acesso e do qual participa na Escola Normal. Esse programa ambicioso, e muitas vezes ambíguo, deixa de fora grupos importantes, que não puderam aproveitar os bens prometidos pela escolarização.

Nesse sentido, é possível perceber a variedade de “elementos na tradição dos programas de modernidade, pois são diversas as tradições do pensamento educativo e também as políticas e as opções metodológicas que se desenvolveram” (Sacristán, 1999, p. 166). Isso é verificado, nas posições ideológicas em luta na década de 30, pelos grupos mais conservadores que mantêm visões diferenciadas em torno do significado de modernidade, sobre os tipos de cultura a ser reproduzida e a direção a ser trilhada para a construção do futuro. Para Marques, esse futuro tem uma perspectiva.

Além de transmitir o conhecimento para os alunos eu orientava a mocidade, como, por exemplo, explicava onde o país podia chegar com o investimento na cultura e educação do povo.

O investimento de que fala Marques parece-me que se relaciona ao sentido subjetivo de cultura, entendida no século XX como realizada pela escolarização. Partindo desse entendimento, creio ser pertinente considerar a encruzilhada da discussão dos valores dos mais conservadores e dos liberais, que buscaram explicitar suas posturas quanto à idéia de um ideal formativo para as novas gerações.

Quanto aos mais conservadores, observa-se a “negação ao acesso de todos à cultura e mostraram-se

recessos de que a cultura escolar discutisse suas tradições mais queridas e perenes”, especialmente tudo aquilo que se relacione com a abertura dos costumes e com o questionamento da família tradicional, a pátria, a religião, a autoridade, etc., sem que faltem algumas posições de negação das evidências construídas pela ciência moderna (Sacristán, p. 162).

Já a posição liberal considera a utopia de um indivíduo e de uma sociedade melhores, de uma vida mais feliz e de um mundo dirigido pela razão, onde os valores mais prementes são

o valor do acesso universal à educação como condição para a integração social, enfatizando os valores e as capacidades do indivíduo, com sua livre inteligência, para alcançar o máximo possível de metas na cultura aberta que lhe é oferecida. (Sacristán, 1999, p. 160)

Por tudo isso, algumas iniciativas estimuladas pelas discussões que Marques diz acompanhar em Campinas, em suas idas e vindas às bibliotecas, leitura de revistas da educação ou por sua concepção de ensino e aprendizagem, que teve origem a partir do trabalho feito com o pai para a alfabetização dos adultos, e possivelmente outros fatores o levarão a aproximar-se dos alunos e ao desenvolvimento do trabalho educacional, com vistas à implantação de uma prática que propõe aprimorar o trabalho pedagógico na escola normal de Campinas.

É precisamente experienciando esse contexto de reforma da década de 30 que Marques relata um dos “marcos” de sua passagem pela escola, que foi uma proposta de atividade escolar que envolveu os alunos e o professor de história, comportando a pesquisa e a montagem de uma sala de estudo para exposição do plano de trabalho desenvolvido. No relato de Marques, parte, desse encaminhamento se revelará no encontro dos dois professores e alunos, ao serem modelados os dispositivos didáticos, uma constante observação formativa e uma seqüência de situações e experiências que permitirão uma proximidade e cooperação entre eles. A forma e o conteúdo da aprendizagem foram organizados a partir de uma excursão para a exploração do ambiente, recolhendo tipos de solo, vegetação e rochas. Percorriam, segundo Marques, um trajeto a pé ou iam de trem para áreas mais distantes. Desse momento Marques diz:

Foi um trabalho muito criativo e os alunos gostaram muito. Fizemos uma catalogação dos materiais e eu mostrava nos mapas outros locais fora de Campinas em que as características do solo e vegetação eram semelhantes. Durante um ano inteiro separamos e localizamos a proveniência e o nome do que recolhíamos. Consegui na

época, com o diretor, o professor Geraldo Alves Correa, uma sala para a exposição. Colocamos os mapas, foram feitos desenhos da área e o professor de história organizou o estudo da história da região. Os alunos buscavam por conta própria sempre novos materiais para essa sala.

No que tange à metodologia de trabalho, os professores parecem ter conseguido a adesão dos alunos, quanto à relação com o saber e com a capacidade de dar sentido ao trabalho escolar. O “laboratório” é vivo e dimensiona, pelas mãos dos professores, um convite para estabelecerem elos de convivência. Essa participação e o envolvimento dos alunos na estruturação das atividades continham algumas das orientações discutidas pelos pioneiros quanto à preparação no curso de magistério, despertando a compreensão de alguns temas, mediante o contato direto com situações de observação, coleta de materiais, exercícios de criação e expansão da pesquisa.

Na proposta de Anísio, no Instituto de Educação no mesmo período, foram fundamentais as “indagações referentes a observações diretas e realização de experiências como condições de aprendizagem de conceitos” (Vidal, 2001, p. 136). Para os recursos de aprendizagem, investia-se:

no uso de jornais e revistas e na realização de álbuns de gravuras e fotografias, e de excursões a museus, monumentos e locais históricos; no uso de mapas, globos e tabuleiro de areia e argila. Jogos e dramatizações eram indicados como recurso à fixação. (Vidal, 2001, p. 145)

As orientações para as mudanças das práticas foram explicitadas em guias didáticos, com o “ensaio de novos métodos e programas, indicando aos professores a importância de práticas articuladas à pesquisa e à revisão de conhecimentos” (Vidal, 2000, p. 84). É assim que a ação integradora da atividade, proposta por Marques e o professor de história associam-se às orientações da reforma, quando revelam a disponibilidade desses professores em buscar formas de abordar o conteúdo em sala de aula, tornando possível a instrumentalização e aplicação de novos métodos de ensino.

Conforme o estudo de Vidal (2001), ano a ano eram explicitados os objetivos, sugeridas as atividades e os mínimos a atingir em geografia, história e história social e moral e outras matérias, guiados os trabalhos docentes com extensas indicações bibliográficas de obras, na sua maioria escritas em português, com destaque para o *Tesouro da Juventude*. Apesar dos indicativos que esmiuçavam as referências para a atuação do professor e desenvolvimento do trabalho, Marques busca com o professor de história outros percursos.

– O trabalho na Escola Normal teve um avanço que não prevíamos porque, com o interesse dos alunos, fomos visitar algumas fábricas. E aí, conseguimos uma variedade grande de materiais para os estudos e fazer as exposições, e pedi ao diretor alguns recursos para esse trabalho. Fizemos, na fábrica, um levantamento de quantas pessoas trabalhavam, vimos a capacidade de desenvolvimento da fábrica e como era realizado o trabalho no local.

Esses são aspectos positivos, e me parece que, no cotidiano da sala de aula, Marques criou oportunidades de ampliar os movimentos de intercâmbios e interações que supõem um processo de negociação a partir da prática. Pelo depoimento, vê-se que ele considerou importante a relação pedagógica e a orientação para a aprendizagem, valorizando o papel do aluno no processo e o caráter prático do ensino. Para dar conta desse trabalho, Marques mencionou os questionários e relatórios elaborados pelos alunos para o estudo, privilegiando o levantamento de dados e experimentações envolvendo estudantes e professores. Na realidade, o trabalho reflexivo proposto por Marques e pelo professor de história revela a simbiose entre tradição e modernidade na prática escolar. De um lado, a tradição não é apagada, pois continua a desempenhar um papel e persiste como reguladora de comportamentos e pelas concepções de mundo que propaga, quando os professores direcionam suas ações para uma construção de futuro. Por outro lado, as práticas pedagógicas mais modernas dispõem de uma abertura à realidade e expõem um ambiente que não é estável, pois o novo conhecimento provoca risco e mudanças, que se lançam sempre em novas direções. É certo que algumas mudanças ocorreram e foram se estendendo, aos poucos, na escola normal; mas, desse trabalho, Marques deixou o registro do impacto e das conseqüências imprevisíveis.

Para nossa decepção, no ano seguinte, quando chegamos das férias não encontramos mais os materiais e o que tínhamos construído. O diretor precisou montar uma classe, e eu e o professor de história não conseguimos localizar nada. Foi muito chato, e eu nem quis contar isso para os alunos, porque eles tinham gostado muito da experiência. Foi o professor de história que conversou com eles. Mas, o diretor estava certo, a escola tinha que receber novos alunos e a sala era para formar a nova classe.

O prazer de narrar a realidade em que viveu adquire, em Marques, uma tonalidade sentimental de maneira natural, que não é simples acompanhamento do pensamento, mas, de acordo com Lovisolo (1990), é uma indicação de orientações seletivas. Assim, os

critérios que envolveram a ação de um trabalho conjunto na escola tinham, para Marques, um propósito e um compromisso, pois demandaram acompanhar e reunir os alunos para potencializar a formação, com intenções que foram se transformando enquanto elas transcorreram.

Do ponto de vista formativo, com o impacto das mudanças procura-se apostar numa outra educação possível, na construção da educação pública para todos, entendida como espaço que recomenda a denúncia aberta e o alargamento de alternativas socialmente válidas. É com esse sentimento, percepção e pensamento que vejo Marques acreditando na união entre a escola e a vida das pessoas para o enfrentamento da possibilidade de reduzir as diferenças e fixar um grande objetivo para o prenúncio de uma formação de professores com mais apoio e incentivo à carreira docente.

Num país que ainda não garantiu a educação pública de qualidade para todos, gratuita e democrática, a criação da Escola Normal na cidade de Campinas foi um marco, com a sua implementação em 1903, pois, em meio a disputas e tensões, por um lado, conseguiu o cumprimento de um direito assegurado à população; por outro, aponta a obrigação do Estado no cumprimento de incumbências educacionais. Hoje, a escola tem o nome de Escola Estadual “Carlos Gomes” e, desde os anos de 1990, vivenciou o debate da nova LDB (Lei 9.394/96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação médio ou superior, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores (Tanuri, 2000). Atendendo a estes dispositivos legais, a “Normal de Campinas”, encerrou o seu curso de formação de professores para as séries iniciais em dezembro de 2005. Como se sabe, a formação em cursos superiores foi defendida por Anísio Teixeira e outros intelectuais reformadores na década de 1930, decerto com outras configurações para a busca de uma qualidade da profissionalidade docente. O desafio de talhar novas compreensões para responder aos apelos de mudança e renovação pedagógicas se faz presente na atualidade, ao mesmo tempo que se questionam as exigências colocadas no campo da formação quanto à eficiência aparente e, a curto prazo, sem articulação com projetos e políticas que consolidem a expansão do ensino de qualidade como um direito. Por isso, acreditamos que ao fazermos o registro dos fios e tramas da história da “Normal de Campinas” podemos lançar outras possibilidades de leituras dos indícios das práticas escolares, sociabilidades e afetividades

construídas, visando capturar as ações para potencializar a reflexão compartilhada da natureza e do sentido da formação docente.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia de la educación*. México: FCE, 1973.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000*. Provocações em educação. Bragança Paulista: Edusf; Campinas: Autores Associados, 2000. p. 53-69. (Coleção Memória da Educação).
- _____. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da ABE (1924 –1931)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História, novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- _____. *A invenção do cotidiano*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ENGUITA, Mariano F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LOVISOLO, H. *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: E. Gráfica, 1990.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro et al. *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Ed. Unicamp; Centro de Memória da Unicamp, 1999.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- _____. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília (Org.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Loyola, 2003.
- PINHEIRO, Maria de Lourdes. *A escola normal de Campinas no período de 1920-1936: práticas e representações*. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2003.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- TANURI, Leonor. *Formação de professores. 500 anos de educação no Brasil*. Revista Anped, 2000.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Prática, experimental e científica: A formação docente na administração Anísio Teixeira da educação carioca (1931-1935). In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000*. Provocações em educação. Bragança Paulista: Edusf; Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madri: Morata, 2003.
- WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval et al. *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 2000.

Recebido em dezembro de 2007
Aprovado em abril de 2008

Sobre a autora:

Leny Cristina Soares Souza Azevedo é doutora em educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF/RJ).