



**UNICAMP**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**LENY CRISTINA SOARES SOUZA AZEVEDO**

**ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”:  
MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Sabongi De Rossi.

Campinas

2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”: MEMÓRIA E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Autora:** Leny Cristina Soares Souza Azevedo

**Orientadora:** Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Leny Cristina Soares Souza Azevedo** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: .....

Assinatura:.....

Orientadora

**COMISSÃO JULGADORA:**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi (Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Helena Bittencourt Granjo

\_\_\_\_\_  
Prof.a Dra. Maria de Fátima Sabino Dias

\_\_\_\_\_  
Profa Dra. Águeda Bernadete Bittencourt

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cristina Bruzzo

## RESUMO

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Escola Normal “Carlos Gomes”: memória e formação de professores. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

Com este trabalho de pesquisa procuro analisar a história da Escola Normal Carlos Gomes de Campinas ( S P), pela via das memórias de formação de professores para as séries iniciais da rede pública de ensino, entrecruzando vozes de dois depoentes ( Célia, ex-aluna e Marques, ex-professor) com as vozes dos republicanos e educadores do período.

Com base nessas associações, busco também examinar os sentidos da tradição que abarcam as memórias de Célia e Marques que realizaram suas práticas escolares nesta escola e sua articulação às questões político – pedagógicas do Estado Republicano. O tema, que é parte do processo de modernização conservadora de democratização da escola pública, permite 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.

No percurso da memória, as narrativas integram presente, passado e futuro, num processo de busca constante de significado, intervindo não só na ordenação de vestígios, mas também na sua releitura. 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, políticos que exigem reflexão quanto a sua natureza.

As fontes secundárias produzidas sobre o tema mantiveram o diálogo com as fontes primárias que testemunham a época (legislações, jornais, literatura, fotografias, depoimentos de ex-aluna e ex- professor), para examinar a produção da história da educação brasileira e trazer algumas explicações acerca das histórias de formação que atravessam a vida dos sujeitos da escola. Face a tais considerações, torna-se imprescindível ressituar, no contexto educacional, as iniciativas para implantar essa escola de formação de professores e refletir sobre as afetividades construídas no contexto liberal pedagógico que vai sendo delineado na Primeira República, objetivando construir signos de nacionalidade e marcas de brasilidade nos futuros jovens professores.

Palavras – chave: Memória – História da Educação – formação de professores – Escola Pública – Idéias Pedagógicas

## ABSTRACT

Carlos Gomes School: Memory and teacher training. PhD thesis, Faculty of Education, Unicamp, 2005.

With this research project I try to analyze the history of the Carlos Gomes School in Campinas ( SP ) through the memories of the teachers being prepared for the beginning levels of the state educational system. Two people were interviewed ( Célia, a former student of that school, and Marques, a teacher who used to work there). These were triangulated with the comments made by Republicans and teaching professionals of that time.

By making use of the data mentioned before, it is my aim to examine the concepts of tradition that permeate the memories of Celia and Marques, whose teaching practice took place in the school relating them to the political pedagogical questions of the Republican State. The topic, wich is part of the conservative modernization process of democratization of state schools, makes it possible to spread the educational debate, as it is challenging to know and recognize the teaching training, to make explicit this practice and knowledge and to incorporate them to the personal and social memories of the subjects involved in the research project.

Throughout the interviews the narratives mix present, past and future, as the subjects continuously strive to make sense, which not only interferes in the order events, but in their reading. In the historical study of memory, the educational experiences of the interviewees are anchored in the register of the material atmosphere of the school and the plurality of cultural and political sense that demands reflection of its nature.

The secondary sources produced about the topic have been linked to the primary ones, that is, records form the time studied: the laws, newspapers, literature, photographs, as well as the interviews with Celia and Marques. This was done to examine the production of the history of Brazilian education in an attempt to explain the history of teacher training that took place during the lives of the teachers and students of that school. Taking this into consideration, it is essential to place in the educational context the initiatives to implement this school of teacher training and to reflect about the dedication built in the liberal pedagogical context, which is being described during the First Republic in order to build signs of nationalism and patriotism in the future young teachers.

KEY WORDS: Memory – History of History – Teacher of Training – Public School  
– Pedagogical Ideas

Aos que amo e me dão força para celebrar a vida e que, nos silêncios e adversidades, me ajudam a buscar mais sentidos para continuar caminhando. Aos bons professores que tive o prazer de conhecer e, com eles manter, a crença na possibilidade da educação para fortalecer a minha existência.

## AGRADECIMENTOS

Aos familiares, que me acolhem e para eles abro meu coração. Sem Sardinha, Marina e Alice, eu nada seria.

Aos meus pais, pelo aprendizado da resistência.

Minha reverência a Vera por ter sido minha bússola, amiga e me deixar confiante nos momentos de incertezas.

Agradeço a Marques e Célia, que abriram seus corações e me mostraram seus segredos mais preciosos, e com eles pude olhar a Escola Normal por uma outra ótica.

Ao professor Gilberto, pela sua tolerância no acompanhamento do meu mestrado e doutorado.

Ao carinho de Liciane e as suas indicações que me orientaram nessa trajetória.

A Ana Regina e Pompeu, agradeço pela ajuda na busca dos livros e textos, e mais, pela presença sempre afetuosa.

Aos meus alunos e amigos professores, que me incentivam a novos aprendizados dentro e fora da Escola.

Às leituras atentas das professoras Maria Helena e Águeda, que contribuíram para abrir mais caminhos na minha pesquisa.

Aos que trabalham na Unicamp, pelo carinho que sinto na biblioteca, na secretaria da pós - graduação da Faculdade de Educação, com as suas palavras de ânimo e as ajudas nas minhas buscas constantes.

À CAPES, Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, pelo apoio financeiro.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
O CULTO ÀS TRADIÇÕES NA FESTA DE 100 ANOS DA ESCOLA NORMAL .....	01
CAPÍTULO I	
MEMÓRIAS DA FUNDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS .....	33
1.1 ACONTECIMENTOS MANHÃ.....	54
1.2 ACONTECIMENTOS A PARTIR DAS DOZE HORAS.....	55
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DE TRADIÇÃO NA ESCOLA NORMAL: MEMÓRIAS DE CÉLIA E MARQUES.....	59
2.1 MEMÓRIAS DE CÉLIA.....	62
2.2 MEMÓRIAS DE MARQUES.....	90
CAPÍTULO III	
TEMPOS DE REFORMAS E DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS.....	101
3.1 O PROCESSO SELETIVO E A QUALIDADE DO ENSINO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	115
3.2 TRADIÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE FORMAÇÃO: LEITURA DE CÉLIA E ESCUTA DE MARQUES.....	126
3.3 A LEITURA DE CÉLIA.....	128
3.4 A ESCUTA DE MARQUES.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
BIBLIOGRAFIA.....	165
ANEXOS.....	177

## **INTRODUÇÃO**

### **O CULTO ÀS TRADIÇÕES NA FESTA DE 100 ANOS DA ESCOLA NORMAL**

A Escola Estadual “Carlos Gomes” faz parte da história de vida de diferentes sujeitos que teceram suas memórias nos seus espaços de ensino. Os momentos dessa história foram mostrados quando completou seus 100 anos, em 13 de maio de 2003, ensejando a oportunidade de compartilhamento de trajetórias educativas incorporadas no nível individual e no social.

Num país que ainda não garantiu a educação pública de qualidade para todos, gratuita e democrática, a criação dessa escola para formar professores para o ensino das séries iniciais é, sem dúvida, um marco importante na cidade de Campinas. Em meio a disputas e tensões, conseguiu por um lado, com a sua implementação em 1903, o cumprimento de um direito assegurado à população; por outro aponta a obrigação do Estado no cumprimento de incumbências educacionais.

A “velha e boa” escola tem sido festejada, e os jornais da cidade acompanharam esses rituais de comemoração desde a origem da instituição, propiciando a difusão e legitimação das memórias construídas sobre a aprovação social de sua constituição como uma obra formativa e de sua ação educadora, expressando os ideais republicanos das primeiras décadas do século XX.

Nas cerimônias de comemoração em 2003, são assinalados os sinais de afetividade pela Instituição educacional, tanto por aqueles que participam hoje de sua história como pelos que já passaram por ela. Nos festejos são revelados os caminhos sinuosos, e muitas vezes obscuros, da dinâmica social que acontece, no interior da sala de aula (e também fora dela), através das experiências que instituem valores, aprendizagens, símbolos culturais e ideológicos. Essas experiências fazem parte da memória daqueles que prestam a homenagem e contribuíram para produzir o consenso da escola de “tradição” do curso de formação de professores para as séries iniciais de ensino. Formandos, professores e funcionários de “hoje e ontem”, estiveram presentes para ouvir a missa, a autoridade política, o canto orfeônico composto por ex-alunos e professores, para exibirem seus anéis de formatura, as cadernetas escolares, os uniformes da Normal, as fotos da fanfarra, enfim, responderam ao chamado e compareceram ao ritual, para a festa dessa primeira instituição pública de formação docente.

Para acontecer toda essa programação na festa de 100 anos, foi necessário elaborar um plano de trabalho, que aproximou e reuniu diferentes tempos e memórias a respeito da formação de professores. Enquanto docente dessa Instituição de Ensino, participei com um grupo de professores e alunos dos projetos de trabalho para a socialização da sua história escolar. Através do estudo, os alunos juntamente com o grupo de professores e funcionários, escolheram uma idéia – título para dar nome a essa comemoração que

... utiliza elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas, mostrando que se pode encontrar no passado da sociedade um amplo repertório de elementos antigos; e sempre há uma linguagem elaborada, composta de práticas e comunicações simbólicas (HOBSBAWN, 1984).

Com efeito, as comemorações e seus rituais fazem parte das tradições, e o modo como conseguiram se manter ao longo da história do estabelecimento pôde ser observado pelos que passavam pela Avenida Anchieta no mês de maio, pois visualizavam uma grande faixa na escadaria, denominada: “E. E. Carlos Gomes: Um século transformando diversas gerações em educadores (1903-2003)”, que foi o tema do projeto construído para dar conta do estudo da história da Instituição.

Essa idéia- título foi selecionada dentre outros títulos confeccionados pelos estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio Normal e do Ensino Médio Regular. Os estudantes construíram frases e foram eleitos representantes entre o corpo docente, o discente e o administrativo, para votação daquela que melhor traduzisse a história da formação na Escola. Após a eleição, foi feita a faixa e exposta num local de boa visibilidade, para comunicar à população e convidá-la para a data de aniversário em 13 de maio.

A exposição com painéis, a preparação dos alunos para monitoramento das atividades do dia da festa, as fotos, a recepção às autoridades, a comunicação do cronograma à imprensa e os convites foram organizados por um grupo de professores e pela Direção, através de sucessivas reuniões, iniciadas em 2002 e finalizadas na semana anterior ao aniversário. Para disponibilizar os recursos, foram organizados alguns contatos com a Secretaria Municipal de Cultura de Campinas, empresários (ex-alunos), Grupo de “amigos da Escola”, Equipe de Informática da Diretoria de Ensino, visando ao provimento de materiais para a consecução do projeto. A programação das atividades foi publicada no Jornal Correio Popular ( 2003 ), conforme anexo 1.

O primeiro convite para o engajamento dos professores na festa de comemoração se deu em fevereiro de 2002, em que a Diretora da Escola, professora Maria Auxiliadora Castelar Brito Alves, solicitou um plano de trabalho para a integração de professores e alunos nos “100 anos de Escola”. Nessa ocasião, houve interesse de um grupo de professores das disciplinas de Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática de elaborarem um projeto sobre as “Memórias e a História da Escola”. O interesse das professoras do Ensino Fundamental pelas atividades deu mais força ao projeto que passou a contar com a participação das crianças nas salas de aula e nos corredores do estabelecimento de ensino.

Para delinear a metodologia de trabalho, estabeleceu-se como ponto de partida a consulta ao Arquivo do Centro de Memória da Unicamp (CMU), a fim de fazer os levantamentos dos dados históricos disponíveis para dar consistência ao estudo e à reflexão feitos pelo grupo de professores das diferentes disciplinas destacadas acima.

Todo esse processo de leitura ao acervo da Unicamp e as tentativas para a arrecadação de recursos realizou-se em 2002 e nos primeiros meses de 2003. Ao final de 2002, tínhamos o Projeto e algumas tarefas para as férias, a fim de concretizar as ações estabelecidas para a exposição dos alunos sobre as reflexões da pesquisa.

Num painel foram divulgados os seguintes objetivos do Projeto:

- a) destacar a organização escolar inicial desse ensino quanto ao processo seletivo de alunos, os sujeitos que participaram das lutas pela criação da escola, e a disponibilização do prédio para seu funcionamento;

- b) promover o estudo dos condicionantes políticos, históricos, sociais e educacionais que envolveram a implementação da escola;
- c) delinear o perfil dos alunos que estudam hoje na instituição e o depoimento de ex-alunos sobre suas experiências escolares;
- d) refletir a organização do ensino atual;
- e) divulgar o trabalho educativo com alunos com deficiência visual.

Nas salas de aula, os alunos do curso normal desenvolveram leituras da história da escola e fizeram entrevistas com ex-alunos. A montagem do roteiro das entrevistas foram confeccionadas nas salas de aula, contando com a orientação dos professores das disciplinas pedagógicas do curso Normal, especialmente os docentes de Sociologia da Educação e Psicologia da Educação que subsidiaram esse trabalho pedagógico. Os alunos conseguiram álbuns de formatura de formandos da Escola Normal e investigaram o contexto social referente às fotografias dos que haviam estudado em diferentes tempos históricos. Uma comissão de alunos colaborou para a confecção dos murais, e o debate ficou ainda mais enriquecido com a participação dos alunos do Ensino Médio regular, que fotografaram a escola e elaboraram cartazes sobre os significados desses espaços no seu processo educativo.

Além dessas participações, o movimento de contribuição dos ex-alunos, foi fundamental para o desenvolvimento das atividades, aglutinando representantes que se formaram nas décadas de 1930, 1940, 1950,... 2000, o que possibilitou desencadear a troca de experiências escolares a partir das memórias da história da formação para o ensino das primeiras séries. No dia 13 de maio, realizamos uma semana de atividades, e uma delas foi a divulgação das memórias do tempo – espaço vivenciado na Escola

Normal, misturando assim os saberes, as práticas, os sobressaltos, as esperanças e situações que ao serem socializadas, acabam redescobertas.

...para a memória a escola é vida, caminho intimamente possuído que a história transporta numa tentativa de reconstrução sempre problemática, sempre incompleta. Nesse sentido, a história da educação começa onde a memória da escola termina. Medida pelas relações sociais que a constituem e pelas interpretações que daí emergem, as memórias são narrativas produtoras de significados que promovem a fusão interior da intenção com as palavras.(NUNES, 2003)



(Foto 1 – A presença dos ex – alunos da Escola na comemoração dos 100 anos – 13 de maio de 2003 )

Um grupo de pesquisadores da Unicamp expôs documentos de fontes primárias (Atas,fotos), do início do século XX, referentes à implementação da escola. Também houve palestras de ex-alunos para a socialização das memórias escolares vivenciadas durante sua formação no curso normal.



( Foto 2 – Palestra de ex- alunos da Escola - 13 de maio de 2003 )

No dia 13 de maio, estiveram presentes as autoridades políticas do município e do Estado (Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Representante oficial da Prefeita de Campinas e Secretária Municipal da Educação) e os representantes de Igrejas, que foram convidados pela Direção, por professores e funcionários para saudar os presentes com as orações. O hasteamento da bandeira, o canto do Hino Nacional, as músicas entoadas pelo orfeão de ex-alunos e ex-professores valorizaram as memórias da Escola Normal. Os alunos do Ensino Fundamental, cantando outras músicas, mostraram que ainda se mantém viva a tradição do canto nas cerimônias, tendo sido introduzidos outros elementos, como novas canções e outras expressões gestuais.



( Foto 3 – As autoridades públicas na festa de 100 anos da Escola - 13 de maio de 2003 )

Os registros feitos nos jornais conferem a produção de valores e as tradições herdadas que são expressas nas falas, nos discursos e nas ações daqueles que fizeram a história e memória da cidade e da Escola, e delas participam. Nesses documentos, a cerimônia pública descrita pode ser entendida como

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível tenta-se estabelecer continuidade com um passado apropriado. (HOBBSBAWN, 1984 )



( Foto 4 – A apresentação do Coral - 13 de maio de 2003 )

Pode-se destacar, na comemoração, o conjunto de rituais em torno da ocasião, revelando as práticas de comunicação simbólica que conferem dinamicidade ao aparato festivo o qual mobiliza os participantes da atividade. No mesmo espaço comemorativo, aparece a linguagem elaborada do discurso das autoridades, que evocam o idealismo da formação docente, destacando a importância dos anseios educacionais construídos em sua história. Outro elemento antigo da tradição aparece nas palavras do representante religioso quando se refere às lições da “velha” e “boa” Escola Normal.

Em síntese, as adaptações existentes nos rituais servem aos propósitos de princípios morais oficiais, que são modificados no tempo presente, mas ainda sobressaem alguns elementos das tradições inventadas em outros tempos, tais como: pavilhões para a comemoração, painéis ilustrativos, envio de autoridades, brindes, discursos, cantos, dentre outros.(HOBSBAWN, 1984)

A longa jornada dessa escola foi, segundo Nascimento (1999), em seu estudo sobre as “Memórias da Educação: Campinas (1850-1960)”, o objeto de sonhos e de orgulho dos campineiros. A promulgação da Lei no 861, em 12 de dezembro de 1902, criou a Escola Complementar de Campinas, que foi instalada em 1903, tendo como diretor o professor Antonio Alves Aranha. Hoje, a escola tem o nome de Escola Estadual “Carlos Gomes” e vivencia 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).

Assim, admitidos como de formação mínima (art. 62) e por um período transitório – até o ano de 2007 (Título IX, art. 87, parágrafo 4), final da década da educação, os tradicionais cursos normais têm pouco a pouco encerrado suas atividades educativas. A morte anunciada (em 2006, não será oferecida a matrícula) da E.E. “Carlos Gomes”, patrimônio da sociedade, entendida como espaço de construção coletiva, que envolve direitos sociais conquistados, principalmente pelo seu caráter de ensino público, formando professores para o atendimento às crianças do nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental, coloca-nos diante da crescente

complexidade das alterações das políticas públicas de reestruturação do Estado. Essa perspectiva remete-nos à crítica do complexo processo de defesa de uma pretensa eficiência e racionalidade do ensino, sem a articulação de projetos e políticas que consolidem a expansão da educação pública para os que intencionam a profissionalidade docente. Ampliam-se, em decorrência, as escolas superiores particulares para a formação do magistério, estimulando a dinâmica privatista do ensino. De acordo com Pontes Miranda (1946), “resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos”. Com o fechamento da escola configura-se a não garantia desse direito, o que representa, ainda hoje, uma das bandeiras de luta pelo ensino público no país.

No momento em que se debate a formação e se questionam os saberes dessa prática pedagógica, são relevantes o resgate do processo histórico que envolveu a ação do Estado e as políticas educacionais na década de 1930, visando a compreensão da história do sistema público estadual de ensino que circulou na Escola Normal de Campinas – SP.

Para dar conta dessas discussões, procuro analisar a História da Escola Estadual “Carlos Gomes”, pela via das memórias da Formação de Professores, construídas no período de 1903 a 1936, explorando os sentidos que traduzem a construção da idéia da educação de tradição, disseminados pelos republicanos nos jornais veiculados na Cidade de Campinas, e depoentes Célia Siqueira Farjallat (ex-aluna) e Antonio Marques Júnior (ex-professor), que vivenciaram suas experiências na Escola nos anos 30.

Procura-se, pois, sublinhar que a relação entre “memória”, “história” e “formação de professores” integra o desafio de interrogar e desfiar a trama de acontecimentos e das práticas escolares, a fim de apreender os desdobramentos concretos do que se experienciava na Escola Normal – tanto nas aulas a que a depoente Célia assistia, quanto naquelas ministradas por Marques.

Com essa perspectiva, meu estudo vai ao encontro das memórias da escola do período entre 1903, ano em que foi instalada a Escola Complementar em Campinas, num prédio na Rua 13 de Maio, na esquina da Rua Francisco Glicério, e 1936, ano em que a escola passa a ser denominada Escola Normal “Carlos Gomes”, em homenagem ao renomado maestro campineiro, cujo nome até hoje mantém. Essa periodização se deu em decorrência: da importância dessa formação escolar para a cidade, propagando e consolidando a imagem de uma escola forte e de prestígio para os campineiros; dos artigos publicados no Correio Popular em diferentes décadas por Célia Siqueira Farjallat que narrou as histórias da Escola principalmente as práticas escolares em 30, quando foi estudante nessa Instituição de Ensino; da história dos depoentes ( Célia e Marques ) terem se constituído na década de 30, e com as suas memórias foi possível

buscar o sentido implícito nas entrelinhas das narrativas e da própria linguagem, procurando captar por meio de indícios, traços, vestígios, não somente a representação de valores, mas a sua singularidade em relação a uma totalidade sempre evasiva e ausente( DIAS, 1998 ).

No estudo da memória, as materializações do passado prestes a ser repostas são sempre compostas na tensão entre o indivíduo e o coletivo, no resultado inevitavelmente coletivo mesmo dos esforços individualizados de retorno. Base, para possíveis identificações, lugar dos hábitos e das recordações contêm, de acordo com

Pinto ( 1998), na própria palavra, a potência afetiva do passado revisto: *cor – e das lembranças, a memória é dotada de uma flexibilidade que permite a combinação entre indivíduo e coletivo: sempre pessoal e sempre apoiada em referenciais coletivos, repertórios a serem individualmente apropriados e seletivamente repostos*( p. 207 ).

Nessa combinação entre o pessoal e o coletivo é que se constitui a minha hipótese, de que a memória afetiva dos depoentes não se reduz ao critério político utilitário e nem ao controle do modelo liberal de educação, mas ela entremeia os indícios espaciais e temporais da memória, cuja potencialidade carrega e retoma a transformação do real. Assim, vou ao encontro as considerações feitas por Jacy Seixas (2001), quando indaga que

Enfatizar exclusivamente a função política da memória, de controle voluntário do passado e do presente, não significa deixar de reconhecê-la em outras de suas facetas ou funções e movimentos, diferentemente políticos? Essa insistência historiográfica exclusiva na memória voluntária deixa de lado uma reflexão nova que pode se desvelar apontando aspectos pouco considerados: a dimensão afetiva e descontínua das experiências humanas, sociais, políticas e a sua função criativa. É preciso iluminar a memória a partir de seus próprios refletores e incorporar o papel desempenhado pela afetividade, sensibilidade quanto o da memória voluntária. É preciso também, ficarmos atentos ao movimento próprio da memória humana, ou seja, o tempo-espaço no qual ela se move e o decorrente caráter de atualização inscrito em todo seu percurso.

Jacy Seixas avança nos estudos e na reflexão da memória, quando analisa as contribuições de Nora quanto ao entendimento do conceito e questiona a classificação rígida que ele estabelece entre memória e história: a memória é a tradição vivida, é a vida e sua atualização no eterno presente, é espontânea, afetiva, múltipla e vulnerável. A história ao contrário, é uma operação profana, uma reconstrução intelectual, sempre problematizadora, é uma representação sistematizada e crítica do passado. Para Nora,

a memória encontra-se prisioneira da história ou encurralada nos domínios do privado e do íntimo, transformou-se em historicizada. Segundo a autora, a recente historiografia anglo saxônica busca conferir maior autonomia a memória, mas ela também vai desembocar, nas análises dos estudos empíricos na mesma apropriação da memória operada pela historiografia francesa, sem reconhecer uma distinção clara entre memória e história. (SEIXAS, 2001, p.40).

Nesse caminho, algumas questões vão se impondo: Como se relacionam os fundamentos da tradição e a construção da idéia de direito à educação pública gratuita e universal disseminados pelos republicanos? Que memórias aparecem nos depoimentos de Célia e Marques acerca das tradições e da formação de professores na década de 1930? Que novos sentidos são introduzidos com os Pioneiros da Escola Nova?

São questões que ordenam a forma de entender os problemas que se originam de preocupações sociais, políticas, didáticas, históricas e filosóficas. Para compreender a extensão, as contradições e a especificidade dos mecanismos que produziram as memórias e a História da Escola de formação de professores nas primeiras décadas do século XX, busquei dialogar com determinados documentos que testemunham a época – legislações, textos escritos em jornais, fotografias, etc. e depoimentos que apresentam uma sucessão de acontecimentos, suscitando afetos, emoções e a história da educação e da Escola.

Vale ressaltar a existência de publicações em livros, artigos e dissertações que tratam da história da escola e que evidenciam a preocupação em favor da memória educacional de Campinas. Na revisão bibliográfica que elaborei, pude constatar que as

diferentes produções acadêmicas refletem a organização da prática escolar, as formas didáticas, as representações de “ser normalista”, as ações sobre a educação em diferentes momentos da história da escola e o conjunto de legislações educacionais que promoveram as relações entre ensino, reformas, reformadores e política educacional.

Com essa revisão bibliográfica, é possível examinar a produção da história da educação brasileira e, com isso, trazer algumas das discussões e explicações acerca das histórias de formação que atravessam a vida dos sujeitos na Escola Normal de Campinas, constituindo-se como documentos cruciais à reflexão das demandas sociais em relação a melhores condições de educação no Brasil.

Destacam-se também, nas produções acadêmicas pesquisadas, as descrições, interpretações e análises que confirmam, através dos documentos da trajetória dessa Instituição de Ensino de Campinas, o esforço de compreensão dos discursos da tarefa de edificação da formação dos cidadãos pela via da escola.

Cabe esclarecer que as narrativas sobre a história da escola normal produzidos pela depoente Célia Siqueira Farjallat (2002), também se encontra no jornal da cidade de Campinas “Correio Popular”, por ser cronista desse jornal. Como ex – aluna da Escola Normal (formanda de 1935), ela registrou, em seus artigos, suas memórias escolares em diferentes períodos, descrevendo a organização do espaço, as amizades, seu relacionamento com os professores e os conhecimentos apreendidos. Nos seus escritos, revela os encontros com seus colegas de classe, para os aniversários de formatura, que permitem manter vivos os cenários que referendam as rotinas e os programas educativos que serviram para construir uma concepção de profissional de

educação que mescla uma preparação sólida e atitudes de bondade e renúncia. Célia, em diferentes artigos, aponta os méritos da escola e acompanha as dificuldades administrativas e pedagógicas que vão evidenciando a desarticulação do ensino e sua precarização, quando exprime em seu interior a realidade social das diferenças e conflitos. Ao rememorar seu tempo de escola, mostra as contradições que a envolvem e traz de volta a credibilidade social das oportunidades educacionais defendidas no início do século XX em Campinas.

Nesse contexto, em consulta feita no Centro de Memória da Unicamp (CMU), encontrei José Mendes (1963) em “Efemérides Campineiras: 1739-1960”. Com esse livro, o autor apresenta a fundação da cidade de Campinas e os registros de seu crescimento em três partes. A primeira, denominada “Reminiscências”, traz as características principais do primeiro decênio da cidade, quanto a sua arquitetura e infra-estrutura (serviços de água e luz, transportes e ensino de primeiras letras); a segunda parte - “Toponímia de ruas e praças”, elenca o nome de antigas ruas e as mudanças de nome; na terceira parte - “Efemérides Campineiras” -, mostra os documentos (Atas, notícias de jornais, Almanques e outros) que contam o nascimento e desenvolvimento da cidade. É possível acompanhar a chegada de Francisco Barreto Leme em 1739, na paragem denominada Campinas do Mato Grosso, o número de habitantes no povoado, o papel firmado para a formação das primeiras casas, a primeira missa, as tardes musicais, a inauguração de escolas, as exposições no teatro, as queimas de fogos para a comemoração festiva do lançamento de uma obra, a iluminação a gás nos bairros, a pavimentação de ruas, o primeiro avião em Viracopos, no ano de 1960. Destaca-se também, no texto, o Cinematógrafo e a projeção de filmes

a partir de 28 de dezembro de 1895, com o sucesso do repertório que circulou em Campinas, registrando o horário da sessão e o preço do ingresso. As últimas páginas do livro compostas com o “Documento iconográfico”, exibem fotos do final do século XIX e início do século XX. Campinas se modifica na paisagem, nas roupas, nos transportes, nos estilos das casas, das ruas e das construções. O livro é uma saudação à cidade, e isso pode ser constatado na escolha do texto de abertura de Martins Fontes (1963):

De minha terra para minha terra tenho vivido. Meu amor encerra a adoração de tudo quanto é nosso. Por ela sonho, num perpétuo enlevo e, incapaz de servi-la quanto devo, quero ao menos, amá-la quanto posso!

O livro de Leopoldo Amaral (1927), consultado no Centro de Ciências Letras e Artes (CCLA), denominado “Campinas Recordações”, traz em um dos seus capítulos o título “Escola Normal”, que é um documento pertinente a essa pesquisa, por desenvolver descrições do nascimento desse estabelecimento e a participação dos políticos locais e estaduais na implementação da escola. Enfatiza-se no texto a relevância de ser oferecido o ensino público que beneficiará a cidade, pois no início do século, faltam escolas, e o número de analfabetos é crescente na região. Aponta as figuras ilustres que visitaram a escola, como: Ruy Barbosa (1911), que escreve no livro de visitantes sobre a face intelectual do sistema de instrução; Washington Luís (1924), que comparece na inauguração do novo prédio escolar.

Outra informação disponível foi o texto consultado no Centro de Memória da UNICAMP (CMU), intitulado “A formação do professor primário no Estado de São Paulo: A Escola Normal de Campinas”, In: Memórias da Educação: Campinas (1850-1960), de Therezinha Quaiotti Nascimento (1989). Nesse texto, a autora revela as

iniciativas políticas para a criação da primeira escola normal pública em Campinas, em torno da reconstituição das condições de oferta e demanda da educação por parte de diferentes camadas sociais. A autora aponta as características do alunado da Escola Normal, revelando a predominância feminina, a nacionalidade dos pais e as razões culturais para a escolha do curso, quanto à conveniência de associar a educação à tarefa materna, e as questões salariais não atrativas que fizeram com que a presença da mulher fosse, no período investigado, bem significativa no curso. Nos depoimentos orais recolhidos, aparecem a emoção pelo prestígio e a influência da escola no cenário social e cultural, pois, de acordo com o texto, o professor primário foi capacitado tecnicamente para a docência, através da escola. Nos diferentes capítulos, são mostrados os sete subprojetos que analisaram as escolas criadas e mantidas por entidades variadas, compreendendo três grupos. No 1º grupo, estão as escolas mantidas pelo poder público, o 2º grupo refere-se ao ensino particular confessional, e o 3º grupo é o do ensino particular voltado para grupos étnicos. No estudo comparativo, os pesquisadores que realizaram a pesquisa histórica e apresentaram os resultados nos artigos que compõem o livro, utilizaram documentos escritos, orais e iconográficos, que permitiram apreender aspectos importantes na perspectiva da história das instituições educativas, como também da história social da região.

Na Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP, pude ter acesso à pesquisa de Maria de Lourdes Pinheiro – “A Escola Normal de Campinas no período de 1920-1936: práticas e representações”, dissertação defendida em 2003. A pesquisadora discute, em sua dissertação de mestrado, as práticas escolares vividas na escola, refletindo sobre os símbolos e representações projetados na época. Resgata as

experiências educacionais, fundamentando o conceito de representações com Chartier (1991), trazendo uma reflexão sobre a Reforma Sampaio Dória de 1920 e o Decreto de 1936 que modifica a denominação da Escola para “Escola Normal Carlos Gomes”. As fontes e a investigação sobre a legislação se relacionam, mostrando as significações do espaço escolar (edifício, mobiliário e biblioteca) e a constituição da cultura escolar, amparando as análises em Riox (1998) e Julia (2001). É importante ressaltar que a autora realiza, com outros pesquisadores, a organização do acervo escolar da Escola Normal, separando a documentação e dando a ele o tratamento arquivístico quanto à descrição e elaboração de fichas de identificação. Esse trabalho faz parte de um projeto ainda em andamento.

Para o desenvolvimento e aprofundamento da investigação, oriento o debate acerca dessa formação, privilegiando as entrevistas ( Anexo 2 ), feitas com Célia e Marques (2002), norteando, na sua composição, os sentidos da formação dos professores para as séries iniciais, as relações pessoais e sociais, as condições materiais da escola, a trajetória da formação profissional e intelectual dos entrevistados e a metodologia de trabalho desenvolvido na percepção da aluna ( Célia ) e do professor ( Marques ). Para essas entrevistas, os depoentes assinaram o Termo de Consentimento, me autorizando a análise e publicação das suas memórias escolares.

Acredito que, o recurso aos diálogos livres ajudam a dimensionar as possibilidades de leitura quanto a um conjunto de análises relativas ao conhecimento do contexto, das teorias pedagógicas e concepções produzidas nesse período histórico. Utilizei a documentação disponível no Centro de Memória da UNICAMP, consultando

os artigos de jornais, guia escolar e livros que registraram a história da Escola. Entre as minhas idas e vindas para ler os sinais e vestígios colocados pelos documentos, fiz no AEL (Arquivo Edgard Leunroth), durante os meses de agosto e setembro de 2003, o levantamento das informações veiculadas nos jornais da época (1901-1903), que noticiaram e acompanharam o nascimento e a história da escola. Foi essencial escutar as vozes, os sussurros, os silêncios, as pausas, os escritos, os ditos e os feitos, para a construção do caminho que tende a ser um confronto entre os tempos, o que significa fazer perguntas aos documentos que testemunharam a riqueza de idéias, sentimentos e aspirações. Esse ouvir, para interpretar, carrega a compreensão de que

no passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado (GINZBURG, 1987)

Nesse sentido, foram lidos e apreciados os referenciais teóricos produzidos sobre a necessidade de criação de cursos de formação de professores como uma questão pública, para melhor compreensão do interesse da cidade de Campinas, com a fundação da escola normal, cristalizando historicamente a imagem de “bom” curso para formar profissionais do ensino. Tais fontes trazem também os questionamentos e as lutas travadas pelos intelectuais, na década de 1930, que propuseram a renovação pedagógica com os movimentos da Escola Nova. Ao analisar esse contexto, acompanhando os debates realizados na área da educação, entrecruzo o processo histórico, as concepções de tradição nas memórias construídas pelos depoentes sobre o papel da escola normal, o ideário republicano, como uma manifestação e um

instrumento de igualdade social, e os embates teóricos nacionais para as mudanças educativas na formação de professores.

Para dialogar com esses referenciais teóricos citados acima, busquei outros documentos no Arquivo Edgard Leunroth (AEL), na UNICAMP. Com base nessa documentação, tenho a possibilidade de interrogar e explicitar os sentidos dos momentos relativos à constituição da educação de tradição, disseminados pelos que escreveram, estudaram e trabalharam na escola. Somam-se a essa interpretação os depoimentos concedidos em 2002 pela ex-aluna Célia Siqueira Farjallat e pelo Professor Antonio Marques Júnior. Nos depoimentos a memória

é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente). Reformar o passado em função do presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa (das relíquias aos monumentos, aos arquivos, símbolos, rituais, datas, comemorações...). Noção de que a memória torna poderoso(s) aquele (s) que a gere(m) e controla (m). (SEIXAS, 2001)

Célia concedeu-me as entrevistas em seu local de trabalho, na sede da redação do jornal, na Avenida 7 de setembro, em 14 de outubro, às 10 horas. Quando cheguei já estava me aguardando e por 3 horas e meia, ficamos conversando sobre as memórias da Escola Normal. Em 7 de novembro voltei à redação, para que complementasse minhas anotações. Então, das 9 horas às 12 horas, pude ampliar minhas informações para a exploração das memórias e as circunstâncias culturais e sociais em que elas emergiram.

Marques me recebeu em sua casa, na Avenida Orosimbo Maia, no dia 22 de novembro. O encontro foi agendado para as 13 horas, e às 18h30m nos despedimos. As fotos familiares expostas na parede da sala, os objetos comprados nas viagens que

fez com a família foram apresentados a mim e introduziram nosso diálogo acerca do trabalho docente realizado na Escola Normal e as condições materiais e sociais para efetivá-lo.

Com esses depoimentos sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino, priorizo como fio condutor da análise o conceito de memória, formulado por Le Goff, como os “materiais da memória coletiva e da história”. Nesse exame, o documento

...é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio... o documento resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 1994, p 103)

É a partir da leitura atenta às fundamentações feitas que busco outras possibilidades de reflexão para os documentos pesquisados. A indagação ao contexto histórico direciona para a explicitação dos sentidos culturais e políticos das tradições que orientaram o pensamento e as ações dos sujeitos, em defesa da responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento da educação pública a todo cidadão.

A garantia desse direito e as memórias construídas através dos rituais escolares (festas, exposições escolares, premiações, desfiles, etc.) e a constituição da profissionalização docente para o exercício do magistério para a educação primária possibilitam a “escuta” dessas memórias.

... o estudo da memória social é um dos modos fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento. (LE GOFF, 1994)

No percurso da memória, as narrativas integram presente e passado, num processo de busca constante de significado, intervindo “não só na ordenação de vestígios, mas também na sua releitura”( Ginzburg,1989 ). 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 e políticos e afetivos que exigem reflexão quanto a sua natureza.

Esse intrincado percurso para alcançar a educação universalizante e democrática na década de 30 é um campo ímpar para o estudo das propostas para a intensificação do debate educacional. Esses temas podem ser considerados sempre atuais, pois propõem o desafio de conhecer e reconhecer os problemas da formação docente, não para comungar as mesmas críticas e opiniões, mas para explicitar os saberes, as práticas e o projeto de sociedade que fizeram parte da história dessa escola e foram incorporados às memórias pessoais e sociais dos sujeitos envolvidos. Com base nessas associações, cabe ressaltar que busco, com a pesquisa, examinar os sentidos dos princípios de tradição que abarcam as memórias dos depoentes que realizaram suas práticas escolares na Escola Normal de Campinas e sua articulação às questões político – pedagógicas do Estado Republicano. Para fortalecer as análises, realço o desafio de explicitar a história através do caráter multiforme da documentação histórica, declarado por Marc Bloch ( 1976 )quando reflete que a “diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele”. É nessa perspectiva que torna significantes as marcas ancoradas em espaços e lugares

por onde emergem a tessitura dos acontecimentos e as particularidades do encontro entre memória e história.

Com essa opção, desenvolvi a pesquisa documental e bibliográfica, selecionando os autores cujas obras versam sobre a memória e a história da formação de professores, para embasar o campo teórico dos meus estudos. Ressalto Maria Cecília Souza (*A memória da Escola*); Maria Cristina Leal e Marília Pimentel (*História e memória da Escola Nova*); Clarice Nunes (*A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*; *Memória e história da educação: entre práticas e representações*; *(Des) Encantos da modernidade pedagógica*); Marta Maria Chagas de Carvalho (*A Escola e a República*; *Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil*) e outros estudiosos que aparecerão citados e comporão a análise do tema. Acredito ser importante pontuar que a não –citação de outros autores não significa desconsiderar a pertinência de seus trabalhos para a pesquisa, mas a escolha relaciona-se com a aproximação ao meu objetivo. Por exemplo, o trabalho teórico de Carlos Monarcha, “*Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*”, que traz o exame das representações que orientaram o pensamento e a atuação dos sujeitos históricos que modelaram a fisionomia da Escola Normal de São Paulo. Também se fizeram presentes as interpretações de Jacy Seixas em “*Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais*”, obra que discute o conceito de memória voluntária que se insere no presente do mesmo modo que nosso hábito de andar ou de escrever; ao invés de representar o passado, ela simplesmente o executa, repete-o, sendo por definição

sensorial e motora; e o conceito de memória involuntária: aquela que rompe o hábito e com todo o esforço vão de busca e captura intelectual do passado. (SEIXAS, 2001)

A escola normal mudou de nome em alguns momentos de sua história: Escola Complementar de Campinas (1902-1912); Escola Normal Primária (1912-1920); Escola Normal de Campinas (1920-1936); Escola Normal Carlos Gomes (1936-1942);... Ao receber o nome de “Carlos Gomes”, em 1936, denominação que até hoje tem (E. E. “Carlos Gomes”), assegura, ainda mais, o reconhecimento da cidade para com a escola que contribuiu para criar uma estrutura de ensino para os jovens candidatos ao magistério, que geraram novas possibilidades de trabalho educacional para o ensino das séries iniciais.

Para compor a primeira turma de alunos em 1903, foram aprovados no exame de admissão 28 rapazes e 72 moças, que foram selecionados através de exames orais. A imprensa local acompanhou e registrou esse ingresso, informando à população a composição dos quadros docente, administrativo e financeiro dessa instituição.

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. O uniforme em 30 era a saia pregueada de casimira azul – marinho e a blusa branca de mangas compridas, as meias eram compridas e pretas e os sapatos também pretos. As andorinhas habitavam um mercadinho, de tijolos vermelhos, que ficava em frente à Escola. Segundo Pinheiro ( 2003 ), pelas aberturas das paredes, no alto, as andorinhas entravam e faziam os seus ninhos. O lugar onde fica o antigo mercadinho recebeu o nome de Largo das Andorinhas. As moças que estudavam para ser professoras eram

relacionadas de forma carinhosa às aves “belas que alcançam com seus vôos outros locais que não imaginavam conseguir” (CÉLIA, 2002).

Pinheiro ( 2003 ), destaca em sua dissertação de mestrado, que poesias como por exemplo de José Dias Leme e artigos foram escritos fazendo a associação das andorinhas com as normalistas. A esse respeito está o artigo de Roveri dizendo que

Quem não se lembra, nos áureos tempos de mocidade, de ver, descendo as escadarias de mármore impecavelmente lustrosas da Escola Normal Carlos Gomes, a ‘ninhada’ vestida de azul e branco numa ‘revoada’ de alegria, elegância e paixão. Os olhos de quem passava pela rua no momento em que o sinal da escola ecoava e os portões eram abertos brilhavam e paravam para apreciar as meninas tão belas quanto inocentes que saíam ao encontro do mundo levando nas mãos os cadernos cheios de anotações e na cabeça, idéias preciosas absorvidas de seus educadores e que mais tarde serviriam para educar. Os rapazes não tinham outro propósito para ficar nos arredores – no bar do Voga, na praça Carlos Gomes ou mesmo em frente à Escola – a não ser o de esperar pela passagem das ‘ andorinhas’ em debandada rumo à região central. E todos os dias a mesma cena se repetia como que um filme apresentado diversas vezes e que não se cansa de assistir. ( ROVERI, 1997)

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 difundem-se nas primeiras décadas do século XX, a autoridade intelectual e moral da escola, representada pela conduta de professores e alunos.

Essas idéias foram sendo formadas e nos convidam a reflexões para estabelecermos o diálogo entre os pensamentos e acontecimentos passados. A memória afetiva é revelada, apontando a intensidade de um passado que sintetiza relatos de testemunhos oculares de outros tempos. O alcance em torno desses

acontecimentos, explicam o caráter poético e as imagens construídas que mesclam a percepção de escola que é transmitido, preservado e desejável que se perpetue. O certo, é que quando fui aprovada no concurso público estadual para ministrar aulas nas disciplinas da Educação, os professores que trabalhavam comigo na ocasião me incentivaram a escolher a E.E. “Carlos Gomes”, pela sua história em Campinas na formação de professores para as séries iniciais e principalmente pelo lugar que ocupava, sendo a primeira escola pública para a profissionalização docente.

De acordo com Souza ( 1998 ), a Escola Normal possuía algumas peculiaridades, pois embora tivesse um caráter profissionalizante, a sua projeção social era enorme; isto porque, habilitava para o exercício de ocupações não – manuais. O magistério compreendia uma das únicas possibilidades de continuidade de estudos sem o caráter discriminatório que tinha o ensino profissional, notadamente, para as mulheres. O magistério configurava-se como uma carreira de certo prestígio social e estabilidade além de possibilitar o acesso a outras carreiras do funcionalismo público.

Desde que assumi meu trabalho na escola, e, principalmente, a partir da década de 90, essa valorização tem declinado, pois vivencio as políticas públicas implementadas com a nova LDB 9394/96, que comprometeram a qualidade do curso, diminuindo o tempo de formação e, conseqüentemente, o currículo, não investindo nos recursos pedagógicos, caracterizando a desvalorização da profissão do magistério ao degradar as condições de funcionamento da escola e pelas péssimas condições de trabalho, salário e carreira. (FREITAS, 2002). Apesar dessa conjuntura, alguns alunos da Escola Normal, que participaram da festa de 100 anos em 2003, relataram que

valorizavam ser alunos da instituição, menos pelo ensino que recebiam e mais pelo reconhecimento, no seu grupo social, da relevância de fazer parte da história da escola.

A história a que se referem foi delineada na cidade de Campinas, em outros tempos, mas as representações de escola de “tradição” foram ficando no imaginário da população, por reunir, principalmente no período analisado, intelectuais, administradores públicos e legisladores que pretenderam a construção de uma política de formação de profissionais da educação, objetivo que se estende até os dias de hoje, principalmente a partir da implementação da nova lei da educação.

Com diferenciados enfoques, as reformas educativas têm representado segundo Freitas (2000), o dismantelamento das defesas tradicionais do ensino como profissão. Essa afirmação decorre não somente do desmoronamento dos estabelecimentos públicos de ensino o que pode implicar mais retrocessos educacionais para a sociedade, na medida em que a experiência acumulada nos cursos normais da rede pública não forem considerados, atribuindo à reflexão da experiência um caráter relevante. Essa reflexão poderia propiciar discussões acerca dos limites e possibilidades da formação docente e, sobretudo, propiciar o fortalecimento das críticas sobre a construção da identidade do curso na cultura da educação brasileira. Um outro ponto a considerar diz respeito ao discurso de melhoria da profissionalização docente, indicando a formação em cursos superiores o que é positivo, mas ao mesmo tempo, observamos, na prática, a retirada da formação da ambiência da pesquisa da educação, e principalmente o favorecimento do privado, pois cresceram as ofertas de cursos de pedagogia em escolas particulares superiores de

ensino. Também anuncia-se o treinamento de professores através de cursos de fins de semana, incentivando formas restritas do exercício profissional, sem o comprometimento com a pesquisa e a extensão.

No momento em que se debate sobre os cursos de profissionalização docente para os anos iniciais da escolaridade, coloca-se em pauta a necessidade de definição e de diretrizes sobre o lócus de formação, trazendo um rol de questões e problemas que ainda persistem quanto às especificidades e características regionais e locais dessa formação, assim como a falta de uma política de formação do educador, que valorize social e economicamente os profissionais da educação.

Nos contornos da história da Escola Normal pesquisada, coloca-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 (1903-1936). Difunde-se, nesse tempo, a influência das filosofias científicas e as tentativas de aperfeiçoamento das propostas pedagógicas no ensino público.

Com base nas fontes documentais sobre esse movimento histórico, é relevante discutir a longa tradição das escolas normais quanto à construção e conquista de um sistema público de ensino (gratuito, democrático e laico), vinculado ao discurso de compromisso do Estado com a formação de professores. Tanto no passado como no presente, é demonstrada preocupação com a qualidade dessa formação, indicando a educação como instrumento para “ajudar as pessoas se prepararem para uma vida plena, uma cidadania participativa, uma posição econômica

digna e suficiente, uma convivência não conflituosa, uma apreciação adequada da cultura e das relações sociais em constante processo de mudança.”(ENGUITA, 2004)

Com o encerramento do curso que oferece o nível de ensino normal, a partir da implantação da nova LDB, somos convidados a questionamentos acerca da história – memória do preparo formal dos professores, quanto à responsabilidade do Estado nesse preparo e as propostas feitas pelos reformadores nas primeiras décadas do século XX, expondo as intenções e adaptações para inserir, principalmente na década de 30 (quando Célia era aluna da Escola Normal, e Marques, professor), as novas concepções de ensinar e aprender apresentadas pelos Pioneiros da Escola Nova, que são relacionadas à tradição anterior. Na análise dos depoimentos, é possível perceber as influências das teorias da Escola Nova no trabalho pedagógico do Professor Marques, o que não aparece nas memórias da escola de Célia enquanto aluna.

Desse modo, compõem esse trabalho, o Capítulo 1 – “Memórias da Fundação da Escola Normal de Campinas” -, que traz as considerações e análises sobre a origem da Escola em 1903, que compreendeu a propagação de discursos feitos pelos republicanos, os conteúdos de valor divulgados e a difusão de tradições sobre o papel da escola para o desenvolvimento moral e intelectual dos jovens. Optei pela utilização intensiva das fontes documentais reunidas (jornais do início do século XX), selecionadas e organizadas no Arquivo Edgard Leunroth (AEL), no Centro de Memória da UNICAMP (CMU) e no Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (CCLA), privilegiando a análise para a explicitação do sentido de cada momento. Utilizei-me do recurso às citações para o acompanhamento dos registros e interpretações dos discursos da época. Também são analisados os ideais do Estado republicano, pelos quais se ambiciona libertar os jovens

através da educação, divulgando valores que abarcam a ótica protetora de conotação sentimental que envolve os anseios e aspirações da formação profissional docente; o Capítulo 2, “A formação de tradição na Escola Normal: memórias de Célia e Marques”, - que trata da formação de tradição na Escola Normal: memórias de Célia e Marques da década de 1930, ressaltando os depoimentos de Célia Siqueira Farjallat (ex-aluna, formanda em 1935) e do professor Antonio Marques Júnior (ex-professor – inicia suas atividades docentes em 1934), explorando as crenças difundidas na sociedade campineira sobre os sentidos do trabalho escolar, construído como sendo de “tradição” na cidade e que se foi consolidando na década em que se desenvolveram suas práticas de estudante (Célia) e professor (Marques) na Escola Normal. Os valores transmitidos nesse momento histórico foram portadores de um projeto de nação a ser construído por meio da educação escolar; o Capítulo 3, “ Tempos de reformas e de idéias pedagógicas”, em que analiso as influências dos movimentos da intelectualidade nacional em 1930, nas memórias da história da Escola Normal; nele enfatizo as teorias pedagógicas que circularam na época e as repercussões na Escola Normal, ressaltando o encontro de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, formando um círculo de idéias e amizades, e as lutas pela educação para o curso de formação de professores para as séries iniciais. No meu olhar investigativo, busco perceber nas memórias afetivas de Marques e Célia as práticas da instituição para a transformação do curso, no sentido de aprimorar a docência como “prática, experimental e científica, associando-a a profissionalização”. (VIDAL, 2000).



## **CAPÍTULO 1**

### **MEMÓRIAS DA FUNDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS**

A promulgação da Escola Complementar de Campinas - SP deu-se pela Lei no 861, em 12 de dezembro de 1902, e sua instalação ocorreu em 3 de janeiro de 1903, após anos de lutas e reivindicações assinalados por políticos e intelectuais, como por exemplo, 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.

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 impescindia da

formação moral e cívica do povo para a participação política e o exercício da democracia. Apostavam, assim, em princípios contrários ao Estado centralizador, expressando-se através dos discursos da liberdade de ação dos particulares, advogando a favor da *proposta descentralizadora do projeto liberal*. ( Souza, 1998 )

Esse foi um período em que as propostas de reformas de quase todas as instituições brasileiras existentes entravam em discussão, e o modelo pensado passava para os programas partidários, sendo daí transformado em leis de organização política, judiciária, eleitoral ou educacional.

De acordo com Tanuri (2000), em seu trabalho sobre “História da Formação de Professores”, as primeiras iniciativas pertinentes à criação das escolas normais na primeira década da Primeira República coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político. A República democrática – representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes de regiões produtoras e exportadoras de café.

Zimmermann( 1986 ) assinala que o movimento republicano em São Paulo esteve associado aos interesses dos fazendeiros de café, os quais, descontentes com a centralização administrativa e política do regime monárquico, depositavam na República Federativa as expectativas de mudança. A federação foi um dos princípios mais caros defendidos pelos republicanos, representando a busca de um espaço político próprio para os fazendeiros de café exercerem seu domínio onde não houvesse subordinação de seus interesses a um Governo central.

A propaganda republicana concentrou-se em Campinas, que foi de acordo com Souza(1998) o principal centro de produção de café do Oeste Paulista, reunindo os “principais protagonistas da república em São Paulo, entre ideólogos e lideranças políticas como Américo Brasileiro, Campos Sales, Francisco Quirino, Rangel Pestana, entre outros.” ( p.90 ) Muitos desses jovens intelectuais, vários deles oriundos da Faculdade de Direito, defendiam, as idéias jacobinas de uma república revolucionária. No entanto, na confluência com os interesses político – econômicos dos fazendeiros de café, abandonaram as posições mais radicais e acabaram por harmonizar os ideais liberais numa versão mais conservadora, cujo tom seria a mudança de regime pela via da moderação e da ordem.

Diante do cenário político mostrado acima, a Cidade de Campinas vai sendo construída. De acordo com a literatura local produzida sobre o tema em Efemérides Campineiras (MENDES, 1963), a cartografia de Campinas tinha, nos primeiros anos do século XX, uma aparência de traçados coloniais acanhados, pois o progresso urbano era lento e com pequenas inovações. Nas ruas estreitas e mal calçadas de pedras irregulares, alinhavam-se construções uniformes e sobrados austeros, onde se reuniam algumas famílias campineiras que ocupavam posições sociais de expressão nos seus campos de atuação e que influenciavam, naquele momento, a organização social e política da cidade.

No comércio, Mendes (1963) relata que podiam ser comprados, em Campinas, diferentes produtos nas lojas, armazéns e pequenos estabelecimentos comerciais. Como propaganda desse comércio, utilizavam-se publicações nos jornais e nos muros disponíveis na cidade. Alguns artigos eram vendidos de porta em porta,

sendo possível adquirir chapéus, calçados, amostras de rendas, fitas, botões, fivelas, sedas e roupas feitas. A divulgação desses artigos era realizada em carroças, onde havia um sino ou banda de música, anunciando as novidades.

Para Souza ( 1998 ) constata-se, nas primeiras décadas republicanas do século XX, a presença de um grande número de políticos de uma mesma família, num mesmo mandato ou em mandatos diferentes, o que permite deduzir a permanência de um pequeno grupo no poder. Algumas dessas famílias remontam ao período da expansão do café pelo Oeste Paulista. É o caso, por exemplo, das famílias Egídio de Souza Aranha e Pompeu de Camargo – possuidoras de grandes fazendas de café. O clientelismo era a prática usual de negociação política. Para o governo do estado, o chefe político prestigioso garantia as eleições para os que comungavam os mesmos interesses, garantindo os favores entre eles, o que afiançava a organização de práticas habituais que definiam o domínio econômico e social de um grupo social na região ( LEAL, 1986 ).

Profundas divergências marcaram esses primeiros anos da República, isso porque os conflitos de interesses dividem “uma parcela do exército, fazendeiros do oeste paulista e representantes das classes médias urbanas” (Souza, 1998,p.90 ), abalando a estabilidade do regime nascente, pois a debilidade das classes médias e do proletariado urbano propiciou a preponderância das oligarquias rurais até 1930.

O poder dos coronéis sustentam alianças políticas, garantindo o pacto oligárquico, conhecido como a política dos governantes o que significa a dominação local e a participação no poder nacional das oligarquias regionais. O pacto foi determinado de acordo com Carvalho ( 1989 ) pela lógica de que a cidade podia ser

caixa de ressonância, mas não podia ter força política própria porque uma população urbana mobilizada politicamente, socialmente heterogênea, indisciplinada, dividida por conflitos internos, não podia dar sustentação a um governo que tivesse que representar as forças dominantes do Brasil agrário.( HILSDORF;WARDE;CARVALHO:2004 )

Na cidade de Campinas, as elites políticas, orgulhavam-se do fato de a cidade ter sido o berço do movimento republicano, zelosos, portanto de uma tradição liberal. Dessa forma, a política local reproduzia as distorções do regime republicano oligárquico: voto de cabresto, fraudes eleitorais, a influência dos coronéis, herdeiros muito próximos dos fazendeiros do Oeste Paulista que, em São Paulo, constituíram a primeira geração de políticos republicanos.

Soma-se ao crescimento urbano e industrial de Campinas a composição de um ambiente cultural rico e dinâmico que agregou intelectuais na instituição Centro de Ciências Letras e Artes, fundada em 1901 e que foi, em seus primeiros anos, um importante instituto científico. Reuniu, nesse espaço, um grupo de professores de renome que prestavam sua contribuição nas diferentes áreas do conhecimento, como a matemática, astronomia, engenharia, física, química, mineralogia, botânica, zoologia, agricultura, história e demografia, ciências sociais, econômicas e ciências jurídicas. O Centro chegou a publicar uma “revista trimestral cuja redação dos primeiros números era permutada com publicações congêneres no Brasil e estrangeiro, o que possibilitou ao Centro a aquisição de inúmeras publicações científicas européias”. ( Souza, 1998,p.97 )

Com esse quadro político se dá o processo de institucionalização da escola na chamada Primeira República ( 1889 – 1930 ). No regime federalista instaurado,

prevaleceu o entendimento, em vigor desde o Império, de que as providências relativas à normatização do ensino secundário e superior deveriam ser de estrita competência do Governo Federal, reservando-se aos Estados a responsabilidade de organizar o ensino primário, profissional e Normal. Nessa modalidade de repartição de competências, o Governo Federal estabelece padrões para as escolas secundárias e superiores de todo o país por meio de dispositivos legais, cujo foco foi “retirar da escola secundária o seu caráter de um curso de preparatórios e assim transformá-los numa escola verdadeiramente formativa”. ( Carvalho, 1989 )

A dualidade de sistemas que caracteriza o processo de institucionalização da escola no Brasil, associada à autonomia dos Estados, garantida pelo regime federativo, determinou que a construção dos sistemas públicos de ensino “popular” fosse empreendimento confinado às iniciativas políticas dos governos estaduais. Isso resultou numa grande disparidade regional, em que os Estados de maior poder econômico e político foram muito mais bem sucedidos na montagem do aparelho escolar republicano.

Esse foi o caso do Estado de São Paulo, cujos governantes, representantes de parcela do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. É assim que a escola paulista é, estrategicamente, erigida como signo de Progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionou como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse Estado na Federação. Para Hilsdorf; Warde; Carvalho (2004), o investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar, em duplo sentido: na lógica que presidiu a

sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros Estados.

Essa tendência dissemina-se em Campinas através das teses liberais que colocavam como principal instrumento de modernização do país a via evolutiva da educação escolar e da prática eleitoral, bem como a divulgação do pensamento positivista na sua dupla acepção: científicista, de cultivo das ciências modernas como base desse progresso ordenado, e ético – cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum. ( HILSDORF; WARDE; CARVALHO, 2004 ).

Para impulsionar a imagem de prosperidade e consolidar os projetos liberais defendidos pelos políticos de Campinas, faz-se necessária a criação de uma Escola para formar professores, visando ao atendimento escolar de uma parcela significativa de crianças e jovens com idade para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A defesa desses projetos está documentada nos noticiários que circularam nesse período e fazem parte das exigências feitas freqüentemente pelos políticos, através de pronunciamentos de apoio à liberdade individual e apropriação do conhecimento, calcados na valorização da escola local.

O magistério compreendia uma das únicas possibilidades de continuidade dos estudos sem o caráter discriminatório que tinha o ensino profissional, notadamente, para as mulheres. O magistério possuía, então, algumas peculiaridades, pois configurava-se como uma carreira de certo prestígio social e estabilidade, além de possibilitar o acesso a outras carreiras do funcionalismo público. A importância social atribuída ao professor devia-se, em parte, à circulação e divulgação de idéias

impulsionadas na Escola Normal vinculadas às questões sociais, culturais e educacionais.

Em Campinas – SP, a primeira iniciativa para conseguir a fundação dessa escola aconteceu em 04 de março de 1901, quando, na Câmara Municipal, o vereador Carlos Kaysel propõe como necessidade real e urgente à criação da Escola para formação de professores bem como de um outro grupo escolar. A imprensa documenta os contornos dessa história.

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” – 02 de abril de 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, nas reivindicações, 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 a responsabilidade do Estado na criação e manutenção de escolas de todos os níveis, e por mais que a iniciativa particular expandisse a sua rede escolar, ela não poderia atingir, em quantidade do ensino, as crescentes necessidades da população. (REIS FILHO, 1981).

Lamentando a lentidão desse processo, são mostradas, conforme o documento de jornal, que pesquisei no AEL, as argumentações das autoridades locais.

Quanto a essa parte, Dr. Rodrigues Alves (representante do directorio local ) diz:

E para a consecução deste desideratum, resta apenas que de acordo com os termos da resposta do governo, a municipalidade envie àquelle uma estatística minuciosa da população escolar da cidade e município em que se demonstre a exequibilidade da medida proposta.

Consta que desse trabalho ficou encarregado o sr. Dr. Presidente da Câmara, de quem depende, portanto actualmente, o andamento deste negócio. Temos sobejos motivos para supôr que o digno representante do município, a quem se acha affecta a medida preliminar de que depende a realização de tão importante melhoramento, não se fará esperar, em providenciar no sentido de ficar o patriótico governo do Estado habilitado a agir consoante as nossas mais legítimas aspirações.(Jornal – “Cidade de Campinas” – 02 de abril de 1901)

O interesse por esses problemas revela as inquietações do período quanto à estruturação dos serviços públicos a serem ofertados e a gestão da cidade, que depende do cumprimento dos dispositivos legais centrais estabelecidos, para dar conta da consecução do direito (implantação da escola). Com isso, é importante sublinhar que a evolução da educação vai depender do poder político do Estado, a quem caberá a composição, organização e desenvolvimento formal do ensino (ROMANELLI, 1978). Para tanto, destaca-se no artigo acima a comunicação sobre a proposta do levantamento da demanda para justificar o investimento a ser feito. Um outro ponto importante analisado por Reis Filho (1981) é que a elite intelectual mal suportava as condições concretas da vida brasileira com seus gritantes contrastes. As teorias e crenças básicas do cientificismo e do liberalismo, mescladas ao romantismo, permitiam uma atuação política renovadora, na qual a legislação era um instrumento de mudança sociocultural.

Quanto à produção e utilização da estatística, no mundo moderno, revela o signo de modernidade e da capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais. De acordo com Faria Filho (1999), a importância da estatística está em que ela não é apenas apresentada como um discurso neutro e universal dos números, mas, sobretudo, porque ela acaba por afiançar e/ ou justificar decisões políticas fundamentais sobre relevantes setores da vida social.

A discussão sobre a construção da Escola de formação de professores vai se aprofundando, e outro artigo é publicado, na tentativa de difundir as aspirações e os anseios políticos quanto à formação profissional a ser propiciada pela Escola Complementar. Em 09 de abril de 1901, é feita a publicação, no jornal “Cidade de Campinas”, destacando o ofício encaminhado pela Câmara Municipal ao presidente do Estado.

Pedimos instantemente ao directorio local que nos fornecesse cópia do offício dirigido ao Exmo. Presidente do Estado, sobre criação da Escola Complementar e nos autorisasse a publicação na íntegra, por ser assumpto de interesse público que a população deve conhecer.

Na redação desse ofício, assinala-se a importância da informação como meio de tornar pública a organização, e ao mesmo tempo observa-se o prestígio do meio de comunicação ao divulgar o documento e o interesse das autoridades em socializar o processo, o que fortalece o sentimento de civismo e de deveres para com a cidade, projetando, no discurso, um compromisso com a instrução coletiva.

Agradecemos aos cidadãos que compõem o directorio a deferência que nos dispensaram, permitindo que hoje ofereçamos ao público o officio cujo theor é o seguinte:

Exmo, Sr.

O directorio do Partido Republicano de Campinas pede permissão para vir à presença de V. Exc. tomar uma parte do tempo precioso de que V. Exc. dispõe, para a administração de todos os ramos do serviço público do Estado, solicitando atenção e submettendo ao esclarecido critério de V. Exc. o assumpto deste officio.

Os que dirigem os negócios políticos de uma localidade tem o ineluctável dever de pugnar pela realisação das mais palpitantes necessidades públicas.

A direção política é uma comissão auxiliar do governo para o bem público, e sua missão ficaria de si mesma desmerecida, si apenas cogitasse dessas matérias, que constituem o que, se pode chamar o expediente dos partidos. Campinas, valha a verdade e diga a justiça, quer seguir essa directriz. ( Jornal – Cidade de Campinas – 09 de abril de 1901 )

As cogitações a respeito do grau de participação na tarefa de democratizar o ensino fazem parte das pressões no sentido de efetuar acordos para que o poder estadual pudesse se responsabilizar por parte dos dispêndios com o ensino.

Entre as necessidades claras e indiscutíveis que a sociedade campineira sente, uma há entre todas, que está exigindo a prompta satisfação da parte dos poderes públicos.

Há no âmbito da cidade uma população escolar vastíssima que, enchendo os 2 Grupos Escolares, vae derramar as sobras para outras instituições de, instrucção popular. A Santa Casa mantêm 500 meninas em suas aulas de instrucção primária; a Câmara Municipal tem as Escolas Ferreira Penteados e Correa de Mello, que sempre recolhem creanças dos dois sexos para instruir primariamente.

Coubem-se agora as aulas dispersas ou isoladas, garantidas pelo poder público e os estabelecimentos curriculares, onde a infância recebe a melhor educação do espirito com as primeiras disciplinas escolares. Entretanto, completados os cursos dos Grupos Escolares, meninos e meninas, muitos dos quaes sem nenhuns elementos de fortuna, são forçados a não integrar os seus conhecimentos, porque não há em Campinas uma Escola Complementar, quando é certo, que outros nucleos de população menores e menos importantes são dotados desse inestimável melhoramento.

A sociedade campineira, que prima pela cordura de seus membros, pelo desejo de progredir e pelas nobres iniciativas de que têm dado provas exuberantes, tem o direito de possuir em seu seio uma instituição dessa, e que recolha os que completam os cursos iniciais e querem continuar a receber a instrucção systematica e ordenada, que o Estado dispensa aos seus filhos.

A V. Exc. que procura subir no conceito público, fazendo uma administração larga e ponderada, suggestionada pelos ditames do bem público geral, entregamos o pedido da população de Campinas para a criação de uma Escola Complementar.

Somos naturalmente o orgam politico incumbido de trazer aos poderes do Estado os reclames da população e da sociedade, em cujo meio

desempenhamos a nossa missão. Queira V. Exc. deferi-la pela justiça que ella encerra e pelas alevantadas conveniências que satisfaz.

É a solicitação que o directorio do Partido Republicano de Campinas traz a presença do primeiro magistrado do Estado, por mediação do seu digno e illustre Secretário do Interior. ( Jornal - Cidade de Campinas – 09 de abril de 1901)

Em síntese, reside no texto acima a visão difundida pelas comunidades e instituições quanto à tradição construída, de que a direção política tem o dever, como representante autorizado pela sociedade, de lutar pelos “reclames da população e da sociedade”. Nos argumentos observa-se a utilização moral do discurso que enfatiza os valores da bondade, amizade, espiritualidade e lealdade, confirma a formulação de idéias cristalizadas com a função de assumir compromissos e responsabilidades com o público local.

Com o efetivo alargamento da demanda da educação, é produzido um discurso para mostrar um certo grau de preocupação com a instrução, como fator imprescindível à concretização de mudanças. A instrução é, segundo Gallo (1999), o ato de instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo. A instrução trabalha a aquisição de ferramentas de comunicação: a língua materna, e outras ainda podem ser trabalhadas, garantindo um aprofundamento do conhecimento da própria língua original matemática, que é imprescindível para a comunicação científica. A educação e instrução não se excluem, mas se complementam.

Assim, é lembrado que caberá à administração do Estado a tarefa de instruir, de forma sistemática e ordenada, os meninos e as meninas da camada social que não apresentam recursos financeiros para a manutenção de seus estudos, pois esses cuidados podem ter o reconhecimento da população perante as ações da autoridade

pública. A escola estará aproximando, dessa forma, o Estado da família, ao proteger seus filhos, garantindo-lhes, como herança, a educação.

Também através do texto, identificam-se os ideais republicanos da realização do desenvolvimento e do progresso, discurso que informa e fala à razão, expondo as necessidades da sociedade campineira, definindo e caracterizando a direção política como auxiliar do governo, e fala à emoção quando, pelo desejo de progredir, deve-se garantir que a “infância receba a melhor educação do espírito...”.

Para manter a população informada e ao mesmo tempo pressionar a aprovação da implantação da escola, outra vez o jornal trata de influenciar a opinião pública, conforme pode ser verificado no registro feito em 21 de maio de 1901, sob o título – “Escola Complementar”, que pesquisei no AEL, e reúne os pensamentos e as crenças sobre a urgência de expandir o ensino através da obtenção dessa Instituição de Ensino.

Já passou a necessidade indeclinável de ser creada para Campinas uma Escola Complementar.

Há tempos dissemos que os poderes públicos attenderam benevolmente a representação que lhes foi entregue no sentido dessa criação.

Será realmente o complemento das nossas instituições de ensino, desde os cursos preliminares até o secundário, organizado no Gynnasio, essa criação que vem completar a educação escolar da infância de nossa terra ( Jornal Cidade de Campinas – 21 de maio de 1901 )

No documento de fonte primária, percebemos um discurso que articula a intenção de se completar a formação escolar com mais um nível de ensino, atribuindo à educação um dos aspectos constitutivos do sujeito; sendo intencional ou não, na revelação feita, a imagem construída quanto à infância e seu legado, referenda o esforço para conferir à cidade seu lugar de pioneira, com a fundação de uma escola

para formar professores. Procura-se conjugar liberdade e legalidade, evocando o papel educativo das instituições legais (FARIA FILHO, 2000 ).

O jornal Cidade de Campinas de 21 de maio de 1901, publica a importância da Escola para o atendimento da formação na Cidade.

Temos ouvido falar si a Escola Complementar deve ser para moços ou para meninas, isto é, do sexo feminino ou masculino. Entendemos que deve ser mixta.

O Estado atravessa um período de incertezas, quanto às suas rendas, dizem alguns pessimistas.

Deve, em verdade, haver prudência na aplicação das rendas em serviços novos.

Mas não serão as despesas com a manutenção da Escola que virão trazer o estado de fallencia para São Paulo.

Uma instituição que se inicia não necessita ter, desde logo, seu professorado todo provido.

Afigura-se- nos que o caso é idêntico ao do nosso Gynnasio, que começou com o primeiro anno a funcionar, vindo depois o 2º, 3º e subsequentes.

A Camara Municipal será empenhada nessa criação assim como na dum 3º Grupo Escolar.

Não deve perder de vista o assumpto porque, nessa matéria, esquecer é naufragar.

Tem se falado também em uma casa apropriada para installação da Escola.

Compreenda-se: uma Escola deve ser um edificio simples, sem luxo, mas adequado ao seu destino.

No registro feito, parece não faltar nada, pois a Escola deve atender a moças e moços, visando estender o aprendizado pessoal e profissional através da Escola Complementar. Indica a responsabilidade que se impõe quanto aos gastos públicos – “haver prudência na aplicação das rendas em serviços novos”, explicitando como controlar as despesas iniciais com um número pequeno de professores, dando continuidade ao crescimento do quadro administrativo de forma equilibrada, orientando-se “passo a passo” para o funcionamento dos anos subsequentes. Na

tentativa de remediar a penúria dos cofres estaduais ante a situação desalentadora da instrução, não bastariam a crença, a fé e o otimismo que os primeiros republicanos tinham acerca do poder da instrução.(TANURI, 1979).

A organização física do espaço foi acompanhada pelo jornal, alertando para os cuidados que deve ser dado a esse ambiente.

Limpo, espaçoso, dotado de luz e ar suficientes, mas sem arabescos, arrendilhados, eis o que se exige para um estabelecimento dessa ordem.

E, como estamos discutindo e lembrando, apontaríamos como própria a casa de sobrado, na praça José Bonifácio, esquina da rua Francisco Glicério, pertencente ao espólio do finado major Francisco de Campos Andrade.

É um vasto prédio, com salões magníficos, situado em ótimo local, sem luxo, dependendo tão somente de pintura e pequenos retoques.

Tratando-se de bens de uma herança é de presumir que seja fácil sua aquisição ou locação, porque de ordinário, quando fallece, seus membros dispersam, não querendo continuar a residir em propriedade tão extensa.

Olhem os interessados para o assumpto pois que merece toda sua atenção.

A arquitetura do prédio e a orientação a respeito de onde encontrar imóvel disponível também são mostradas, aproximando “casa” e “escola”. Enfim, o edifício deve adequar-se ao seu destino; esse assunto não pode ser esquecido, pois “esquecer é naufragar”, revelando, assim, a importância da criação do espaço de ensino na cidade, postulando a forte inspiração e reivindicação para a sua construção. Também está presente, ao meu ver, um sentimento de busca de melhoria social através da educação, que é formulada pelo redator, representando através do discurso as razões em que o espaço físico deve obedecer a um princípio de funcionalidade, guardando assim, uma correspondência entre a função da escola e uma lógica econômica quanto as orientações aos custos com as instalações e organização das primeiras turmas ( o número de professores para a contratação inicial ).

O político e advogado Dr. Antonio Álvares Lobo foi incumbido da apresentação e defesa do projeto de criação junto ao governo estadual. Nesse mesmo ano, obteve-se o parecer favorável do governo estadual para a fundação da Escola Complementar, o que desencadeou, pelos vereadores de Campinas, a busca por um espaço apropriado, não existindo, até o final de 1901, previsão para essa inauguração. A respeito desse momento, encontrei na pesquisa que realizei no AEL, o acompanhamento da imprensa local para a informação do assunto à população. (JORNAL DE CAMPINAS, 1901)

... neste momento dirigimos os rógos da população local ao sr. dr. Bento Bueno, de quem depende a instituição desse novo aparelho do ensino público.

Temos ouvido dizer que as jovens campineiras, que desejam cursar a Escola Complementar, não pretendem exercer o magistério, mas simplesmente integrar a sua educação intellectual. É um engano visível.

Que jovem há que possa dizer que não precisa de uma carta de professores, em vista de sua fortuna, no estado actual da sociedade brasileira?

Nenhuma, porque a riqueza material é coisa que vae e vem, como vão revoadas e voltam os ventos do ceo.

Além disso, é um argumento contrário à verdade. Grande número de meninas terminaram seus estudos nos Grupos, com summo aproveitamento, e se acha à espera da Escola Complementar para prosseguir nelles.

Algumas com sacrificio real de suas famílias, estão em São Paulo continuando o curso para serem professoras e outras aqui ficaram, porque não possuem recursos pecuniários e aguardam ainda a criação da Escola Complementar...

Pensamos que a Escola aqui deve ser mixta, para os dois sexos; mas a secção feminina pode e deve ser creada já, de preferênciã.

Quando nos perpassam pelo espírito os grandes tormentos da vida sempre enxergamos as mulheres como entes fracos e que mais necessitam de amparo para não se perderem em épocas de crises.

Os homens têm um circulo muito mais amplo de acção, para procurarem um trabalho ou escolherem uma profissão. No sexo feminino essa escolha é, fatalmente, restricta, por força do natural melindre e da funcção que a elle cabe na sociedade. (Jornal "Cidade de Campinas" – 11 de setembro de 1901)

O artigo publicado em 1901 é representativo quanto à compreensão do significado do papel da docência e sua relação com o universo feminino. Considera-se que ter a “carta de professores” configura um privilégio para as mulheres e que o curso deve ser direcionado preferencialmente a elas.

No discurso liberal acerca das capacidades e condições fisiológicas e psicológicas das mulheres, revela-se uma “definição de sua natureza”, ressaltando que elas têm deveres a cumprir para com o Estado, transmitindo uma cultura e desempenhando a função simbólica de regeneradoras da Nação. Fazem o curso de magistério, tendo a meta de desempenhar as funções docentes, mas o que se mostra polêmico é a visão das qualidades que as diferenciam das qualidades masculinas, pois assiste-se a argumentações que confirmam sua inferioridade como “entes fracos”. Ao mesmo tempo, é possível enquadrá-las na transição da esfera doméstica para o domínio público, permitindo, assim, a realização de um trabalho.

Constata-se, com isso, o reforço de uma tradição para o ensino das primeiras séries quanto à profissionalização associada a uma tarefa feminina, sobressaindo seus potenciais naturais relacionados aos “melindres” femininos, o que direciona para serem consideradas as melhores educadoras para o trabalho pedagógico com as crianças, em que o amor, a doçura, as atitudes de preocupação e cuidado com os outros são as vias socialmente aceitáveis para desenvolver as atividades educativas. Essa visão ingênua, ainda presente na representação da profissão docente, chama a atenção para a permanência da idealização e homogeneização de valores inscritos nas práticas produzidas.

Ainda percebemos, hoje, a predominância feminina nas séries iniciais do ensino, mas o que foi mudando aos poucos foi à constituição de espaços de formação que dimensionaram sua carreira, pois aumenta o número de professoras que puderam investir no aperfeiçoamento de sua prática e contribuem para a discussão dos diferentes papéis atribuídos à docência, com o intuito de questionar as memórias construídas que ainda permeiam a identidade do magistério como uma ação de amor e vocação.

Nota-se que essa percepção está nos discursos dos intelectuais, educadores e políticos no início do século XX, para a criação da Escola Normal. A imprensa legitima a necessidade de conferir prioridade ao ensino, divulgando em 1902 as iniciativas que acontecem com as eleições para vereadores, visando acelerar a autorização do governo do Estado para viabilizar a formação profissional dos jovens candidatos à docência. Uma dessas iniciativas é a liberação de verba para ser locado o prédio para comportar os primeiros alunos do curso. Localizei no AEL a reportagem que mostra o contrato feito.

Foi hontem lavrado contracto de arrendamento de prédio n. 2 da rua 13 de maio para nelle funcionar a Escola Complementar.

Assignaram, por parte da Câmara, o dr. Antonio Lobo e o dr. Guilherme Alves da Silva, como proprietário da casa.

O contracto vigorará por prazo de 6 annos e o aluguel mensal foi estipulado em 440\$000. (Jornal – “Cidade de Campinas” - 09 de março de 1902).

No jornal “Cidade de Campinas”, são comunicadas as providências para a reforma do prédio, e informam-se os dispositivos encaminhados pela Câmara Municipal de Campinas, através de um ofício, ao governo estadual, quando se dá o encerramento da reforma. O Secretário do Interior envia, em 08 de maio de 1902, a

Campinas, o Sr Antonio Rodrigues Pereira, com o objetivo de avaliar as condições do prédio e sua apropriação para a instalação da escola. Ao final da visita, recomendou-se a instalação, pois a adaptação atendia às necessidades iniciais para receber as primeiras turmas do curso de formação de professores.

Na Câmara de Deputados, em São Paulo, instalou-se uma disputa entre os políticos de Campinas e os de Ribeirão Preto, para conseguir a instalação da escola. Saiu vitoriosa Campinas, por já ter um prédio para abrigar as primeiras turmas, pelas condições de expansão comercial, agrícola e sanitárias. Também ligavam-se afetivamente a Campinas o Secretário do Interior (Bento Bueno) e o Governador do Estado (Bernardino de Campos), que passaram a juventude fazendo amigos na cidade (NASCIMENTO, 1999).

No final do ano de 1902, com a Lei 861 (12/12/1902), a Cidade de Campinas consegue autorização para instalação da Escola Complementar, após uma longa jornada de impasses e reivindicações, conforme se pode observar ao longo das ações expostas acima. Essas lutas revelam a história dos movimentos político – sociais que imprimiram discursos e práticas preocupados em vincular progresso, educação e transformação da realidade social.

Para Nascimento ( 1999 ), como Escola Complementar de Campinas (1903-1911), o objetivo foi ampliar e completar o ensino ministrado nas escolas preliminares (ensino primário obrigatório e gratuito, regido por professores diplomados). Depois, tendo em vista a falta de professores preliminares, os concluintes de escolas complementares que passassem pelo estágio prático numa das Escolas - Modelo ou

num dos Grupos Escolares, obtinham um diploma que os habilitava ao magistério preliminar.

É nomeado para a direção da Escola Complementar o Sr. Antonio Alves Aranha, em 03 de fevereiro de 1903; em 05 de fevereiro, é publicado o edital para a composição do quadro docente. Os professores nomeados em 12 de fevereiro pelo diretor são: João de Barros, João Marcílio, Arthur Segurado e a professora Escolástica do Couto Aranha (esposa do diretor). Amaral (1927) relata em “Escola Normal” as características profissionais e pessoais do diretor nomeado.

Quanto à formação das classes de alunos para o curso, foi aberto um exame de admissão. A previsão de vagas para as classes de 1ª série era de 90, sendo 45 para cada uma das seções: feminina e masculina. Pela legislação, 80% das vagas destinavam-se aos alunos aprovados nos cursos das escolas preliminares estaduais, sendo que a escolha se fazia dando preferência aos candidatos que apresentassem maior média de notas em seus diplomas. Os restantes 20% das vagas seriam disputados pelos demais candidatos, em exames públicos eliminatórios, cujos conteúdos abrangiam todas as matérias do curso preliminar.

O total de requerimentos apresentados foi de 126, assim distribuídos: para os 80% das vagas: 79 candidatas e 22 candidatos; para os demais 20% das vagas: 19 candidatas e 6 candidatos. Quando o número de candidatos ultrapassava o número de vagas, a norma utilizada era o sorteio, e a mudança nos critérios gerou indignação e desconfiança. Os adversários políticos do governo aproveitaram a ocasião, para levantar suspeitas quanto ao processo de seleção, pois foram mencionadas durante o

exame as diferenças de tempo nas argüições e dos níveis de dificuldades das questões.

(NASCIMENTO, 1999)

Ao término dos exames, o número de candidatas habilitadas superou o de vagas. Imediatamente os interessados e os políticos iniciaram conversações com os representantes dos poderes municipal e estadual. Visando resolver a questão dos alunos excedentes, o diretor matricula 27 candidatas acima do total permitido pelos dispositivos legais, formando uma classe maior, assumindo com a professora da turma as atividades docentes a ela atribuídas. Nascimento reflete que na tentativa de não onerar os cofres públicos, percebe-se, já no início do curso de formação, a sobrecarga de trabalho, quando a direção passa a assumir dupla função, o que coloca em pauta as dificuldades para a realização do ensino e o caráter de prioridade atribuído a qualidade das atividades pedagógicas requeridas.

Embora, na prática do trabalho educativo inicial da Escola, se verifique a “improvisação” mencionada acima, para dar conta do atendimento escolar, a inauguração foi preparada pelas autoridades públicas com apreço, visando reforçar a importância desse estabelecimento para os campineiros. 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 captivo”, porque nas escolas se redimem as creanças do perigoso captiveiro da ignorância. (Jornal Cidade de Campinas – 13/ 05/1903 )

Com o uso desse discurso, vai-se empreendendo uma tradição do estado republicano que ambiciona libertar os jovens através da 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, pois são a herança da República recém – instalada. (MONARCHA,1989 )

Em 15 de maio de 1903, no jornal “Cidade de Campinas”, é retratado o desdobramento do envolvimento da sociedade na festividade através do artigo denominado “A Inauguração”. É documentada a descrição da festa e o envolvimento de diferentes personalidades na solenidade da Fundação da Escola Complementar. Com essa descrição, é possível perceber a organização do ato de celebração, pois, no registro minucioso feito no jornal, é revelado o tempo, o conteúdo dos discursos e o cuidado com a estética para o cumprimento das formalidades, dentre outros aspectos. Apresento abaixo, uma síntese dos temas narrados no artigo publicado (15/05/1903) sobre as atividades realizadas em 13 de maio de 1903.

## **1.1 ACONTECIMENTOS – MANHÃ**

Início do ato público às 8h30m uma comissão foi feita para receber o sr. Bento Bueno (Secretário do Interior de São Paulo) e posiciona-se na plataforma da estação; a apresentação da banda “União Operária”; os alunos e professores representam as escolas públicas estaduais e municipais; as evoluções militares; a chegada da força policial; a presença de autoridades locais no evento; queima de “girândolas”; homenagens das crianças, entregando flores a Bento Bueno.

## 1.2 ACONTECIMENTOS A PARTIR DAS 12 HORAS

A Escola, enfeitada para a ocasião, recebe as autoridades locais, estaduais e convidados; a recepção feita pelo diretor da Escola (Antonio Alves Aranha) aos convidados; a leitura pelo Dr. Antonio Álvares Lobo (vice-presidente da Câmara de Vereadores) de um ofício dirigido à diretoria da escola, redigido pelos pais das famílias; o canto do Hino Nacional, a inauguração dos retratos do Sr. Bernardino de Campos e do Sr. Bento Bueno; o pronunciamento do diretor da escola e do representante da Câmara Municipal; a oração, o canto das alunas da Escola Complementar (Hino da Escola); o agradecimento do sr. Bento Bueno; a visita às classes, a saudação da aluna, o lanche, as saudações de representantes do jornal e do corpo docente do ginásio; o brinde às autoridades do Estado; a retirada dos participantes da festa e a entrega de uma carta dirigida ao Dr. Antonio Lobo, assinada pelo diretor e pelo corpo docente da escola, agradecendo os serviços prestados para a festa de inauguração.

A comemoração, segundo Le Goff (1995), associa-se à necessidade de alimentar, através da festa, a recordação, e no artigo verificamos o detalhamento dos acontecimentos sendo divulgados. Esse escrito, produzido em 15 de maio de 1903, mostra-nos a previsibilidade de uma argumentação, estruturando-se através de uma linguagem figurada e um raciocínio (ou uma lógica) que partem da concordância com os valores aceitos pela comunidade. Ressalto algumas dessas idéias.(ofício feito pelos pais e Carta assinada pelo diretor e professores), para lançar questionamentos a

respeito de como a celebração de inauguração da Escola está ligada à cultura desse tempo e espaço.

... A criação desse instituto de ensino profissional correspondeu a elevado interesse público e a uma premente aspiração da sociedade campineira, lutava, junto aos poderes públicos do Estado, pela adopção legislativa da medida de tamanho alcance...

É, assim, claro, que as gerações novas, que melhor se aparelharem para a luta, possuirão elementos mais preciosos de defeza, no ingente trabalho de concorrência que à existência humana se depara, quotidianamente.

A verdadeira cultura do espírito é o desenvolvimento harmônico das nossas forças: só essa cultura é que nos torna bons, sãos e felizes, segundo o conceito de um philosopho e moralista.

Mas para a cultura do espírito, cada instituição de ensino, testemunhando um estadio na escala das gradações harmonicas da arte de educar, se une e se estreita às demais, collimando um só objectivo, à similhaça dos fortes élos de uma cadeia.

A Escola Complementar constitue, no monumento da formação educativa, uma formosa e útil secção...

Chefes de famílias que somos aspirando a elevação dos que se acham entregues ao nosso cuidado pedimos que v.s., na qualidade de director da Escola Complementar, aceite a modestíssima offerta que trazemos dos retratos dos exmos. Drs. Bernardino de Campos e Bento Bueno, para darem realce e brilho ao salão das festas.

Sejam elles ahi os eternos patronos da grande instituição que se inaugura, sob tão gratos auspícios... (“Offício” lido pelo Dr. Antonio Lobo, dirigido à directoria da Escola, redigido pelos pais de família – 15/05/ 1903).

Ao término da leitura desse “offício”, é cantado o “Hyno Nacional”, e são descobertos os retratos com uma prolongada salva de palmas. Observa-se, no texto o carácter sentimental atribuído à educação e, ao mesmo tempo, difunde-se o lugar de excelência que ela ocupa, de acordo com os pais, pois volta-se para o futuro, preparando as “gerações novas” para o trabalho e ascensão social.

O poder da educação relaciona-se à construção da sociedade conformada, que introduz novos valores, delinea condutas e desperta os ideais de fraternidade, união e felicidade. Identifica-se aí a grandeza e virtude da educação, com ênfase num modelo romântico de formação social (“só essa cultura que nos torna bons, sãos e felizes...”).

Para enaltecer a posição de destaque dos políticos que conduzem as negociações para a fundação da escola, os pais prestam a homenagem numa atmosfera envolta pelos símbolos nacionais – o hino nacional e o culto ao governante. Nesse momento é saudada, no discurso, a concretização do plano de construção de escolas destinadas a envolver o início da vida adulta, como também, de acordo com Monarcha (1999), em seu estudo intitulado “Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes”, o discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso.

Outro aspecto relevante é que, sob a ótica protetora, os indivíduos, as famílias e a sociedade em geral tornam-se receptores beneficiados da política educativa de um Estado reconhecido como benfeitor. O desenvolvimento dos sistemas escolares está ligado à formação do Estado republicano moderno, amalgamando, nesse esforço, segundo Sacristán (1999), em sua análise sobre “Poderes instáveis em Educação”, motivações diversas: preparação de mão-de-obra para o aparelho produtivo, disciplina por meio de procedimentos simbólicos não coercitivos, divulgação de uma cultura de acordo com uma idéia de nação e de ideais ilustrados de liberação dos indivíduos.

Finalizando o artigo de 15/05/1903, 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 oferecer 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 através 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 marcou a fundação da Escola Complementar e que se busca compreender, seguindo o trajeto sinuoso e desafiante da sua natureza, considerando possibilidades e analisando efeitos das ações implementadas pelo Estado para o exercício da legitimidade da educação, ao se estabelecerem os meios, recursos e organização da estrutura escolar para a maioria da população.

## CAPÍTULO 2

### **A FORMAÇÃO DE TRADIÇÃO NA ESCOLA NORMAL: MEMÓRIAS DE CÉLIA E MARQUES DA DÉCADA DE 30**

Com as memórias da ex-aluna Célia Siqueira Farjallat e do professor Antônio Marques Júnior sobre a Escola Normal, na década de 30, procuro 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 nesse período como um modelo de ensino público, particularmente no que diz respeito à articulação do curso de formação de professores e ao ensino para as séries iniciais.

É provável que essa crença, que é delineada no imaginário republicano e foi sendo valorizada aos poucos, cresceu e se estendeu nas primeiras décadas do século XX, com a fé liberal no poder da escola. Essa pregação antiga da confiança da excelência escolar constituída na Escola Normal ancora-se na distinção que foi alimentada pela idéia da qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma imagem ideal.

Quanto ao significado pedagógico 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. 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 neoclássica”. Os materiais que compõem sua estrutura foram importados da Alemanha ( ladrilhos e móveis ), Carrara – Itália ( o mármore das escadarias ), Riga – Lituânia ( madeira dos assoalhos e forros ) e da Áustria ( marcenarias ), o que articula, conforme Souza ( 1998 ), os ideais educacionais republicanos e a projeção da magnitude do prédio escolar como um “espaço de saber”.

Podemos indagar, aqui, sobre a força dessa imagem e como ela foi sendo construída na instituição em que transitavam nos anos 30, pelos corredores e salas de aula, os depoentes Célia e Marques. Para buscar compreender os discursos e sentimentos que supostamente correspondem à valorização do status da Escola, entrecruzei as entrevistas concedidas, a pesquisa realizada no AEL ( Arquivo Edgard Leunroth ) e os registros de Célia nos jornais Correio Popular e Diário do Povo de Campinas, que estão disponíveis no Centro de Memória da Unicamp ( CMU ), nos quais Célia trabalhou, escrevendo muitos artigos a respeito da história da Escola Normal, onde estudou e depois foi professora. Esses artigos, publicados em jornais campineiros a partir de 1960, trazem a história dos saberes, a polidez dos professores, a importância do canto orfeônico na Cidade, os valores e as normas de conduta. Com isso, podemos nos aproximar do que pode ter contribuído para formar os critérios e as categorias de excelência escolares, em virtude dos quais a instituição fabrica, por meio de uma avaliação formal e informal, as idéias que referenciam o reconhecimento da Escola Normal como uma instituição de ensino respeitável.

Assim, compreender o significado dessa “tradição” exigiu a consulta aos documentos (fontes primária e secundária), para a fundamentação da análise, associando os depoimentos da ex-aluna Célia (diplomou-se em 1935) e do ex-professor Marques (docente a partir de 1934) com o registro feito em jornais sobre a história dessa escola ( Jornal da Cidade de Campinas, Gazeta de Campinas, Correio Popular, Diário do Povo, dentre outros ), com as Atas da fundação e textos sobre os condicionantes históricos, sociais, políticos, culturais, educacionais e econômicos tecidos por historiadores locais e nacionais, visando pesquisar as implicações histórico-políticas do curso de formação de professores na Escola Normal de Campinas, encaminhando as seguintes questões para a estruturação do capítulo:

Que memórias aparecem nos depoimentos de Célia e Marques quanto às tradições e práticas escolares de formação de professores na década de 1930? Que sentidos de tradição permanecem e que novos foram introduzidos nas memórias construídas?

Com essas questões, acredito poder trilhar os caminhos para a compreensão das memórias da Escola Normal, tendo em vista a valorização do ensino público em Campinas e as motivações, afetividades e contradições que circunscreveram as imagens da instituição junto à comunidade campineira e, ao mesmo tempo, analisar as práticas escolares desenvolvidas nesse período histórico, no curso de formação de professores. Para tanto, a biografia de Célia e a do professor Marques permitem reconstruir a importância social atribuída à profissionalidade docente.

## 2.1 MEMÓRIAS DE CÉLIA

As entrevistas com Célia Siqueira Farjalatt aconteceram em dois momentos em seu local de trabalho ( Avenida 7 de Setembro/ Campinas-SP ), nos dias 14 de outubro de 2002 e 7 de novembro de 2002. Privilegiei, nas entrevistas, os temas das relações pessoais e sociais, da formação profissional e intelectual e das práticas escolares na Escola Normal ( Anexo 2). No registro abaixo aparecem as memórias de Célia, na ocasião do nosso primeiro encontro, que explicam o passado no presente, o que significa lidar não apenas com percepções, valores e linguagens que mudam, mas também com acontecimentos ocorridos após a época examinada. O tempo como analisa Dias ( 1998 ) é reduzido, os detalhes selecionados e destacados, a ação concentrada, as relações simplificadas, não com o intuito de alterar ou distorcer os personagens e acontecimentos, mas, sim, de dar-lhes vida e significado.

David Lowental ( 1998 ) aponta que as narrativas orais condensam, expandem e reorganizam segmentos do passado, de acordo com a importância que lhes é atribuída. A compreensão do passado requer alguma consciência da localização temporal de pessoas e coisas; uma estrutura cronológica esclarece, coloca as coisas em contexto, demarca a singularidade indispensável dos eventos passados( p. 125 ).

Explorar a memória é interrogar, de acordo com Seixas (2001), o que se aproxima dos “procedimentos voluntários, sistêmicos e intelectuais da história, isto é, perceber a dimensão do que foi construído pelos depoentes como a memória dos fatos, aquela que é essencial à vida, mas corriqueira e superficial, porque está associada à

vida prática, a repetição passiva e mecânica” (p.45). Na análise da autora, essa é a memória voluntária que está inserida no presente, do mesmo modo que nosso hábito, ao invés de representar o passado, “somente o executa, por definição sensorial e motora”. Essa memória uniforme associada à inteligência é descrita por Proust como a que nos apresenta as faces sem verdade.

Diferente desta, encontra-se a memória involuntária, que se situa num outro plano e desperta em nós aquilo que nos “faz chorar”, “rir”, “ficar triste”, “sentir frio” e tantas outras sensações, memória que é retomada e reconstruída, pois o passado que “retorna”, mantém-se vivo e atual; assim, nas análises de Proust, recria-se e reatualiza-se o que passou. (SEIXAS, 2001).

Assim, o passado que conhecemos ou vivenciamos está sempre dependente de nossas próprias opiniões, perspectivas e, acima de tudo, de nosso presente. Nenhum observador, por mais imerso no passado, pode despojar-se de seus próprios conhecimentos e suposições, das suas esperanças e temores, especializações e intenções que moldam continuamente o passado histórico, assim como moldam nossas lembranças.

Em resumo, presente e passado significam lidar não apenas, segundo Dias (1998), com as percepções, valores e linguagens que mudam, mas também com acontecimentos ocorridos após a época examinada. Assim acontece, quando Célia ressalta a valorização da escola pela sua família, pelos valores de que são portadores, aliados às vias de expansão social através do acesso aos diferentes níveis de escolarização, pois seus irmãos, seus filhos e os filhos dos amigos estudaram na

Escola Normal, como também procuraram garantir a visão de tradição do ensino que imprimia a competência técnica e cultural de seus respectivos públicos.

Pela memória constituímos nosso passado: recoletamos cenas, reconformamos episódios, distinguimos o ontem do hoje, confirmamos termos experimentado um dado passado. O espaço de uma abordagem de tempos idos e constituídos individualmente, vai sendo revelado com a textura do coletivo. Para Pinto( 1998 ), na prática, opera-se discursivamente a variedade dos tempos da memória, ao estabelecer o margeamento da história, percebendo que “ para transpor o golfo mental entre passado e presente, comunicá-los convincentemente, e explorar relatos históricos com coerência interpretativa, requer-se uma contínua reformulação”(p.206). É nessa direção que apresento as memórias de Célia, que é natural de Campinas e relata que sua família sempre sentiu grande amor pela cidade, inclusive o pai, que, nascido em Jundiaí, viveu até os oitenta e oito anos no mesmo espaço, tendo sido gerente do Banco do Comércio e Indústria. O Banco e a praça do Largo do Rosário foram os dois locais de que ele mais gostava e onde passava grande parte do tempo. Moravam numa casa ampla, na Rua Ferreira Penteado, e tinham uma empregada doméstica que ajudava sua mãe. Célia é a primogênita de oito filhos e a única que ainda vive. Seus irmãos ( quatro ) e irmãs ( três ) também estudaram na Escola “ Carlos Gomes”, mas só uma fez o Curso Normal. Os outros fizeram até o curso secundário, indo para o “Culto à Ciência”, pois se interessavam por outros cursos ( engenharia, medicina, direito ), e essa escola preparava os alunos que quisessem estudar outras especialidades.

O trecho abaixo evidencia a atuação da família na formação intelectual e profissional dos filhos.

“- Meu pai me incentivou a frequentar a Escola Normal, pois ele era bancário e não tinha fortuna, então não era fácil educar tantos filhos. Meus irmãos cursaram a faculdade e todos tinham uma profissão. Um deles, bonito rapaz, era piloto de avião; viajou muito e, no tempo da guerra, fez o curso de pára – quedismo. Um outro irmão cursou Direito e lecionou na PUC; o meu irmão Geraldo, também advogado, foi funcionário da Caixa Econômica Federal. O meu irmão mais novo era médico e foi o último a falecer...”

“- Eu lecionei francês por uns tempos, mas gostava de inglês, porque já possuía um conhecimento da língua inglesa. Quando eu era jovem, meu pai custeou o curso de inglês com um professor estrangeiro; ele achava importante eu saber uma outra língua, e por ser muito estudiosa, eu tive facilidades no estudo”.

No depoimento de Célia, destaca-se o investimento feito pelos membros da sua família na educação pública. Sendo a família numerosa, ela reforça as dificuldades do pai em manter todos os filhos na Escola, daí a relevância de aproveitar a oportunidade de se educarem num espaço reconhecido pela sua qualidade educacional, com a garantia de ser gratuito. O pai foi bancário; a mãe, com boa formação cultural, cuidou para que os filhos pudessem ocupar uma posição na sociedade, e Célia vai principalmente, mostrando a obtenção de empregos e o lugar que cada componente da família ocupa no mercado de trabalho intelectual, financeiro e liberal. Na trajetória dos familiares, está um outro trunfo, podiam se familiarizar com as formas de produção cultural de procedência norte – americana e francesa. Desse modo, Célia teve à disposição um professor particular para introduzi-la na língua estrangeira, e, no lar, a mãe trouxe o convívio com o idioma francês. A possibilidade de formação em outra língua é continuada na geração dos filhos de Célia, a partir de estudos no Exterior.

Célia diz que fez amigos na escola e costuma se reunir com a turma que se formou em 1935. Gostam de conversar sobre a escola e os professores. Por saberem do bom ensino e da boa qualidade dos professores, Célia e muitos de seus amigos mantiveram a tradição de incentivar os estudos na Escola Normal, colocando os filhos para nela estudarem e depois seguirem para o Colégio Culto à Ciência. Os filhos de Célia puderam estudar fora do país, e um deles formou-se na USP, como geólogo, tendo-se aposentado nessa instituição. Assim, expande-se o sentimento de pertencimento à escola, garantindo o seu prestígio na fala da entrevistada, por ter a instituição cumprido seu dever para as diferentes gerações familiares. Em meio ao crescimento da cidade, algumas famílias agregaram valores que se associam às possibilidades de ter sucesso social atribuído aos estudos (estudantes da USP, intercâmbio com o Exterior). Desse modo, a história do colégio confirma a marca distintiva impressa nos alunos e também aos seus continuadores, pois propaga a imagem construída para o colégio. Nas representações dos porta-vozes autorizados ou não, a distinção da escola garante a inserção no mundo do trabalho e a formação em instituições consideradas de excelência. (Almeida, 2004 p. 140)

A importância da atividade pedagógica familiar no trabalho de representação da família é marcada pela construção de uma aprendizagem normativa. Nessas lembranças familiares está o compromisso com os laços afetivos.

“ - Minha avó materna faleceu em setembro de 1935, e em dezembro não fui à formatura, pois quis prestar uma homenagem a ela e guardar luto por um tempo. Nossa família era muito unida e reservávamos o domingo para a missa e íamos visitar os avós maternos. Em uns fins de semana íamos para a fazenda deles, que ficava próximo ao aeroporto; em outros, o passeio era em Jundiaí, para vermos os avós paternos”.

Sobre a presença da mãe e a construção das regras, é mencionado que

“-Minha mãe era a típica mulher do século XIX, cuidadosa, prendada, muito enérgica com os filhos. Estudou em Itu, falava francês com muita desenvoltura e nos ajudava nas lições de casa. Os livros que os professores pediam eu comprava no Centro, na Casa Genoud; eles eram baratos, e eu podia comprá-los. Como a nossa família era grande, minha mãe não gostava que brincássemos na rua, e as brincadeiras eram no quintal da casa. Fazíamos os deveres da escola, centralizávamos tudo no lar e não costumávamos receber visitas. Na mocidade nunca fui a um baile”.

O relato de Célia expõe as formas particulares de procedimento moral e modos de conduta que contêm as regras hierárquicas e as relações que ele vivencia. Por exemplo, a obediência aos espaços reservados em casa para as brincadeiras e, especialmente, a revelação da aprendizagem feita sobre a idéia de que a escola tem a legitimidade educativa e, para ser eficaz, precisa da colaboração dos pais (compram os livros, incentivam o estudo, escolhem a escola pelo “bom” ensino.) Para Sacristán (1999), a transição do meio familiar para o escolar é uma necessidade para a idéia de progresso social, considerando-se que as ações entre família e escola são complementares.

Outros aspectos relevantes são a relação da família com a religião, a reserva do domingo para a missa, o luto como uma homenagem ao parente morto. A formação religiosa associada à moral e à educação feminina faz parte de um compromisso da família com a Igreja, produzindo nos jovens os modelos de virtude que expressam um campo fértil na educação escolar. Para Bittencourt (2003), a escola mostra-se “aliada da família, e essa colaboração pressupõe aceitar como provável que as famílias delegam a educação de seus filhos ao sistema de ensino e, tendo por referência um

espaço escolar diferenciado, procurarão ( de forma intencional ou não ) a instituição que melhor corresponde aos valores e visões de mundo que professam”( p. 138 ).

Na memória da depoente, verifica-se que circula na família um universo simbólico que persiste, fundando-se algumas convenções e consensos que modelam e instauram comportamentos rígidos acerca de experiências culturais que combinam tradições do mundo religioso e tradições cívicas. Essa é uma forma de regular a formação moral dos filhos.

A constatação que vemos nessas memórias é de que sua constituição associa-se aos relacionamentos com a família, com a Igreja, com a classe social, com a escola, com a profissão. Para Bosi (1994), na memória guardam-se os convívios com os grupos de correspondência e que são peculiares ao indivíduo, mostrando a especificidade de sua construção quando captura a cultura escolar vivenciada. Essa cultura ao que me parece, vai sendo aos poucos modificada, mas sublinha, na memória de Célia, a força que capta o ritual da formação; por exemplo, as apresentações feitas do Coral nas festividades e comemorações. Esse é o momento do encontro que celebra a aspiração de mostrar um espírito avançado e construir a nacionalidade através da atividade pedagógica.

“ - Foi na escola que tive contato com a “poesia musicada”, e era bonito os estudantes enfileirados cantando antes de entrarmos para a sala de aula. Quando uma classe terminava de cantar, vinha outra, outra e mais outra. Levávamos uns minutos nesta atividade e a escola mostrava alegria e ânimo para iniciarmos o dia de trabalho com os professores. Citei isso em alguns artigos que escrevi. Nas festas escolares ou em alguma cerimônia, quando na visita de alguma autoridade, havia a apresentação do Coral, que sempre foi famoso na cidade. Dedicávamos muitas horas ensaiando, era muito bonito e até hoje os ex-alunos e ex-professores se apresentam”.

No âmbito da programação da escola, consta um recurso consistente no início dos anos da década de 1930, quando, para dar seqüência e ritmo à atividade inicial da aprendizagem, utilizam-se os recursos de: poesia e canto. O romantismo está presente na escolha das músicas, que falam da natureza, de paz e harmonia. Nessa normatividade intrínseca da ação educativa, desponta a preocupação com as coisas do ordenamento da vida social, a criação da beleza através da música e da literatura, cingindo nesse passado o universo escolar que combinava noções de civismo e a finalidade educadora da atividade. Conforme demonstrado por Schwartzman ( 1984 ):

“O canto propaga a música como elemento de cultura cívica e desenvolve a música erudita nacional. A cada uma destas funções caberia uma seção distinta. A do folclore deveria desenvolver uma discoteca, um museu de instrumentos e um serviço de tradução, estudo e publicação da música recolhida pelos serviços de discoteca. A seção de música cívica se destinaria a “ criar por todo o país a prática do coral ( a seco ) e do coro com acompanhamento de instrumentos populares ou já perfeitamente popularizados no país; a dar condições materiais de existência para esses corais; e a controlar e suprir a programação deles, colecionando todo o hinário nacional, promovendo a criação de novos hinos, mandando converter todo esse hinário à música coral polifônica de várias dificuldades e para todas as organizações corais possíveis, só mulheres, só homens, os diversos coros mistos, só crianças, vozes iguais, vozes desiguais, duas, três, quatro, cinco, seis vozes corais, composição madrigalesca, etc”.

Esses programas de incentivo à música e ao canto estão vinculados à formação de processos identitários e são propostos pelo sistema educacional como um recurso educativo que vai além da unidade escolar, pois se reproduz e se reatualiza de forma contínua nesse espaço. Juntamente com esse incentivo, Célia relata a relevância das leituras à formação. Lia poemas, e gostava mesmo de prosa. Quando bem moça, leu a obra completa de Eça de

Queiroz e releu-a mais tarde. Desse tempo ficou a presença do professor e os modos de encaminhar a leitura:

“- O professor de Português ( Luis Arruda )era notável e nos incentivava a ler com prazer, e cobrava essas leituras com os exercícios e provas orais e escritas”. Eu li “ A Cidade e as Serras ” de Eça de Queiroz; esse livro foi muito importante, eu li e reli, fazendo anotações do vocabulário, das principais frases e fazia os resumos, anotando a idéia central de cada parágrafo. O livro trazia a moral na vida das pessoas, os lugares diferentes, a natureza e a vida simples; e na cidade, era o oposto. Achei importante o herói não fazer a opção pela cidade e pela vida de prazeres. O campo correspondia à vida de amizades, de amores, dos sentimentos verdadeiros, e isso conquistou o coração do herói. Esse livro foi um marco, e chamou a minha atenção a preferência do herói pela serra, porque a cidade era um local de artificialidade, de gosto pelos modismos e prazeres.”

Nas iniciativas para a formação intelectual na Escola Normal, percebe-se na passagem de Célia pela escola, em 1933( quando foi aluna de Arruda), a leitura realizada como um marco entre os livros, chamando a atenção pelo fato da preferência do herói pela serra, que era um espaço natural, enquanto a Cidade é vista como um lugar da artificialidade, do gosto pelos modismos e prazeres. A opção do herói é viver na serra, e é nesse lugar de coisas simples que o homem cria laços, envolve-se com os outros e conhece os sentimentos mais verdadeiros. Na cidade, o homem tenta preencher o vazio que sente por estar aprisionado.

É a contradição do homem, a dualidade presente entre o “ bem” e “ mal” que indica o conflito entre a opção pelo “moderno” (cidade) e a predileção pelos preceitos de um ideal de vida que concilia moralidade e harmonia (campo). É interessante ressaltar que residem, em Célia, os questionamentos para a sobrevivência dos valores que são aceitos no grupo a que ela pertence. O texto de Eça de Queiroz parece ser ressaltado pelo valor educativo que contém, pois no dilema enfrentado pelo

personagem central, está acoplada a busca do homem pela felicidade, e esta se orienta para o afastamento do superficial e o encontro do homem com a natureza. Esse é um dos meios de prevenir os males, os vícios e sobretudo orienta para a moralização dos jovens.

O que transparece nas memórias de Célia é o conjunto de saberes que se sedimentam através da prática pedagógica articulada na Escola Normal. Nessa rotina está a seqüência das atividades orientadas pelo professor: leitura feita em casa com as respectivas recomendações para destacar a idéia central de cada parágrafo no canto da página, os exercícios na sala de aula, as leituras em voz alta, as perguntas orais feitas aos alunos sobre o texto e finalmente a realização da prova, que culmina na verificação pelo professor da aprendizagem realizada.

Nessa ordem uma possível constatação é que, para ensinar, faz-se necessário um certo enquadramento pedagógico, e que a escola pública inscrevia-se em processos de formação que conferiram à Escola Normal uma autoridade educacional. Essa autoridade foi divulgada como o resultado do trabalho de ensino de um grupo de professores e do exame de seleção que definiu a clientela em condições de responder ao desafio da formação de professores.

Esse reconhecimento está na fala de Célia quando exalta a seleção feita para o acesso a Escola Normal.

“ Não era fácil conseguir uma vaga na Escola Normal. As provas eram difíceis e se tinha que estar bem preparado para conseguir passar. Muitas moças vinham até de lugares distantes para o exame. Quando nos formávamos, o início do trabalho de professora primária era difícil porque íamos lecionar muito longe de casa, normalmente em cidades

distantes de Campinas. As colegas que se formaram na Escola Normal afastavam-se de suas famílias para o trabalho com as crianças nas escolas primárias. Foi uma época em que a Escola preparava muito bem para o ingresso na profissão, difundindo a missão de educar.

Quero, inicialmente, destacar o testemunho de Célia quanto ao processo seletivo com vistas a fortalecer o status da Escola Normal, que para admissão no curso os candidatos necessitam mostrar-se aptos para o ingresso. A escola é pública, com critérios para conseguir a vaga, o que exige estudo, pois o acesso à instituição gratuita garante a entrada dos mais bem preparados. Com esse procedimento, permite-se a criação de um imaginário em torno da figura do professor, da escola e da normalista.

Somada a essa visão, está a idéia “missão de educar”, emergindo a visão otimista construída na instituição escolar, quanto a ser um local privilegiado e exclusivo, pois confere a dimensão quase ilimitada das potencialidades regeneradoras da escola. No período em que Célia estava preparando sua formação na escola, nunca se acreditou tanto nos benefícios da educação, e isso ajudou a consolidar uma imagem dos professores como missionários da educação, ao mesmo tempo que criaram as condições para uma melhoria do seu estatuto socioprofissional e de uma reflexão científica na área da educação.

Daí a importância concedida na primeira metade da década de 30 no campo de consenso constituído segundo Carvalho (1999), em torno de um programa de “organização nacional, através da organização da cultura”, em que postulavam dois grupos em confronto. Um grupo era representado pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros, comprometidos com reformas do sistema escolar que concretizassem os ideais da educação nova; e o outro grupo, o dos católicos que defendiam a escola tradicional.

Coincidindo no intento de normatizar as práticas escolares e de promover uma mudança de mentalidade do professorado que lhes assegurasse o controle da orientação doutrinária do sistema educacional, as estratégias dos dois grupos em confronto são, entretanto, bastante diferenciadas. Os Pioneiros atuaram de modo a enraizar os usos das expressões “educação nova” e “escola nova” nas práticas de reorganização da cultura e da sociedade de que faziam parte as políticas de remodelação da escola e de reforma estrutural do sistema escolar a que se lançavam. Já os Católicos agiram em direção oposta: procuraram confinar os usos das expressões ao campo doutrinário da Pedagogia, de modo a instanciar o discurso pedagógico católico como juiz dos preceitos escolanovistas, evitando que sua introdução nas escolas tivesse o impacto transformador esperado pelos seus adversários. (CARVALHO, 1999)

Hilsdorf; Warde; Carvalho ( 2004 ) destacam que, dentre as “Reformas promovidas nos marcos da Primeira República, a Reforma Fernando de Azevedo realizaria no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, um marco divisor, entre o que o mesmo Azevedo chamou de a velha e a nova política educacional iniciada a partir da chamada Revolução de 30. Essa fase da vida política nacional é marcada pelo massivo processo de racionalização e burocratização do Estado, após a coalizão de forças que tomou o poder em 1930 e que perdurou até 1945, com forte movimento de centralização do poder no âmbito executivo federal.

Com essa centralização as transformações operadas no país possibilitaram a abertura de um espaço político para a classe média que ampliava cada vez mais suas exigências educacionais. Pinheiro ( 2003) informa que “Campinas em 1900 tinha uma população de 70 mil habitantes. Em 1920 esse número subiu para 116 mil habitantes e em 1936, cerca de 135 mil pessoas formavam a população da cidade”. ( p. 38 ). Esse aumento das atividades urbanas ligadas ao comércio e à indústria tornava as ocupações comerciais, o trabalho em escritórios, um mercado de trabalho atraente. “Contadores, secretários, arquivistas, guarda-livros, datilógrafos, entre outros, exerciam atividades prestigiadas, destituída da mácula e do estigma do

trabalho manual. As atividades comerciais inseriam-se na perspectiva da modernidade e do progresso urbano”. O número de escolas particulares cresce em Campinas, oferecendo esse tipo de curso à população para adquirir uma educação profissional.

Paralelamente, a educação popular tornava-se uma questão relevante no imaginário político – social, vários setores sociais mobilizavam-se para promovê-la, mas a escola normal pública terá uma grande projeção, principalmente porque habilitava para o exercício de ocupações não manuais. Frequentemente, os jornais ( *Jornal da Cidade de Campinas; Gazeta de Campinas* ) noticiavam as normas para o exame de admissão dos alunos e professores. Tratava-se de selecionar “os melhores”, e diretores e docentes dessa escola de acordo com Souza ( 1998 ), faziam parte da plêiade de homens ilustres da cidade cuja presença era destaque nas solenidades públicas, culturais e políticas.

Os professores eram responsáveis pela vida cultural da cidade: proferiam palestras, conferências, organizavam as sessões cívicas e tinham participação ativa na primeira República no Centro de Ciências Letras e Artes( Souza, 1998). O valor social conferido a essa intelectualidade campineira assegura, na Escola Normal o prestígio de que desfrutavam os professores que trabalham na Instituição, pois divulgam a importação de gosto da classe dirigente, isto é, valorizam os modelos estéticos e éticos de vanguarda e as formas requintadas de consumo ( compras na Casa Genoud, leituras feitas na Escola Normal da literatura clássica, gosto pela música, poesia ).

Contraditoriamente, nesse passado da experiência escolar, Célia traz de volta as dificuldades de muitos dos professores formados nessa instituição de ensino, que foram ministrar aulas nas cidades vizinhas, levando na bagagem aquilo que

aprenderam no curso, principalmente o discurso da “boa” educação recebida, ressaltando-a como “disciplinada” e “forte”. Nas palavras da ex- aluna Célia, o ingresso na profissão consistia em esforços que constituem desafios, pois as jovens afastavam-se das famílias para lecionarem em locais distantes da cidade. É importante mostrar o que Célia diz de sua experiência na fase inicial da carreira.

“ – Meus filhos ficavam com a minha mãe. Foram momentos muito difíceis e eu fiz o concurso para trabalhar no secundário: fui para o Colégio Culto a Ciência e logo depois para a Escola Normal, onde me aposentei”.

Em 7 de novembro, tive outro encontro com Célia e mostrei as anotações que eu tinha feito, a partir da primeira entrevista, encaminhando algumas perguntas sobre as práticas escolares e as contribuições da Escola para formação de professores em Campinas. Célia relata que outro professor que se destacou foi “Coriolano Monteiro, que lecionava inglês. Falava-se na escola que era vegetariano e tinha uma horta em casa. Ele era diferente dos outros professores, vestia-se diferente, usava meias brancas. Era engraçado”.

Sobre as aulas de práticas de formação, ela diz:

“- Fazíamos os planos de aula, cartazes, e em uma ocasião fui elogiada pela aula sobre o leite e o cartaz que apresentei. Desenhei uma criança bebendo o leite e falei sobre os cuidados e higiene do leite. A professora era mais nova e ficava assistindo às aulas e avaliava. Eu perdia a naturalidade nesse momento, e depois a professora falava com os alunos, chamando a atenção para o nosso vocabulário, que às vezes era difícil para as crianças entenderem. Comentava os exercícios que havíamos elaborado, registrávamos tudo em um caderno”.

O preparo do futuro professor (a) consiste no caráter prático da disciplina e a ex - aluna cumpre a ordem do processo metodológico para a transferência dos conhecimentos. Existe um campo para a experimentação da aluno (a), pois elabora um plano, utiliza o recurso do cartaz, desenvolve uma explicação a partir da imagem. Os recursos são a palavra

e a imagem, para dar conta da mensagem “cuidado e higiene”. Célia informa que as atividades práticas eram repetidas com conteúdos variados para trabalhar as disciplinas com as crianças, permitindo o contato com as matérias a serem ensinadas no curso primário. É realçado o registro feito da atividade, mas, de acordo com a ex-aluna não havia muita ênfase nesse trabalho, o que parece mostrar que as disciplinas de cultura geral foram mais apreciadas no curso de formação realizado por Célia do que as disciplinas voltadas para a formação profissional.

Diferente dessa organização pedagógica, a Prática de Ensino assumiu um lugar fundamental no Distrito Federal ( RJ ), na Administração de Anísio Teixeira ( 1931 – 1935), quando novos *conceitos de* matérias e prática de ensino ofereceram subsídios de ordem científica – conhecimento psicológico, processual e metodológico. No curso de formação de professores, foram propostas estratégias de observação, análise da situação observada, participação, exercícios de autocrítica e direção da classe, que faziam parte da reflexão sobre a experiência de sala de aula, onde as alunas eram instadas a emitir pareceres e, assim, adaptar-se às necessidades de uma civilização em mudança.

Essa civilização em mudança aponta segundo Vidal (2000), para as reivindicações que aconteceram em 1932 e que preconizavam para o Brasil, um programa de reconstrução nacional, a partir do documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O documento sugere que a ação do Estado deve assegurar, de forma igual, a educação para todos os cidadãos, apresentando-a como um problema social. Assim, são traçadas as novas diretrizes para o sistema educacional, o que para Romanelli ( 1979 ) representa a tomada de consciência por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro na época ( p.150).

Os conflitos da década de 30 estão nas memórias de Célia, quando em 1932, aconteceu a reivindicação paulista de uma convocação para a Assembléia Constituinte prometida por Getúlio Vargas ( no poder desde 1930). Nesse período a entrevistada se recorda de que as aulas foram suspensas pelo envolvimento de Campinas na Revolução Constitucionalista pela adesão da Escola à campanha “Dei Ouro para o bem de São Paulo”. Célia menciona que os alunos participaram com atividades para a ajuda aos soldados. Essa ajuda também esteve em instituições privadas de ensino, segundo Bittencourt ( 2003 ), quando no mesmo período as aulas do Colégio Progresso Campineiro *foram transformadas em serviços de costura de uniforme, armazenamento e controle de mantimentos e remédios para os feridos no conflito* ( p. 166 )

Em torno dos sentimentos de Célia, estabelece-se um dos eixos significativos do conhecimento histórico da instituição educativa. Culturalmente, isso se dá pela relação da instituição com a comunidade envolvente, pois a aproximação de professores, alunos e outros agentes que a constituem corresponde a dimensões de natureza material e simbólica ao nível do grau de envolvimento e participação.

Nesses termos, Chartier ( 1990 ) enfatiza a noção de “representação social”, quando reflete sobre a construção e leitura da realidade social em diferentes espaços e tempos. Considera-se que as rotinas, as identificações das situações, e outras ações supõem disposições que se fundam em “classificações, divisões e limitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreensão do mundo real”( p. 24 ). Nesse caso, percebemos que “representação” refere-se à esquemas construídos, correspondentes aos interesses dos que os geram,

não existindo portanto, discursos neutros, pois estão inseridos em estratégias e práticas de poder e em campos de concorrências e competições. As representações e práticas, permitem compreender as operações intelectuais realizadas pelos sujeitos e mais o relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os emite, podendo ser entendidos como maneiras coletivas de agir, pensar e sentir. Essas maneiras, que fazem parte da natureza simbólica estão nas memórias de Célia, quando diz:

“ - Pelas janelas da escola podia ver as andorinhas batendo as asas. A comparação das aves com as normalistas foi citada por Rui Barbosa. As normalistas se vestiam de azul e branco e se assemelhavam às aves andorinhas que naquela época moravam na cidade. Era a cidade das andorinhas, e nós ficamos conhecidas como as “andorinhas da Escola Normal”.

Célia associa as cores das aves ao uniforme, mencionando que:

“ - O uniforme azul e branco, a beleza das aves e as normalistas que ficavam um tempo na escola e depois voavam para outros lugares quando completavam a sua formação, e iam embora, lecionar em outras cidades. Essas andorinhas me acompanhavam quando eu ia para a escola, e isso acontecia todos os dias durante o trajeto. Assim, não me sentia tão solitária. Na escola, à tarde, ouvia o som do bater das asas das andorinhas. Era comum isso nessa época: o céu ficava coberto por elas, e hoje quase não se vêem as avezinhas. Como também não se vêem, os estudantes animados com o canto para introduzirem as aulas. Atualmente, é uma algazarra, uma gritaria, uma coisa muito feia acontecendo na escola”.

No relato de Célia está a distinção de ser aluna da Escola Normal:

“ - Com o tempo derrubaram a casa das andorinhas, acabaram com tudo. As alunas se orgulhavam de serem chamadas de andorinhas, um símbolo da cidade. O uniforme destacava as normalistas: era como uma farda, pois distinguia o aluno dentre outros. Os alunos da normal eram respeitados aonde fossem”.

A valorização do status de ser aluno dessa escola pode ser compreendida como a idealidade do pensamento que permeia a Escola Normal. A comparação entre os tempos diferentes da escola entrelaça e distancia passado e presente. Ao se lembrar

da Escola Normal em 30, resgata-se a associação da imagem bela feita entre as normalistas e as aves, que evocam ao que me parece o respeito para além do espaço da escola, pois “a andorinha” é um “símbolo da cidade”.

O que é possível perceber é que os jovens estudantes dessa instituição de ensino são portadores de

sonhos e projetos da geração adulta que os forma e que, historicamente, a educação das novas gerações trabalha com a categoria da perpetuação das tradições e de códigos de conduta pública que se pretendem manter, significando a prospecção de um dado conjunto de expectativas e esperanças projetados por grupos sociais que conduzem as ações educativas.

( BOTO, 1990)

Estar na instituição significa acolhimento aos novos, independentemente da idade e proveniência. A visão transmitida é a de uma escola que trabalha e participa do que está fora, acompanha e faz história. Essas memórias refletem os aspectos – moral, social, intelectual e político, bem como a representação terna e bela das relações estabelecidas entre aqueles que participam das experiências escolares. Nos relatos circulam as expressões que atestam as marcas afetivas e o testemunho de ideais que reforçam a ordem, harmonia e felicidade. Em outro tempo, em registro feito no Jornal Correio Popular, Célia reafirma que

... este estabelecimento, de ensino acolheu, ao longo dos anos crianças e jovens de toda a cidade. Tornou-se, assim, uma escola muito conhecida e estimada; seu prestígio foi também crescendo com os anos. É, precisamente, a continuação de sua história singela, mas ligada a todos os movimentos da cidade, refletindo os anseios, tendências e modificações dos anos, esta história de trabalhos e esforços... (FARJALLAT, Célia. Correio Popular – 11/05/1972)

Alguns desses movimentos dizem respeito aos eventos cívicos que contavam com a presença das autoridades políticas e do ensino. Vários desses acontecimentos

estão registrados no jornal “Diário do Povo”, que publicava em uma de suas colunas diversas informações sobre a vida educacional, valorizando e reproduzindo a cultura da cidade, através do desenvolvimento de uma memória escolar capaz pelo que observei, de sustentar práticas e saberes socialmente legitimados.

A variabilidade das notícias, veiculadas nos jornais dão visibilidade pública a instituição e divulgam os aspectos peculiares do universo escolar. São elas: nomeação de professores, transferências, substituições, exonerações, licenças; criação, reunião e anexação de escolas; data de início e término do ano letivo; data de matrícula nas escolas. De acordo com Souza ( 1998 ), as escolas consistiam em espaços de sociabilidade e cultura. Também as datas cívicas eram comemoradas com discursos e cantos patrióticos apresentados pelos alunos e essas atividades eram socializados pela imprensa local, podendo-se verificar o funcionamento da instituição de formação profissional.

O olhar atento para essa história possibilitou esboçar as linhas de interpretação da pesquisa, estabelecendo os diálogos com os documentos, a partir do movimento com as fontes primárias e secundárias. As primeiras, entendidas de acordo com Mortatti (2000), como “documentos produzidos pelos sujeitos do momento que estiver sendo focalizado (sujeitos de época)”; e fontes secundárias, “quando produzidos por sujeitos de um outro momento, mas contendo informações e interpretações relativas ao momento em foco”.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento, enquanto documento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

(...) O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 1995)

Por vezes, esses documentos testemunham as cenas e cenários dispersos que consagram um conjunto de experiências concebidas dentro e fora da Escola Normal pelos depoentes (Célia e Marques), que reúnem, através de suas memórias, o exercício do convívio com as lições para a aprendizagem da ciência, das condutas e hábitos que imprimem o potencial da dimensão humanizadora, afetiva e reguladora, que são valorizados e reconhecidos no trabalho escolar. No interior dessas ações, a memória

age tecendo fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos (tornando alguns mais densos em relação a outros), mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como “realmente” aconteceram. Atualizando os passados – reencontrando o vivido ao mesmo tempo no passado e no presente – a memória recria o real; nesse sentido, é a própria realidade que se forma na e (pela) memória. (LE GOFF, 1995)

Os “seres, os lugares e os acontecimentos” se entrelaçam, trazendo outros fios de memória para a análise da metodologia de trabalho do professor e a presença dos “meninos” na classe. Sobre esse momento, Célia diz:

“ Não havia esse negócio de estudar em grupo. Era individual mesmo. O ponto era a base do trabalho na escola e variava, conforme o professor. Alguns resumiam as partes importantes na lousa, fazia questionário, pergunta oral e mandavam a gente complementar a leitura em casa. Os alunos liam a mais para enriquecer o ponto”.

“Os meninos viviam sobrando na sala de aula, porque a classe era essencialmente feminina. No curso primário havia bastantes meninos, mas no curso normal estavam sempre em situação de desigualdade e sentavam na frente, separados das meninas. Não conversávamos muito. Na carteira, a servente vinha colocar a tinta para fazermos as anotações. Cada aluno tinha seu material individual. Quando esquecíamos o material, alguns professores eram mais rigorosos e chamavam a atenção porque tínhamos que ter tudo em ordem”.

É importante destacar que a relação pedagógica é um dos aspectos relacionados ao trabalho escolar, diferenciando-se de formas espontâneas de educação, pois opera-se como uma atividade dirigida por fins. No desencadeamento desse processo, a função da escola é formar intelectualmente o jovem e transmitir a cultura, legitimando a aquisição do conhecimento considerado válido pela sociedade (SACRISTÁN, 1998). Pelo depoimento de Célia, no período da sua formação nos primeiros anos de 1930, o professor é aquele que detém um saber e o domínio de procedimentos capazes de provocar a aprendizagem nas gerações mais novas. ( Souza, 2004 ).

No ambiente urbano, a educação revestia-se de grande importância, e o valor da demanda pela educação aumenta a procura pela Escola Normal, que passou a receber um grande número de alunas, pertencentes aos segmentos médios. Essa classe via no magistério uma possibilidade de ascensão social, e as jovens normalistas e futuras professoras principiaram a desfrutar de maior liberdade pessoal, advinda do exercício da profissão, que, as envolvia, de acordo com Almeida(2004), em uma aura de respeitabilidade, permitindo sua profissionalização sem maiores problemas.

Havia poucos candidatos à docência para o nível primário, isso porque não se dispunham de acordo com a autora mencionada acima, lecionar em zonas rurais, com grandes dificuldades de locomoção. Os salários pouco convidativos também atraem pouco o sexo masculino para o exercício do magistério nas primeiras séries do ensino.

Em relação às condições materiais que norteiam a ação educativa, Célia enumera a prática da precariedade dos recursos, o aproveitamento dos ambientes escolares pelos alunos, e a comunicação estabelecida a partir dos recursos disponíveis.

“ – Na escola nem sempre tinha os materiais, e os professores traziam os seus próprios livros. Alguns alunos usavam a biblioteca para estudarem, mas eu nunca me senti à vontade por lá. O bibliotecário era uma pessoa muito educada, mas não se podia mexer nos livros – a biblioteca era como um mausoléu. Quando lecionei na escola, eu levava a minha vitrolinha, o disco, os exercícios. Isso ajudava os alunos a gravarem melhor as lições, a música ajudava os alunos a entenderem a língua inglesa.”

No tecido dessas memórias sobre esse período histórico (década de 30), fez-se o “uso dos fios de outras lembranças e das lembranças de outros”, significando dizer que uma marca influencia a outra, apontando, nesse caminho, o modo de se relacionar com a substância que a gera e nutre, neste caso a experiência com a Escola Normal.(SOUZA, 1999)

O que se observa são os diferentes sentidos e apropriações para o entendimento da complexidade da memória, que, ao ser desvelada, aponta para as ações mútuas que se consolidam entre sujeitos, onde a temporalidade é expressa quando se associa a memória ao antigo (passado) e às singularidades e pluralidades do acontecimento.

Nesse encontro, temos um quadro que possibilita perceber a “memória individual” imbricada na história construída com os outros, imprimindo imagens que evidenciam a produção do imaginário a respeito de locais diversos, que são partilhados no território da realidade e do humano.

O raciocínio de falar ao outro algo que entende, que o comove e com que concorda, revela um forte componente cultural. Esse componente remete à compreensão e preservação da memória e está presente nas relações que se estabelecem entre adultos, crianças e jovens.

A memória, distinguindo-se do hábito, representa uma difícil invenção, a conquista progressiva pelo homem do seu passado individual, como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo. (VERNANT, 41).

Num certo sentido, para Vernant (1965), essa perspectiva externa o decurso da organização interna da função da memória, que impõe “o seu lugar no sistema do eu e a imagem que os homens fazem da memória”. Essa reflexão, encontrei-a no que se ensina atualmente às crianças através da narrativa da história intitulada “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (FOX, 1995), onde está a busca para a definição e compreensão da memória, o que contribui para a minha investigação sobre o conceito de memória e o estudo dos relatos concedidos por Célia e Marques, que trazem também, a materialidade dos objetos que eles tocavam.

Na história infantil, os protagonistas são o menino Guilherme e a senhora idosa D. Antônia, que morava num asilo e havia perdido a memória. Na procura para desvendar “o que é memória”, o menino recebe da família e dos amigos as seguintes definições: “é algo de que você se lembre”; “é algo quente”; “é algo bem antigo” ; “é algo que o faz chorar”; “é algo que o faz rir”; “é algo que vale ouro” . A partir dessas definições, ele reúne, numa cesta, alguns objetos (uma antiga caixa de sapato cheia de conchas, uma marionete, uma medalha, uma bola de futebol, um ovo de galinha (fresquinho)), para trazer de volta a memória perdida de D. Antônia. Ao segurar o ovo, ela se lembra de um ninho no jardim de sua tia. Ao encostar as conchas no ouvido, lembra-se da ida de bonde à praia e do calor que sentira com as botas de amarrar. Com a medalha, lembrou-se, com tristeza, do irmão mais velho, que partiu para a guerra e não voltou. A marionete trouxe de volta a imagem da irmã, que rira com a boca cheia de mingau, ao ver o brinquedo. Jogou a bola de futebol para cima e

se lembrou do dia em que conheceu o menino e dos segredos que compartilharam. No final da história, os dois sorriem e percebe-se que se dá, através da memória, o fortalecimento dos sentimentos e emoções que unem criança e senhora idosa.

Cabe destacar que, também na memória de Célia e Marques sobre a Escola Normal em 30, situa-se a confluência entre os caminhos das lembranças guardadas e as histórias que aproximam experiências, num movimento que envolve interações e relações, sons, gestos, afetos e aprendizagens. As conceituações de memória como um valor (ouro), sentido ( faz “rir” e “chorar”, “quente”, “antigo” ) e recordações fazem parte dos contornos a que nos levam esses depoimentos.

É assim que as recordações da escola em 30 inscrevem-se na paisagem da cidade, revelando, através do depoimento feito no jornal por Célia, em 1969, a fusão dos sentidos “algo bem antigo” e “algo que vale ouro”, conforme mencionado na história infantil.

Era uma escola diferente aquela, uma escola risonha e feliz. Também outros eram os tempos, e a própria cidade tinha um ar diferente, mais provinciano e calmo, com poucos veículos nas ruas, muitas árvores, nenhum congestionamento de tráfego, menos problemas. Campinas ainda era a Cidade das Andorinhas, que possuíam aqui até casa própria, o antigo mercado, bem defronte à Escola Normal, cujo prédio, novo em folha, parecia maior. Do lado de cá ficavam as andorinhas, as normalistas, saia azul, blusa branca ...

Dentro reinava silêncio, sem o qual é impossível o estudo. Silêncio que se quebrava suavemente, sem pressa e sem precipitações. E pairava por tôda a parte um quê diferente, para sempre perdido – misto de vozes que se foram, de passos vagarosos, de vultos de professores que não existem mais, de vagos sons que morreram: os passos perdidos. O vulto miudinho de Dona Chiquinha Pompeu de Camargo, sempre de preto; o riso bom e franco de Dona Silvia Simões Magro; a sisuda figura do dr. Mário Natividade; o porte varonil de Nelson Omegna; o talento de Villagelin Neto; a austeridade de Geraldo Alves Corrêa e de Celestino de Campos. (FARJALLAT, Célia. Correio Popular – 02/11/1969).

A autora, ao escrever em 1969, rememora a cartografia da Cidade de Campinas da década de 30, que, com um “ar diferente”, vai crescendo sem pressa, a arquitetura dos prédios sendo construídos impõe seu poder num misto de urbanização e “provincianismo”. Nesse movimento de transição, ainda pode ser percebida, no artigo, a configuração de um espaço que prioriza o silêncio para a aprendizagem, a observação e o estudo. Desse tempo ficaram os sons, os gestos, as expressões, as competências e a autoridade dos professores que ainda estão vivos na memória de Célia.

Os mecanismos que conduzem a idéia de programas de construções urbanas de grande porte promovem a imagem republicana de cidade e contemplam, de acordo com Santos ( 2002 ), o plano de reforma por meio de obras de saneamento e embelezamento com o argumento político de remoção das camadas socialmente marginalizadas para a periferia mais distante. Campinas estava, nesse tempo, articulada com as cidades de São Paulo e Santos e toda a região do oeste paulista, através dos trilhos das Companhias Paulista, Mogiana e Sorocabana.

O início da reforma da cidade é iniciada no final do século XIX por Francisco Saturnino Rodrigues de Brito ( engenheiro formado pela Politécnica do Rio de Janeiro ), *que exercitou para Campinas a proposta urbanística de avenida – parque com uma concepção técnica fundamentada na ciência e na arte de seu tempo e em 1930 novo plano estará adequando essa remodelação.* A passagem, em 30, do engenheiro arquiteto Luiz Ignácio Romeiro de Anhaia Mello por Campinas trouxe a idéia de criação de uma Comissão de Urbanistas, como órgão consultivo da Prefeitura

Municipal de Campinas, que articula a idéia de um Plano da Cidade e Associação dos Amigos da Cidade. ( 257-265 ).

Quando se colocou no horizonte político a realização da Assembléia Constituinte na década de 30, com a perspectiva da participação representativa de organizações profissionais do país, um conjunto de engenheiros pertencentes ao quadro local de funcionários das companhias ferroviárias vão estar reunindo-se para o debate sobre as questões de circulação e de viação urbana; a localização de diversas atividades e utilizações urbanas, dentre outros, fazem parte da adaptação da prática de urbanismo norte – americano, aplicada ao estado cartorial de forte tradição européia, que ganharia campo de acordo com Santos( 2002), como método de intervenção na transformação da cidade.

A atenção da cidade voltava-se para a proposta definitiva da crise de abastecimento de água, um conjunto de intervenções urbanas, procurando articular de modo sistematizado o projeto da cidade e sua viabilização financeira.

A preocupação urbanística e de melhoramento adotada pelos reformistas, aspecto que é analisado por Monarcha (1999), quando reflete a organização e constituição da cidade como sendo um lugar de conflitos sociais, atua-se como um centro de irradiação de culturas e intercâmbio de negócios, que amoldam-se aos processos de racionalidade social e industrialização. Nesse espaço, o administrador público preocupa-se com a proposição de uma formação intelectual compatível com a estrutura econômica, política e social. O trabalho é glorificado como elemento ordenador e valor supremo da vida em sociedade, consolidando a imagem do bom trabalhador, associada aos princípios da vida regrada e moralizada, resultante da

intervenção racionalizadora das instituições. A cidade necessita formar professores para educar as novas gerações. Na década de 30, essa reorganização já se faz presente, isso porque

O espaço urbano é pensado como um conjunto formado por partes ligadas entre si e que não podem ser examinadas, unicamente, em suas particularidades. A diferenciação e a hierarquização desse espaço promovem a especialização das funções, além de permitirem o fluxo e a circulação de pessoas e mercadorias...

Essa concepção organizativa almeja a racionalização do espaço urbano, formulado como rede de conexões que viabilizem a circulação: traçar ruas, avenidas, pontes, desenhar largos, jardins, praças públicas, interligar pontos nevrálgicos da cidade; deslocar, quando possível, o centro de irradiação urbana para as proximidades das estações de trens...

A ação reformadora é orientada pela visão do todo: trabalho, lazer, culto religioso, tráfego. Para tanto, é preciso modificar o traçado urbano ditado pela natureza. Na hierarquia urbana, a rua predomina sobre a moradia e a cidade. Privilegia-se a mobilidade de pessoas, veículos e mercadorias e concebe-se a circulação como princípio estruturante da sociedade moderna (MONARCHA, 1999, p.64 )

Os administradores públicos delineiam a cidade como espaço do público, postulando o domínio da rua sobre a moradia, onde a vida na província vai cedendo lugar para a multiplicidade de culturas, que se fundem na cidade e modificam sua geografia, criando outras concepções para difundir um novo tempo, que apela para a construção da idéia de “moderno”. Essa idéia é propagada para anunciar uma ordem política, econômica e social que pretende superar os entraves do passado quanto ao atraso social relativo ao crescimento e desenvolvimento das cidades e do país.

As contradições e conflitos desse novo tempo estão presentes também na escola e fazem parte dos ideais liberais que exigem a reorganização e integração do espaço escolar.

Nesses ideais, verifica-se uma crença, muito difundida no período republicano, de que a educação escolar é o caminho eficaz e disponível para que as

peças possam construir uma sociedade aberta e democrática. Assim, o papel atribuído à educação é fundamental e está presente, no Brasil, nos discursos da pedagogia e também no plano do Estado.

O princípio básico do ideal liberal da educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. Condorcet (1994), um dos teóricos do liberalismo, propôs através de um plano de instrução, um sistema público e gratuito de educação com a finalidade de estabelecer a igualdade de oportunidades. Para assegurar esse direito aos cidadãos, caberia ao Estado intervir na supressão das desigualdades, que compreendem, para o mencionado filósofo (1994), a desigualdade de riqueza, de profissão e de instrução. No que diz respeito à instrução, o Estado deveria organizar um ensino público, livremente aberto a todos, o qual, ao mesmo tempo que assegurasse a igualdade entre os homens, aperfeiçoaria o espírito humano.

As raízes desse ideário configuram o engendramento de princípios de igualdade de direitos e de oportunidades, respeito às capacidades e iniciativas individuais e priorização do conhecimento das leis da natureza.

Nessa direção, a instrução pública é cultuada, propagando a valorização do status de ser aluno dessa escola. No artigo, constata-se a idealidade do pensamento distintivo e sintonizado com a época, em que as alunas, com seu uniforme azul e branco, são comparadas às andorinhas que fazem seus ninhos nas proximidades da Escola. A relação “ave e alunos-normalistas” simboliza o encontro com a natureza, a virtude cívica, a cultura

moral e intelectual da formação na Escola Normal da década de 30, reforçando e insinuando o ambiente acolhedor e idealizador que conduz, nesse momento histórico, a opção de “ser professor”.

## 2.2 MEMÓRIAS DE MARQUES

A entrevista com o professor Marques foi feita em sua residência, na Avenida Orosimbo Maia, no dia 22 de novembro de 2002. Considerei os mesmos temas que preparei para escutar as memórias de Célia, explorando a cultura familiar, escolar e profissional da formação do entrevistado. Desse aprendizado o professor Marques relata:

“- Nasci no Estado do Rio de Janeiro, em uma fazenda – Cachoeira Alta de São Lourenço, de propriedade de meu avô. Cresci nessa fazenda, que foi vendida quando eu era jovem”.

A família mudou-se para Retiro, e em 1915 Marques foi estudar no Mackenzie, onde ficou até 1919. De lá foi para o Seminário Teológico Presbiteriano, onde se formou em Teologia. Morou em muitos lugares diferentes, acompanhando os familiares. Esteve em Sorocaba, Rio Claro, Joinville, Jaú, e passou mais tempo em Atibaia; depois, em Jundiaí. Então veio para Campinas e criou os filhos nesta cidade. Iniciou com o pai o trabalho de educar.

-“ Meu pai não gostava muito do trabalho na fazenda; não dava para o negócio. Ele gostava mesmo de alfabetizar os adultos. Eu o ajudei nesse trabalho. Passava as lições no caderno dos alunos, ensinava-os a ler. “- Foi com o meu pai aos 14 nos, ajudando-o a alfabetizar os jovens que trabalhavam na fazenda ou na

proximidade dela que eu acompanhava os que tinham mais dificuldades na leitura e escrita e acho que foi desse trabalho de dedicação, que nasceu a minha vocação pelo magistério.”

Na memória do professor, verifica-se a alusão às buscas de participação para inserir os analfabetos na leitura e escrita, quando os altos índices de analfabetismo são denunciados não somente pelos políticos, no final da década de 20 (época em que Marques desenvolve o seu trabalho educacional), como o problema é tratado pelos educadores que se “entusiasmam pela educação”. Na alfabetização dos adultos, associam-se pai e filho, garantindo a transmissão da herança que incorpora as disposições culturais próprias, que perpassam a sintonia entre educar e mudar, baseando-se na informação e no conhecimento com vistas a assegurar uma vida melhor.

Marques parece ser herdeiro do desejo do pai de introduzir a leitura e a escrita entre os que carecem desse direito e dá continuidade a esse desejo, pois funda o “curso de madureza” em Campinas. Sua opção religiosa perpassa a construção da sua personalidade profissional, pois em seu depoimento está o objetivo de seu trabalho, ministrando as aulas de Geografia como sendo uma importante proposta para modelar as condutas, as atitudes, a afetividade, as disposições, etc. e mais desenvolver o conhecimento teórico.

Quanto à opção pelo magistério, ele guarda um discurso naturalista de vocação, incorporando a idéia de dom e as características como paciência e doação, que se articulam à tradição religiosa da atividade docente. Essa imagem de trabalhador dedicado mostra a crença no caráter inato das condutas e a aptidão como determinante no modo de realizar o trabalho pedagógico.

Quando Veio para Campinas, lecionou na Escola Cesário Mota; depois, na Escola Normal.

“ - Fiquei um tempo como professor interino, depois fiz o concurso de Geografia e me aposentei na Escola Normal. No início eu tive algumas dificuldades por ser presbiteriano, e as mães dos alunos, sendo católicas, escreveram para o diretor, não aceitando que eu fizesse parte do corpo docente. Eu fui falar algumas vezes com o diretor sobre isso, pois como fizera o concurso, era meu direito essa cadeira, e o professor que substituí quando cheguei na escola já havia se aposentado.”

Isso foi em 1934, e nessa época, quem completasse 18 anos não podia se matricular no ginásio, na escola. Muitos rapazes ficaram sem a vaga, e acabei fundando um curso de madureza na cidade. Lecionei 27 anos na Escola Normal. Fui aos poucos fazendo amizades com outros professores e com dois colegas, ajudávamos os alunos. Éramos conselheiros para resolver as dificuldades e conversar com os alunos”.

Marques vai construindo um jeito de ser professor que se funda em qualidades pessoais ( oralidade, sensibilidade para entender o aluno, aproximou dele, faz amizades com os professores, torna-se “ conselheiro” ) e o investimento numa cultura de trabalho que nutre a experiência profissional atrelada a conquista de espaços dentro e fora da escola para sua atuação docente. No relato, revela o início de seu trabalho na Escola Normal a partir de 1934, mostra os desencontros causados pela forte presença da religião católica na escola e por ser ele presbiteriano. Com isso, existiram na instituição, o questionamento das mães para que as filhas pudessem conviver com a doutrina que assumiam nas famílias, pela qual são estruturados os laços de afeto e os valores morais, cabendo a escola completar de modo sistemático e prolongado a aprendizagem para a convivência civil.

A respeito desse conflito, Marques se apóia na questão de direito por ter passado no concurso e estar habilitado para a “cadeira de Geografia”. Estas divergências,perpassam o movimento Renovador empreendido nos anos 30,

evidenciando os embates em que se confrontaram a proposição da valorização das “tradições nacionais”, principalmente na defesa da formação católica nas escolas e a defesa dos agentes que poderiam subvertê-las. Nesse contexto, Marques introduz o seu trabalho no ensino na Escola Normal, ministrando as aulas de geografia até a sua aposentadoria.

Constata-se, também, que a presença da Igreja Católica na Escola Normal representa uma herança que se ancorou e sedimentou na experiência social da escola, mesmo com as lutas travadas por alguns educadores, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, defendendo que o ensino religioso deveria ser facultativo nas escolas públicas.

Para Miceli ( 1979 ), desde o início dos anos 20, a Igreja Católica aferra-se ao projeto de ampliar suas esferas de influência política através da criação de uma rede de organizações paralelas à hierarquia eclesiástica e geridas por intelectuais leigos.

Nesta trajetória, Miceli ( 1988 ) enfatiza que a Igreja Católica, até 1940, teve atuação vigorosa no setor educacional, o que pode ser compreendido como parte das lutas pela expansão patrimonial e organizacional que marcou a história do Brasil. Inauguram-se primeiramente os seminários, depois os colégios com sólidas alianças com os setores oligárquicos. Perosa ( 2004 ) aponta que as doações de terrenos, os subsídios governamentais, para a criação e manutenção dessas instituições de ensino, e o fato de muitos dirigentes políticos confiarem a educação de seus filhos aos grandes colégios católicos ajudam a entender o êxito desse empreendimento. Para a Igreja Católica, a expansão dos colégios foi uma maneira de acomodar materialmente as

centenas de ordens religiosas que chegavam ao Brasil, vindas principalmente do continente europeu( p. 69 ).

A monopolização da Igreja Católica é expressa publicamente pelos homens letrados, contra os males trazidos pela concentração urbana, orientam à percepção das relações entre industrialização, urbanização e desmoralização dos costumes ( Perosa, 2004 ). Sendo assim, o curso de formação de professores, por ser predominantemente feminino, procurará aproximar os valores da formação cristã aos saberes que permeiam a escola.

Em 30, as reformas governamentais, a importação de métodos pedagógicos norte - americanos ( inspirados pelo pragmatismo de Dewey e outros ) e a infiltração dos educadores profissionais nos cargos de gestão, em todos os níveis de ensino, vão incidir, de um lado, sobre as políticas de acomodação da Igreja com o Estado, e, de outro, vão dar lugar à possibilidade de lutas travadas para um novo desenho de escola e da sociedade. Daí, o alinhamento com os grupos representados pelos católicos e grupos favoráveis a esse novo desenho.

Em Campinas, houve a interferência direta da ação da Igreja Católica, tendo na gestão episcopal de D. João Batista Corrêa Nery, de 1908 a 1920, o papel de reconquista de espaços perdidos na sociedade, em virtude de sua secularização. Conforme Bencostta ( 1999 ), D. Nery organizou a Liga Eleitoral Católica de Campinas que tinha por objetivo fazer cumprir o preceito que todo católico deveria, pelo voto, concorrer para a defesa dos direitos e das liberdades da Igreja Católica no terreno político.

A obstinação de fortalecer o enlace entre os poderes da Igreja e do Estado fez esse bispo, juntamente com outros, tornar-se co-responsável pelo diálogo com o poder temporal, utilizando discursos e práticas entendidos como defensores das medidas políticas e legislativas adotadas pelo regime republicano... D. Nery sabia que nem todos da hierarquia católica manifestavam o mesmo entusiasmo que possuía quando o assunto era a comemoração de uma data que implantou no Brasil um regime que contribuiu para a secularização da sociedade e, conseqüentemente, para a descatoalização dos brasileiros: 15 de novembro, aniversário da Proclamação da República. Apesar de existirem eclesiásticos que ainda acreditavam ter sido a República um erro político e uma infelicidade para a pátria, D. Nery, pelo contrário, entendia essa mudança ocorrida na sociedade política como um marco importante, no qual caberia à Igreja e a seus membros o papel de formar uma república sã, ideal e progressista. Assim, que p'rocurou festejar o 15 de Novembro com a mesma reverência com que comemorava outras datas nacionais. ( Bencostta, 1999:252 – 254 )

As estratégias de D. Nery para o projeto de construção da Igreja identificada com o catolicismo romanizador, procuraram atingir o clero e os fiéis, com a formação doutrinária, o controle das irmandades e o bom relacionamento com os representantes do poder civil. A ação de recatolizar a Pátria contribuiu para o sucesso da ação da Igreja nas décadas subseqüentes.

Um dos marcos dessa força e presença pode ser observada nos embates a favor dos católicos, na Escola Normal ainda em 1944, quando o jornal “ A Tribuna” publica a reportagem intitulada “ A imagem de Cristo na Escola Normal” (Anexo 3 ).

Naquela reportagem, é divulgado o protesto dos evangélicos de Campinas contra a entronização da imagem de Cristo crucificado, colocada numa das entradas de acesso à Escola Normal. No artigo aparecem os argumentos que respondem aos evangélicos, considerando que não é visto como privilégio numa população na sua quase totalidade de sentimentos cristãos, a iniciativa de destacar a imagem.

*erecção da imagem de Cristo, mormente quanto à cruz que foi o marco levantado nas terras virgens de Santa Cruz. Será sim, ato de sadio nacionalismo.*

É lançada ao final do artigo a pergunta:

Que mal causará a imagem de Cristo crucificado na Escola Normal? Em que ofende as convicções cristãs? Dos evangélicos? (...) Colocamos imagens e retratos do Presidente da Nação, dos benfeitores, de personalidades destacadas, e não é lícito, e é ofensivo pôr a imagem de Cristo? ... Apela-se também para os fundamentos da democracia. Democracia é governo do povo pelo povo. Não sendo possível uma uniformidade absoluta, estabelecem-se as eleições. A maioria decide o pleito. Quem tiver maior número de votos no Parlamento ou na Câmara dirige a democracia. A aplicação o bom entendedor poderá fazê-la.

Com essa resposta, incorpora-se à instituição educacional a dimensão religiosa do educar, fixando a imagem que possui um significativo valor na sociedade, instituindo os símbolos culturais que disciplinam os corpos e espíritos, convertendo-se com a interiorização de comportamentos os ideais que interessam ao Estado (ROCHA, 1997).

Com isso, podemos perceber a posição ocupada pela Igreja Católica na cultura campineira, expressando a tendência conservadora de promover um discurso para o modelamento das condutas sociais. Mesmo assim, Marques conta que com o tempo, passou a ser orador na escola; era convidado para falar em nome da instituição e a representava.

“- Eu lia os discursos no momento das formaturas e também representava os professores nas Associações. Naqueles tempos participei da Cooperativa dos funcionários de Campinas e levava para a Escola as informações que recolhia”.

Ao sublinhar a importância de sua participação na escola, me parece que Marques desempenha o papel de ampliar os movimentos em que os meios e os fins educacionais são o resultado de lutas empreendidas para defender e incrementar os compromissos que ocorrem em diferentes níveis, ao nível do discurso político e ideológico e ao nível das

atividades que os professores desenvolvem nas escolas. Esses compromissos orientam as ações do professor e o conhecimento que veicula na Escola Normal.

“ - Fui sócio do Centro de Ciências Letras e Artes, o que me permitia estar sempre atualizado sobre os aspectos culturais da cidade e do Estado, e isso era bom para a participação dos alunos nas aulas. O único problema das classes eram as conversas e as vezes nas provas tinha um “probleminhas de cola”. Cheguei a dar zero nas provas de geografia para alunas que colavam.

“ – O meu lazer estava relacionado as atividades na Biblioteca, cinemas, ia ao teatro, e eu comentava com os alunos sobre essas atividades culturais. Como professor, participava da APEOESP, pleiteando em algumas ocasiões o que era de interesse dos professores”.

Do ponto de vista do lazer, há, nos depoimentos feitos, referências de aspectos culturais, expressas em frequência a bibliotecas para as consultas e leituras de jornais e a possibilidade de idas ao teatro, a concertos, o que é indicador de um estilo de vida que revela uma certa familiaridade com a cultura, o que faz com que sua prática pedagógica se aproxime de sua prática cultural. Para Ortiz ( 1979 ), a cultura brasileira reverencia a tradição clássica que aponta a vontade de perceber a arte como uma forma de elegância e distinção social que valoriza o movimento de modernização e a agitação das transformações vividas sob o signo do moderno.

Aos poucos o professor Marques desenvolve uma metodologia de trabalho que é aceita na instituição, pois envolve a preparação dos alunos de acordo com os ideais de solidariedade e cooperação entre os homens para instalar uma sociedade que se moderniza pela educação e aperfeiçoamento cultural. O seu trabalho na disciplina consiste em

“-Em minhas aulas, tratei do desenvolvimento e do problema econômico e explicava para os alunos que o Brasil tinha muitos recursos, não precisaria

depende dos outros países se a administração fosse séria e mais segura. Mostrava como o país era rico em minério, a fertilidade do solo, podendo ser uma potência. Orientava meus alunos para realizarem pesquisas sobre um assunto e ia localizando no mapa os lugares mais importantes para que pudessem conhecer as riquezas de cada um”.

“ - Nas aulas mostrava os jornais, levava os recortes para os alunos fazerem os exercícios e localizarem o que era mais importante. Sempre insisti em falar com os alunos sobre a necessidade de ser correto, formar o caráter para inspirar nos outros confiança, credibilidade e respeito.”

Nas memórias acomodam-se a tradição escolar de organização das normas e das regras para o funcionamento da aula, através da forma habitual de preparar os mais jovens para a integração na coletividade a partir de um aprendizado moral e intelectual. No plano de trabalho pedagógico, é percebido a indicação da função do professor de orientar os alunos no curso de formação de professores, segundo certos critérios uniformizadores para solucionar a ordem, a disciplina, o desenvolvimento do caráter e o nacionalismo entre os jovens. Fazem parte do modo de vida escolar herdado a organização espaço – temporal, o cumprimento de estudos e programas, a transmissão dos conteúdos culturais, a avaliação, etc. Esses momentos são relatados pelo professor:

“ - Os recursos para a aula eram o livro da disciplina e os recortes de jornais para que estudassem sobre o tema da aula e pudessem ter a oportunidade de relacionar a reportagem a disciplina geografia. “ - Eu mesmo recortava os artigos e levava para a sala de aula e em alguns momentos eles é que traziam. Usava o jornal Diário do Povo, Diário de São Paulo e depois a Folha de São Paulo. Às vezes o material era pouco, e precisava estar complementando com o livro texto, com os livros que buscava no CCLA, com as notícias de jornais que pedia para os alunos pesquisarem. Nas classes pedia ordem e respeito para os alunos e eles me atendiam”.“Eu fiz junto com o professor de História um trabalho de pesquisa com os alunos. Saía de trem ou a pé nos arredores e nas fábricas buscando materiais”.

É importante considerar, no depoimento, o debate sobre a educação em torno de qual projeto cultural ela deve servir. Para tanto, os professores são, segundo Sacristán (1999), agentes culturais, e as posições e valorizações que tiverem no que se refere ao sentido do que deve ser a cultura escolar a ser desenvolvida constitui uma das fontes de explicação de suas ações. Assim, “a cultura adquirida pelos professores, seguida pelas valorizações feitas sobre aquilo que se acredita que elas devem difundir, são fatores determinantes daquilo que serão suas práticas. As crenças sobre o educando e sobre a ação de educá-lo não seriam substanciais se não levassem em conta os fins culturais dessa atividade”. (SACRISTÁN,1999,p.90).

A busca de materiais para o acompanhamento das aulas e a disciplina escolar são destacados quando reserva um tempo para a pesquisa em bibliotecas e consulta aos jornais, para que os alunos pudessem melhor compreender os temas trabalhados.

Essa idéia de transmissão formada pelo conhecimento, pelas diversas habilidades, assim como os métodos para a criação de novas maneiras de ensinar intencionam acrescentar a preparação prática e profissional dos estudantes. Também está presente, no dizer de Marques, sua preocupação com o disciplinamento, transparecendo o cuidado do desenvolvimento e a consolidação da personalidade global do sujeito, pois “as conversas e a cola” são reprimidos. Um outro aspecto relevante é a socialização dentro de um conjunto de valores de referência que reforcem comportamentos responsáveis como membro de uma sociedade. (SACRISTÁN, 1999).

Por último, o professor Marques apresenta a complexidade das ferramentas formativas que configuram a intenção de conformidade, a regulação das ações e a constituição da moralidade que vinculam afetividade e os condicionantes singulares

do comportamento social futuro, que deve ser gerado nas aulas ministradas na disciplina de Geografia.

## **CAPÍTULO 3**

### **TEMPOS DE REFORMAS E DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS**

Dentre as ações marcantes na constituição da formação dos professores em 30, estão as contribuições de Anísio Teixeira, educador que, no dizer de Saviani (2000), é um “clássico, um estadista da educação brasileira, porque sua obra que embora seja datada e tenha sido produzida num determinado tempo, ela extrapola esse tempo, e tem elementos de validade para outras épocas” (p.163).

Concordo com o ponto de vista de Saviani, pois considero que algumas questões colocadas por Anísio ainda estão presentes nos embates da educação nacional e dizem respeito à luta da educação como um direito de todos, a defesa do ensino público brasileiro e a proposta para a transformação das práticas do curso de formação de professores. Ao abordar esse momento da educação brasileira, vou enveredar pelos documentos que trazem a história do percurso de Anísio e seus colaboradores no período de 1931-1935, quando está à frente da Secretaria de Instrução Pública do Rio de Janeiro.

Centrarei minhas análises, neste capítulo, nas propostas expressas por Anísio que se tornam modelares para outros estados brasileiros, e possibilitaram a implantação de práticas formadoras para o preparo das candidatas ao curso de magistério. Entrelaço essas práticas às memórias de Célia e Marques, do período em

que estiveram na Escola Normal em Campinas (primeiros anos da década de 1930), ressaltando a construção das idéias de educação de tradição, que encontram-se imbricadas nos afetos e nas condições materiais e políticas do contexto da educação. Nesse mesmo período, em São Paulo, delineiam-se as práticas de formação para o magistério com o discurso da democratização social através da educação.

Ao abordar esse contexto, é preciso destacar a participação de Anísio e de intelectuais liberais na campanha cívica pela causa educacional, que é expressiva no correr da década de 20, quando, segundo Miceli ( 1979 ), impera a tendência política de convocação pelos governos federais de jovens egressos dos bancos acadêmicos. Esses jovens inscrevem-se no esforço de “modernização” que tentaram empreender alguns dirigentes oligárquicos, destacando-se como exemplos dessa política de contratação, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando de Azevedo, dentre outros que levaram a cabo as reformas de instrução pública, sob o impacto de promover uma reforma moral e intelectual capaz de forjar um “homem novo”.( Miceli,1979. p 167 ).

Anísio Teixeira, de acordo com Gandini ( 2000 ), não era um funcionário de carreira, que precisasse viver exclusivamente de sua remuneração pelo cargo que ocupava. O seu contexto familiar revela as disposições sociais para um tratamento que consistiu em legitimar as competências ligadas ao trabalho cultural, técnico e científico.

O pai de Anísio era médico, proprietário de terras e líder político na Bahia. Sua inserção nas estruturas burocráticas ocorreu pela nomeação para altos postos da hierarquia, que denotam proximidade com altos níveis de poder político. Foi nomeado, sem percorrer nenhuma hierarquia, para o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal; anteriormente, para o cargo de inspetor-geral do Ensino da Bahia, aos 23 anos, em virtude de suas

grandes qualidades, de relacionamentos paternos e também da condição de dependência dos intelectuais em relação à burocracia do Estado para o exercício de suas atividades. Passou a dedicar-se às atividades de tradução de livros e exportação de minérios durante o período do Estado Novo, além, é claro, de ter ido para a Bahia para fugir da perseguição política. ( Gandini, 2000:102)

A opção de Anísio pela carreira de educador significou privilegiar o debate da reconstrução da escola brasileira nos seus mais diversos níveis, e suas obras se converteram em modelos do pensamento político no país. No comando de diversas frentes em que se desdobrava sua atuação política e intelectual, assumiu a chefia de institutos e foi plantando a *idéia de como o Brasil – atrasado, faltoso, errado no seu itinerário – podia passar para o moderno, o civilizado, pela intervenção da educação e da maquinaria*. ( Warde, 2000 ).

Para Hilsdorf, Warde e Carvalho ( 2004 ), faz parte de um programa modernizador, a partir de 1920, o discurso que tem como um dos lemas “Organizar o Trabalho”, que designa “as expectativas de controle social depositadas na escola, visando criar um conjunto de mecanismos de distribuição, integração, dinamização, disciplinarização e hierarquização das populações”. É no âmbito desse programa que a escola normal vai se impondo como uma das protagonizadoras dos discursos do movimento em defesa da democratização do ensino, retratando, através de um processo de formalização e ritualização de práticas e comunicações simbólicas, as imagens que “os seus fundadores construíram para ela, as quais eram o instrumento capaz de eliminar as desigualdades sociais e encaminhar o país para o apelo modernizador das reformas”. (p. 170 )

A busca do “novo”, do “moderno” para pensar o Brasil aproxima sujeitos que são figuras de projeção e comungam interesses comuns. Conforme Miceli ( 1979 ), nesse grupo abrigam-se amigos que “ocupam as principais trincheiras do poder central, seja no âmbito estadual seja em nível dos conselhos e comissões que faziam as vezes de instâncias de negociação sob supervisão da Presidência da República”. Nessa condição, alguns preenchem cargos de confiança e são figuras que asseguram o trânsito livre nas principais instâncias do sistema de poder, envolvendo diferentes segmentos da intelectualidade e da política brasileira, concentrando suas atenções nas reformas de ensino primário e normal, buscando estender a escolarização básica às camadas mais pobres da população.

Para Saviani ( 2000 ), a atuação de Anísio no campo educacional enfrenta obstáculos, principalmente em 30, que decorrem das resistências que forças sociais, ainda hegemônicas no Brasil, contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar a desigualdade que sempre marcou a sociedade brasileira. “Nesse período de dificuldades enfrentadas pelas resistências a tendência de se utilizar o espaço público em defesa dos interesses privados colocava-se a questão de como encontrar estratégias para se contrapor a essas tendências” (SAVIANI;2000,168).

O exame das manifestações educacionais empreendidas na década de 1930 ao serem analisadas pelos pesquisadores em educação, vem produzindo interpretações sobre esse passado, 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, instiga 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 educacional 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, Mirian Warde, Clarice Nunes e Diana Vidal, 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 (CARVALHO, 2000; NUNES, 1999, VIDAL, 2003, WARDE, 2004).

Encontramos entre esses intelectuais os laços de amizade que abrigam as “dores”, “a solidão” e “as lutas por mudanças”, que em alguns momentos revelam elogios a respeito de seus méritos pessoais e intelectuais. Nesse encontro, está a carta de apresentação feita por Monteiro Lobato, divulgada em artigos e livros, mostrando o início das relações entre Anísio e Fernando de Azevedo, as quais, com o passar dos tempos, vão entremear as intimidades e o calor das discussões sobre os destinos e fins da educação.

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o melhor coração que já encontrei nesses últimos anos da minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ele te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele como nos tornamos eu e você. Bem sabe que há uma certa irmandade do mundo, em que os irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela AMÉRICA”. Lobato. (1927 ). – {VIANNA e FRAIZ, 1986, p.7-8}

Os elogios entusiasmados e exagerados feitos por Lobato revelam a magnitude do apresentado. A autoridade de Anísio é mostrada numa atmosfera de confiança sem reservas, pois apóia-se no olhar de quem reconhece as suas qualidades e os aspectos importantes de seu caráter, que misturam o afeto e a amizade.

A convivência afetuosa entre Anísio e Fernando se consolida, e durante quarenta anos de suas vidas trocam cartas que foram publicadas por Vidal (2000), indicando a militância pela cultura e a necessidade da condução das políticas educacionais para a gestão da educação dentro do aparelho do Estado.

As propostas desses educadores 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).

Nos anos de 1930, conforme Pimentel ( 2003 ), a atuação política dos educadores renovadores organiza-se principalmente no espaço da cidade e ganha as ruas do Distrito Federal (Rio de Janeiro), aglutinando artistas, operários, tenentes, escritores modernistas e reformistas que propunham a revolução política, o que significa a reinvenção da nação, mediante uma nova ordem social e política, na qual o acesso à escola se estende a todos os segmentos, como pré-requisito das massas e à produção da civilização. Nesse contexto, a escola não poderia ser a instituição “segregada e especializada de preparo de intelectuais, mas deveria ser a agência de educação dos trabalhadores especializados em técnica de toda ordem e dos

trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia”.( Anísio, 1936 )

Para Carvalho ( 1998 ), a supervalorização da educação ancorou-se nos discursos que foram organizados na ABE ( Associação Brasileira de Educação), a partir de 20. Desse movimento, nasce uma de nossas heranças, que é uma “figura nova, a do técnico em educação, o especialista para quem as questões educacionais eram questões apolíticas.

Para a definição dos princípios, visando à modernização pretendida, debatiam na Associação Brasileira de Educação (ABE) “a regeneração dos costumes políticos, a organização e o controle da opinião pública”. Como analisa Carvalho (1998 ), a Associação desenvolveu propagandas de efeitos miraculosos à educação e, de acordo com a Autora, o que foi feito pode ser lido como um amplo programa social, vinculado à representatividade do poder político e difusamente associado à temática do “ revigoramento do caráter nacional”. Através de reuniões feitas na ABE, sucediam-se as conferências, pretendendo estimular as práticas educacionais em nível nacional, apresentando-se ao Estado como órgão de opinião das classes cultas, que, de acordo com Nunes (1999 ), estão prontas a contribuir com o governo em alguns momentos, a fazer-lhe as críticas.

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”.

Deve-se considerar, ainda, a análise de Gentili ( 1993 ), quando mostra que, com o advento do capitalismo, a luta pelo conhecimento torna-se de especial relevância, constituindo um dos componentes centrais da dinâmica de exploração que caracteriza essas sociedades. Com efeito, a luta pelo controle e o monopólio dos saberes socialmente significativos fazem parte do completo processo de acumulação e auto - expansão do capital.

Portanto, com essas condições objetivas, estendem-se as polêmicas geradas em torno do propósito defendido por Anísio Teixeira em não privilegiar a iniciativa privada no âmbito educacional, principalmente no uso das verbas públicas e muito menos o benefício de ministrar nas escolas uma religião particular. Somam-se a esse movimento as tentativas de reestruturação da formação de professores, destacando-se no Decreto 3.810, de 19/03/1932, realizado no Distrito Federal, o intento de, segundo Vidal ( 1995 ), “abolir o vício de constituição das normais, que pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam nos dois objetivos”.

Dessa forma, no início dos anos 30, acirram-se os debates em torno do problema da formação de professores, e a preocupação gira em torno do desprovimento do preparo pedagógico dos docentes, não se tratando apenas de aumentar o número de professores diplomados pelas escolas normais, o que já vinha

sendo realizado, mas lançar as bases para um novo tipo de formação do magistério, como também ampliar o preparo dos docentes para o ensino secundário.

A falta de consenso na discussão para as diretrizes da educação nacional intensifica as rivalidades e disputas entre os intelectuais pioneiros, e o grupo de intelectuais católicos, gerando hostilidades que resultam no isolamento dos pioneiros e Anísio é alvo de ataques. Segundo Nunes (1999), o “grande número de colaboradores recrutados em diferentes matizes de uma intelectualidade em processo de construção (católicos, liberais, comunistas, pensadores autoritários de direita e esquerda) encarnava a aspiração pela mudança, nem sempre definida com clareza”(p.235). O impacto das reformas e do Manifesto geram discordâncias entre os intelectuais do movimento e novas redefinições na política educacional se impõem. Hilsdorf, Warde e Carvalho ( 2004 ) analisam esse momento de reformas, mostrando que

Dentre as Reformas promovidas nos marcos da chamada Primeira República, é inegável que a Reforma Fernando de Azevedo, realizada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, é um marco divisor, entre o que o mesmo Azevedo chamou de a “velha” e a “nova” política educacional iniciada a partir da chamada Revolução de 1930. Marco inaugural de uma nova modalidade de conceber o próprio âmbito da iniciativa de reforma escolar, a Reforma Fernando de Azevedo ensaiou superar a dualidade do sistema escolar, incorporando posições que eram também de Anísio Teixeira, ao pretender implantar a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional ( p. 176 )

A Reforma de Azevedo antecipou e subsidiou o Manifesto dos Pioneiros em 1932, tratando a educação como um problema social e com isso vai exprimir as características contraditórias do desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil.

A necessidade de expansão de ensino é uma exigência da industrialização e da urbanização que acontecerão de forma heterogênea no Brasil. Assim, o desenvolvimento do sistema escolar vai se expandir de forma atropelada e desordenada, onde o Estado age para atender as urgências do momento. Daí, a importância, para a época, do Manifesto como uma tomada de consciência por parte de alguns educadores que pressionam por uma política nacional de educação.

De acordo com Romanelli ( 1979 ), a expansão das escolas, principalmente nas cidades assume a instabilidade de uma sociedade marcada pelo crescimento social desigual, por uma herança cultural academicista e aristocrática, obedecendo, por um lado, às pressões da demanda; por outro lado, a elite exerce o controle em quantidade e qualidade dessa expansão, o que dificulta a construção do ensino universal e gratuito.

É nesse contexto que a campanha feita pelos pioneiros a favor da escola pública cresceu na época, buscando, nos discursos e debates promovidos pela ABE, a concretização de um dos princípios máximos do movimento, que foi o direito de todos à educação. O grupo partidário das teses católicas vêem como um perigo, o possível esvaziamento das escolas privadas e um risco a extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com ameaça para os privilégios assegurados pelas elites. O grupo que representa a “velha” ordem se insurge contra o movimento dos reformadores, aumentando as pressões e distanciamentos entre os intelectuais pioneiros. Esse momento de crise é expresso em 18 de junho de 1934, quando Anísio escreve a Fernando, solicitando apoio para as dispersões do grupo, que podem levar à perda das propostas contidas no Manifesto de 1932.

Fernando

Afinal parti de S. Paulo às 2:30, sem tempo para ir vê-lo na Secretaria de Educação. Voltando a Santos, só agora embarco para o Rio, onde deverei estar amanhã.

Continuo a pensar que, na crise de cansaço em que nos encontramos, precisamos novamente de uma palavra de ordem, estimuladora e justa. Primeiro, que balanceasse o que foi feito, com isenção, objetividade e coragem; e depois indicasse o que havia ainda a fazer e o que se ia fazer.

Não somente os documentos de projeto, indicativos dos rumos, que já estão escritos, mas um novo documento, ou manifesto, dizendo o que já foi feito, o que se não pode fazer e o que há a fazer. Depois do manifesto dos Pioneiros, essa nova declaração se impõe. Estamos a correr o risco de fazer crer e, o que é pior, também cremos nós mesmos que nada foi feito ainda.

Sinto que o afrouxar de laços de solidariedade em torno de idéias, projetos e campanhas -comuns, levará a isso. E tudo por quê? Porque, nas idas e vindas do trabalho, alguns afastamentos pessoais se deram, em virtude de características de temperamento que se não podem mudar de uma hora para outra.

Desse afastamento, não poderá decorrer a frieza que vejo estar se estabelecendo no grupo. E V., meu caro, Fernando, tem mais que todos a possibilidade de reacender a flama e sobretudo condenar essas atitudes de displicência que destruirão toda a obra, que não custou pouco de sacrifício, de esforço e de sofrimento mesmo.

Escrevo de coração para coração. Ando a sentir tudo isso. E quero dar o meu afetuoso e franco alarma. Conto com V. para reanimar o entusiasmo e a fé no grupo.

Adeus. Escreva-me.

Todo seu e sempre soldado, Anísio.

A carta documenta o universo carregado de tensões e examina o afastamento de alguns participantes do grupo, o que é temeroso para as idéias construídas em torno de um projeto de proposição para a organização de um sistema nacional de ensino, articulado a partir das condições brasileiras. Trata-se de buscar “a palavra de ordem, estimuladora e justa”, para unir os que se encontram displicentes, avaliando o que foi feito para avançar com novas perspectivas.

Com o Manifesto citado, Anísio e seus colaboradores apontaram um modelo pedagógico mais racional e moderno para atender aos apelos da industrialização.

Chama a atenção a necessidade de avaliação e revisão do que foi feito e a confiança no amigo quanto ao restabelecimento do ânimo do grupo de intelectuais.

A formação de personalidades democráticas faz parte do ideário liberal, por ser um fator importante na reconstrução social. Assim, atribui-se à escola o papel de reformar a sociedade através da reforma do homem, tendo essas discussões nos centros urbanizados uma grande repercussão, fundamentalmente na implementação de uma política de formação para o magistério.

Para Almeida (2004), nos anos de 1930 as escolas normais se disseminaram pelos estados brasileiros, fundando-se nas cidades do interior e nas capitais, instituições públicas e particulares de ensino. É pertinente ressaltar que as classes que se formaram para o curso eram mistas, havendo um número reduzido de representantes do sexo masculino interessados na carreira docente para as séries iniciais. Isso também pode ser evidenciado, em Campinas na Escola Normal. O poder público incentivava a formação de classes mistas pela economia que tal medida representava para o estado.

Para os intelectuais pioneiros, os cursos de formação de professores deviam possuir o caráter da profissão do magistério, o que compreende centrar, nesse local, a organização e a circulação dos bens que constituem a herança social de uma civilização (AZEVEDO, 1973). Assim, a figura da profissão apóia-se na identificação do professor (a) como homem do conhecimento, e o valor desse conhecimento vinha pela confiança em seu poder na hora de transformar o mundo natural e social e levá-lo a metas de progresso previamente planejadas. É com essa percepção que Anísio e seus companheiros de trabalho (Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros)

delineiam as práticas de formação para o magistério, com ênfase em procedimentos que atestassem a qualidade da atividade docente, vinculadas aos subsídios de ordem científica.

Com essas idéias, são elaboradas as bases de uma política de formação de professores, bases que são implementadas por Anísio no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e por Lourenço Filho ( São Paulo ), e vão repercutir em outros estados e cidades brasileiros. Esse reflexo dos movimentos da intelectualidade nacional (pioneiros) vai se manifestar em Campinas, em 1930, quando Célia e Marques presenciam os limites e potencialidades dessa formação. É na riqueza dos testemunhos sobre a comunidade escolar em Campinas, que se atrela o legado das idéias pedagógicas do período, as quais abarcaram “o novo”, “ o moderno”, indicando ou não os caminhos para a renovação das práticas escolares e o fomento de amplas reformas que evidenciaram, no Estado de São Paulo, a vanguarda de projetos de modernização do ensino público no Brasil.

Nos anos de 1931 a 1935, Anísio Teixeira ocupou o cargo de Diretor Geral e administrou a Reforma de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro, que foi constituída como uma tentativa de organização do ensino público no Brasil. Essa experiência vai trazer para o curso de magistério alguns novos conceitos de educação, buscando a realização dos ideais escolares da democracia. Na Escola de Formação para professores, Anísio ministrou as aulas de filosofia da educação e, paralelamente, propunha através da Reforma um “Plano de reconstrução educacional”, formulando as idéias pedagógicas que vão dar lugar a uma escola nova, que deveria fugir aos métodos consagrados da escola antiga.

Para Noronha ( 1997 ), a bandeira da “universalização da escola era empunhada por progressistas da camada superior e da média na busca de alianças com setores populares e embalados pelo ideário político moderno”. Era levantada ainda pelos conservadores, a preocupação com o

controle das camadas populares, principalmente diante da ameaça representada pelos imigrantes, que deveriam ser integrados aos “valores e costumes” nacionais. E, finalmente, pelos movimentos operários do período, bastante significativos, que exigiam a universalização dos direitos de cidadania, entre eles o acesso à instrução. ( p. 49 )

Tratava-se então de incorporar, com o Movimento da “Escola Nova”, as reivindicações educacionais populares, no discurso, e acontecia, na prática, a formação das camadas médias da população e da elite.

Nessa direção, Carvalho ( 1998 ) analisa que, num mesmo campo de debates, movimentavam-se os “ renovadores” e “ tradicionalistas”, que propunham a questão preponderante da ótica da “ formação da nacionalidade”. Assim, segundo a autora, nas propostas são percebidas que as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças, o que pode ser evidenciado a partir da década de 1920, sobretudo com os debates que aconteceram na ABE ( Associação Brasileira de Educação ) em que as propostas modernizadoras revelam a contradição da organização escolar que consagra uma educação ao mesmo tempo unificadora em sua forma, e diferenciadora em sua prática. Para Machado ( 1989 ), “a proposta de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional pelos princípios da universalização do ensino e de supressão das barreiras nacionais, culturais e do acesso à escola” (p.33), mas essa unificação é diferenciadora porque pressupõe um processo de organização e seleção, na qual, o mérito tem o caráter de qualificar e distribuir as pessoas.

Com essas marcas que misturam intenções e ações, encontra-se o projeto pedagógico para conceber o exercício da profissão docente, amparando-se no suporte da ciência, para desenvolver as práticas de formação, visando ao aprimoramento e qualificação dos ingressantes. Para Anísio, propor uma nova ordem social significava preparar o professor, e isso deveria acontecer a partir de fundamentos que direcionassem’ o “como ensinar” e “para que” ensinar. Através do texto “ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que teve como signatários Fernando de Azevedo e mais 25 homens e mulheres de alta expressão nacional, dentre eles Anísio Teixeira, esse documento teve para Azanha ( 1995 ), uma continuada repercussão na educação brasileira e na educação paulista em particular, sobretudo em 30.

Dessa forma, alguns critérios vão materializar as idéias defendidas por Anísio quanto à qualidade pretendida para o fortalecimento do curso de formação de professores. Entre essas idéias, estabeleço para a minha abordagem e como fio tecedor de minhas reflexões: o processo seletivo e a qualidade do ensino para a escola de formação de professores para as séries iniciais do ensino; Tradição das Práticas escolares de formação: leitura de Célia e a escuta de Marques.

### **3.1 O PROCESSO SELETIVO E A QUALIDADE DO ENSINO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Faz parte dos contributos para a manutenção da tradição escolar da Escola Normal em Campinas, nas primeiras décadas republicanas, o crédito depositado à

qualidade do curso, o que foi garantido, entre outras razões com o estabelecimento do processo seletivo, que pressupôs exigência e rigor ao acesso. Esse recurso se inscreveu na estruturação de uma imagem da escola, que vai cultivar a tendência de delinear um contorno simbólico da profissionalidade docente, procurando desenvolver estratégias e formas de comunicar à população o valor de sua experiência escolar. Nesse contorno está a escolha dos alunos para o curso e a construção de uma identidade que projeta para o futuro a contribuição da educação pelas mãos dos professores primários.

A massa inculta e ignorante representa um entrave ao desenvolvimento do país, o que a grosso modo, evocará as circunstâncias políticas de produção de discursos e ações que depositarão na educação a responsabilidade de promover maior eficiência para responder aos desafios da crescente industrialização. Assim, algumas perguntas tangenciarão esse momento, tais como: Qual seria a base para a educação dessa massa “ignorante”? Formá-la em que direção? Na tentativa de dar conta dessas e outras tantas perguntas, houve o implemento de alternativas centralizadoras formuladas na ABE, numa cruzada em 1927, que demandava a unidade doutrinária da escola: “A nossa tarefa será ensinar a ler esta imensa palavra Brasil... mas ensinar a lê-la numa só crença e a olhar para um só destino” (Carvalho, 1998: 220).

Para a formação do “homem novo”, propostas distintas vão estar presentes na ABE, no final da década de 20, através de grupos representados pelos católicos e os que censuram as propostas religiosas que visam à formação da “alma nacional”. Segundo Carvalho (1998), de um lado, o grupo católico via a necessidade de uma base moral para a educação do povo, procurando garantir a unidade de orientação na

formação do professor, de modo a assegurar a “ unidade doutrinária” da escola primária. “Traduzir tal “unidade” em termos que incorporassem as mais caras tradições católicas à “alma nacional” a ser moldada pela escola era operação em curso no movimento educacional e na reação católica que se reorganizava.”

Por outro lado, contrário a essa posição, esteve o grupo que acredita ser a escola “um aparelho capaz de dinamizar a produção, favorecendo o estabelecimento de um circuito de produção e circulação de bens culturais e materiais. Carvalho ( 1998 ) discute que a possibilidade da escola funcionar como aparelho desse tipo dependia de sua articulação num “sistema” “ organizado”, “ orientado” e “ impulsionado pelo Estado”. Para esse grupo, a questão central estava na orientação política a ser impulsionada pela escola, ao buscar arrancar a “apatia” e “servilidade” do povo, e isso poderia acontecer com a formação de uma nova elite cultural capaz de “ pensar o Brasil” e de firmar nas instituições e, sobretudo na escola, a dinamização de um processo modernizador para o país( Carvalho,1998 p.223-224 )

Nesse sentido, as novas práticas formadoras estarão na reorganização da escola normal no Rio de Janeiro e em São Paulo, procurando articular a sensibilidade das normalistas, a infância, a educação e a “reconstrução nacional”. Vidal ( 2001 ),ao refletir o espaço de formação da escola normal carioca, remonta as transformações operadas no país para o incentivo ao eficiente desempenho dos ingressantes ao magistério, além da reformulação do currículo, adequado às novas finalidades estritamente profissionais e o ambiente laboratorial como ferramenta de constituição de identidades nacionais.

Além disso, serão conferidas algumas normas para o processo de admissão à escola normal, pretendendo um bom desempenho dos alunos, associado a uma qualidade do curso. 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. Célia relata a sua opção pelo ensino público.

( ... ) quando eu me formei fui lecionar inglês em escolas particulares e depois fiz o concurso para o magistério público. Naquele tempo eram três provas, e era feito em São Paulo, com professores da USP. Eu fiz e passei, e escolhi Itapira, que era cidade mais próxima.

Nos depoimentos de Célia, ela informa que ficou seis anos em Itapira, fez depois o concurso de remoção e também trabalhou na escola particular Cesário Mota. Quanto aos colegas de classe, que fizeram com ela o curso nos primeiros anos da década de 30, a maioria lecionou em Campinas, em escolas particulares, e foram até diretores de escola. Com o intuito pedagógico de prolongar a história de tradição da vida cotidiana da escola como guardião de bens culturais a serem transmitidos, organizados e divulgados, a Escola Normal conduzirá tendencialmente seu público para o exercício ambíguo do preparo para novos métodos e modelos pedagógicos.

Com esses métodos e modelos pedagógicos, configuram-se as marcas do espaço físico e simbólico vinculados ao passado que de acordo com Miranda ( 2004 ), são projetados através dos resíduos materiais existentes nas cidades e que se perpetuam como fragmentos objetivos da memória de outros tempos, convivendo com memórias diversas, essenciais à construção de uma identidade. Essa construção é

permanente e mutante e reflete os diferentes sentidos de vivenciar os espaços e perceber a formação na Escola.

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. Os concursos implantados nas unidades de ensino do Estado e, portanto, na normal de Campinas, são segundo a autora, o resultado de um processo de exclusão e de uma pedagogia elitista.

Algumas dessas jovens oriundas das classes médias e mais abastadas da sociedade campineira 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. Os valores defendidos pelos pioneiros são a integração moral, por meio do ensino de valores associados à cidadania, a igualdade de oportunidades e a laicidade que são constitutivos essenciais do saber escolar.

Para a Escola Normal pública, exigia-se o exame de admissão, pois para o acesso era importante que os candidatos mostrassem talentos e capacidades para o ingresso, o que está associado a ter as condições intelectuais para se distinguirem através do seu nível de aproveitamento feito em estudos anteriores. O exame de seleção é parte importante na proposta de Anísio e é uma prática também em Campinas, o que pode ser evidenciado pelas notícias nos jornais que circulam sobre os critérios para a seleção ( Comercio 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 094,fls 1 a 8 ).

A explicação para o recrutamento de alunos e professores para o ensino público, perante a sociedade, encontra-se na preocupação de escolher os mais capazes intelectualmente, mas o que se observa é que o caráter classificatório fez os cortes previstos pelo número de vagas disponíveis. Segundo Nascimento ( 1999 ), isso pode ser comprovado na composição da primeira turma, onde é mostrado que o número de alunos aprovados excedeu o número de vagas existentes, o que fez com que o diretor assumisse a dupla função de professor e diretor, pois os recursos disponíveis não contemplavam a contratação de mais um professor. Desde a sua origem, a autora aponta que a Escola Normal selecionou os estudantes através de concursos públicos, compondo as classes com aqueles que puderam disputar as vagas, não manifestando obstáculos pelas condições materiais e sociais das famílias a que pertenciam.

Quanto ao exercício da profissão docente na escola, a exigência do concurso em 30 se fez presente, mas para a montagem das primeiras turmas as vagas foram preenchidas por indicações e nomeações, baseadas nos méritos desses profissionais. Amaral( 1927 ) registrou os atributos particulares do professor escolhido para administrar a Escola na época de sua inauguração. Aglutinam-se, na referida escolha, os princípios morais e a excelência profissional.

Foi nomeado diretor da Escola Complementar o antigo professor Antonio Alves Aranha. Havia muito tempo elle se dedicava de corpo e alma ao magistério. Trazia, pois, consigo, essa credencial, aliada a um espírito esclarecido e ao coração affectivo, predicados estes que o caracterisavam excessivamente escrupuloso, dedicado ao trabalho, e às vezes, tímido,

tomava, todavia, com firmeza as suas resoluções, sempre pautadas por uma honestidade *impolluta*.

( Amaral, 1927 )

Para Micelli (1979 ), entre 1930 e 1945, “ o processo de centralização autoritária bem como a redefinição dos canais de acesso e influência para expressão dos interesses econômicos regionais junto ao poder central, esteve ancorado na constituição de um aparato burocrático que prestou uma contribuição própria ao sistema então vigente de poder”.( p. 133 )

Nesse momento, vale ressaltar que ao mesmo tempo que se estabelece a exigência de um concurso público para o ingresso nos quadros de carreira, recebe-se no funcionalismo público federal, civil e militar um tratamento privilegiado, que consistiu, basicamente, num conjunto articulado de direitos e prerrogativas estatuídos em leis especiais. No Decreto no 22.414, de janeiro de 1933, regulam-se algumas estratégias para a admissão em cargos públicos, para suprir temporariamente as deficiências nos quadros do funcionalismo, incluindo-se o pessoal extranumerário, a saber, contratados, mensalistas, diaristas e tarefeiros. ( Miceli, 1979 p. 134 – 135 ).

É assim que acontece a inserção do professor Marques na Escola Normal, quando diz:

- Eu fui contratado para substituir o pai do Dr. Zerbini no final de 1934. Quando foi em 35 ele se aposentou e eu fiquei como interino na cadeira até o meu concurso de Geografia. Naquele tempo o professor era muito prestigiado na cidade por ser um professor do ensino público, e nessa época eu trabalhava também em escola particular. Lecionei no Ateneu de Campinas.

Seja como for, em Campinas, a Escola Normal, muito prestigiada nas primeiras décadas do século XX, no espaço público da cidade, criou uma imagem de qualidade em torno da figura do professor e da escola. A figura do professor competente é atestada pelos concursos públicos, e as bancas examinadoras parecem conferir uma imagem de qualificação desses profissionais, por terem mostrado condições de aprovação para o cargo. Acrescentam-se a esse argumento as considerações feitas por Souza ( 1998 ), quando menciona que o magistério compreendia uma das únicas possibilidades de continuidade dos estudos sem o caráter discriminatório que tinha no ensino profissional, configurando-se como uma carreira de prestígio social e estabilidade, além de possibilitar o trânsito para outras carreira do funcionalismo público.

Contudo, ao incorporar essas condições citadas, cabe indagar que práticas de formação foram encaminhadas na Escola Normal de Campinas, para corresponder aos debates travados desde a década de 20, e que em 30 são revigoradas através das propostas de Anísio, e de Lourenço Filho que viam a necessidade de formar professores com qualidade para suprir os quadros dos novos grupos escolares, escolas que surgiam para as séries iniciais e o curso secundário. Em São Paulo, evidencia-se as mesmas prerrogativas para dar conta de uma prática escolar comprometida com a renovação teórica da Escola Normal. Apesar dessas propostas percebemos ainda hoje as lacunas entre expectativas, políticas educacionais e conquistas sociais para a melhoria do ensino.

No entanto, a respeito dessas lacunas, não pretendemos adentrar na questão da complexidade da qualidade da formação do professor, mas interessa fazer

referência as pressões em 30, quanto à importância da formação do professor, pressões e que são comentadas por Anísio, em 1957, em “Educação não é privilégio”.

Somente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério, será possível injetar na expansão desordenada do sistema escolar as forças de revisão, reforma e correção que se impõem para a sua gradual reconstrução. Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média.(...)

Começa a surgir a consciência de que a chave para expansão da educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, está num grande movimento de formação de professores, no nível médio e superior, como base e raiz para a formação do próprio professor primário.( Teixeira, 1971 )

Assim, entre tantos problemas de educação que precisam ser solucionados, parece-me que nenhum sobreleva o da formação de professores e as reivindicações apresentadas por Anísio, que ainda são contemporâneas quando interrogamos o conteúdo e a forma da prática pedagógica. Por um lado, os conteúdos orientam os valores, as crenças, as atitudes e pressupostos compartilhados por um grupo de profissionais que debatem a função social da escola; por outro lado, a forma da prática diz respeito aos padrões característicos que manifestam as relações e interações docentes.

Dentre essas reflexões acerca da qualidade do curso, encontram-se os questionamentos sobre as deficiências inerentes a uma visão conservadora de educação e a necessidade de criar novas possibilidades de pensar e organizar a formação do professor para as primeiras séries, apontando a relevância de essa preparação ser feita em universidades, assim como ser imprescindível para o professor secundário sua preparação universitária.

É claro que a formação universitária para o subsidiamento da formação do professor defendida em 20 e iniciada em 30, no Rio de Janeiro, por Anísio, é importante porque pode aprofundar uma aprendizagem conceitual, bem como o desenvolvimento de práticas para o preparo dos alunos ao magistério. Mas, cabem aqui, a meu ver, algumas reflexões. Em primeiro lugar, em que bases se sustentam a qualidade da formação e do ensino? Que substância formativa foi dada às disciplinas pedagógicas e de formação geral para a composição do curso? Em certa medida, o estudo de Vidal ( 2001 )sobre o projeto de Anísio, no Instituto de Educação no Rio de Janeiro, revelou algumas possíveis respostas para essas perguntas ao propor a criação de instituições, universitárias ou não, que sejam capazes de incentivar e funcionar como pólos de irradiação científica, literária e filosófica, tendo a pesquisa como um valor que as vincule à docência.

As professorandas do Instituto de Educação eram chamadas nos cursos a fundamentarem suas observações no campo da prática através de teorias da psicologia, biologia e estatística. A reflexão e os estudos desenvolvidos pelas alunas relacionavam-se aos exercícios de análise, a reavaliações, auto-avaliação, emissão de pareceres e constantes relatórios analíticos sobre as situações de ensino e aprendizagem. Todas essas técnicas se apresentaram como instrumento de qualidade que certamente são relevantes e constituem o fundamento do aprendizado indispensável a qualquer professor que leva em consideração a importância da leitura, o estudo e a busca de procedimentos argumentativos para explicitar as práticas de ensino.

Mas, para além disso, essa proposta para o preparo de alunos ao magistério me parece insuficiente, pela ênfase ao caráter técnico da formação. Dentre outros fatores, é necessário o estudo da dimensão política da ação docente, o que requer um conhecimento das práticas e das condições materiais e sociais que circulam nas salas de aula do ensino das primeiras séries. Esse estudo sobre as bases de como se forma o conhecimento dos alunos e dos professores continua sendo o nosso grande desafio educacional. Daí, concordo com Fernandes ( 1989 ), quando menciona a sempre atual reflexão feita por Marx, da relevância quanto à preocupação de indagar - “quem educa o educador?” E mais: Que qualidade queremos garantir na formação tão anunciada?

Um outro aspecto a ser considerado é que as reformas promovidas em diferentes décadas e, sobretudo, a que teve Anísio como administrador, para dar conta da melhoria do ensino dos professores, ainda convivem com os problemas da identidade do curso, quando são observados pontos críticos: as ampliações no leque de habilitações oferecidas; a falta de integração curricular, distanciando formação geral da pedagógica; e ainda, a incapacidade das faculdades de educação de darem substância formativa às disciplinas pedagógicas, sendo questionadas pela transmissão de tecnologias mal fundamentadas e inaplicáveis às condições efetivas do ensino.

Com as reformas promovidas no sistema educacional, nas décadas de 20, 30 e outras do século XX, observo que o lugar comum dessas propostas, são marcadas por crescentes exigências de novas disciplinas, mais trabalho de campo, programas com maior ou menor número de anos, requisitos de artes nos cursos, novas metodologias e outros itens, que podem desenvolver uma perspectiva analítica fornecida pelas teorias, a transmissão de conteúdos com o objetivo de construir um

conhecimento básico que sirva como pré-requisito para o aluno ou a passividade com o uso de técnicas de pesquisa alicerçadas em pacotes tecnológicos, centralizadamente preparados e de caráter limitado.

Na história da formação de professores, ressaltamos 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 das memórias de Célia e Marques, as injunções das práticas de formação através de 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, W. Obras escolhidas II. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 239.

### **3.2 TRADIÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE FORMAÇÃO: LEITURA DE CÉLIA E ESCUTA DE MARQUES**

Numa manhã de segunda – feira, me dirijo à redação do Jornal Diário do Povo, em Campinas, após algumas semanas de espera para um espaço na agenda de Célia.

Busco a “escuta” de suas memórias e com elas observo os dilemas da opção da carreira docente. Célia relutou em me receber. Liguei muitas vezes para obter a abertura da possibilidade de dialogar com as suas memórias.

Aceitar o diálogo comigo foi um trabalho de conquista para vencer a recusa de encontros com os modos de falar e de fazer a prática escolar da Escola Normal. Quando cheguei à redação do Jornal, fui até a sala onde Célia trabalhava. Ela estava diante do computador e me cumprimentou. Retirou de uma pasta uma página de um jornal e me disse que ali eu teria um resumo da história da Escola Normal e um pouco da sua experiência enquanto estudante. Entregou-me o exemplar que havia escrito no ano de 1991.

Expliquei que era professora da Escola Normal e expus o objetivo da minha pesquisa, mostrando que já havia recolhido, no Centro de Memória da UNICAMP, a sua produção jornalística. Iniciamos uma conversa dos significados de nossa profissão, do nosso interesse pela escola pública. Desse encontro brotou outro e mais outro. Com os diálogos, lanço modos de olhar o vivido, descubro os desejos repartidos, os sucessos e reveses nas relações com a escola. Foi possível, nesse contato, a troca de idéias a respeito de como foi organizada a dinâmica escolar para formar os profissionais do ensino. São nos sinais de desconforto, na exaltação e no saudosismo de outros tempos que observo que as perguntas que faço não admitem uma única resposta, mas explicitam as preocupações, as inquietudes e os percursos solitários de Célia enquanto aluna e depois professora na Escola Normal. No segundo encontro que tivemos, o diálogo propiciou mais compartilhadas do seu tempo de preparação na escola de magistério.

Tarde de sexta – feira. Tenho um encontro marcado com o professor Marques. Ele me aguardava no saguão do edifício onde morava. Apresentou-me ao porteiro, depois ao vizinho que chegava naquele momento e senti seu modo afetuoso de tratar as pessoas. Ao abrir a porta do apartamento, começa a mostrar as fotografias na parede e os passeios por espaços geográficos e sociais diversos. As viagens com os parentes, os sentimentos e os mimos que incidiam na valorização da família, mostrando pistas e indícios sobre a rede de sociabilidade construída.

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.

No desenrolar das memórias, intercambiam-se o aprendizado do amor pátrio, a reverência às cerimônias e as obrigações com a Igreja e o Estado, associando-se às qualidades morais e intelectuais do trabalho vocacionado de ser professor. O estímulo às experiências escolares, o romantismo e os aspectos pedagógicos são ressaltados, revelando a difusão de um modelo de ensino que expõe a chegada de um repertório que almeja abrir espaços para o “novo”, o “moderno”. São esses momentos de passagem e de viragem que pretendo abordar das memórias de Célia e Marques.

### **3.3 A LEITURA 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 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.”

Essas atividades são denominadas por Anísio como sendo “arcaicas”, porque

consistem em “aulas” que os alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e exames em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns “trabalhos” para casa e na casa se supõe que o aluno “estuda” - o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames.

E chamamos a isto educação de “cultura geral” e, algumas vezes, educação humanística, - sendo que muitos pensam que se a modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã... ( Teixeira, 1967:47 )

Na busca de renovação das práticas, Anísio faz críticas à educação de “cultura geral”, já que não cabia à escola ser a instituição especializada de intelectuais, mas é urgente renovar para se ter uma formação docente que pudesse dar à “população a educação primária e do primeiro ciclo da escola média que garantisse a eficiência”( Teixeira,1967 p. 51 ).

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. Creio que, num exame mais cuidadoso, podemos estabelecer alguns pontos para a reflexão da escolha dessa leitura como um referencial importante, para Célia, da sua formação no magistério. O primeiro deles está na dualidade: o “bem”, representado pelo campo, e o “mal”, pela cidade. No campo há brilho e vigor, e este está representado no texto de Eça.

De tarde, depois da calma, fomos vaguear pelos caminhos coleantes daquela quinta rica, que através de duas léguas, ondula por vale e monte... Ah! Mas agora, com que segurança e idílico amor ele se movia através dessa Natureza, de onde andara tantos anos desviado por teoria e por hábito! Já não receava a humildade mortal das relvas; nem repelia como impertinente o roçar das ramagens; nem o silêncio dos altos o inquietava como um despovoamento do Universo.

Era com delícias, com um consolado sentimento de estabilidade recuperada, que enterrava os grossos sapatos nas terras moles, como no seu elemento natural e paterno; sem razão deixava os trilhos fáceis, para se embrenhar através de arbustos emaranhados, e receber na face a carícia das folhas tenras... ( p. 125 )

Várias descrições detalhadas como essa compõem a história, e nela os simbolismos da “sensibilidade bucólica” são exaltados. Ao mostrar na narrativa, as diferenças entre os dois espaços, o autor interpreta as questões culturais e estéticas da

época, questionando os valores morais advindos com o avanço da tecnologia. O apelo à exposição e à exibição, as frivolidades, a opressividade pelo luxo, as facilidades inseridas pela ciência e o acesso à cultura e à erudição contrastam com os momentos de questionamentos do personagem central sobre a vida fútil e o apego às comodidades que ela oferece. É na cidade de prazeres mencionada por Célia quando faz a referência ao texto de Eça, que o narrador José Fernandes conta sua amizade e a história de Jacinto de Tormes, que se sente angustiado com o vazio e a solidão da Cidade.

Na Cidade findou a sua liberdade moral: cada manhã ela lhe impõe uma necessidade, e cada necessidade o arremessa para uma dependência: pobre e subalterno, a sua vida é um constante solicitar, adular, vergar, rastejar, aturar; rico e superior como um Jacinto, a Sociedade logo o enreda em tradições, preceitos, cerimônias, praxes, ritos, serviços mais disciplinares que os dum cárcere ou dum quartel... A sua tranqüilidade (bem tão alto que Deus com ele recompensa os Santos) onde está, meu Jacinto? ... Os sentimentos mais genuinamente humanos logo na Cidade se desumanizam! Vê, meu Jacinto! São como luzes que o áspero vento do viver social não deixa arder com serenidade e limpidez. As amizades nunca passam de alianças que o interesse, na hora inquieta da defesa ou na hora sôfrega do assalto, ata apressadamente com um cordel apressado, e que estalam ao menor embate da rivalidade ou do orgulho. ( p. 70 )

Os compromissos com a vida social da elite parisiense, colocados no livro, trazem os símbolos e cerimônias que fazem parte das tradições antigas, onde são moldadas as relações sociais e significam os interesses em jogo, uma imagem de “glamour” e o sentimento de desconfiança do personagem central com relação às pessoas que o cercam. A apresentação dessa sociedade demarca um relacionamento social entre pessoas mediado por imagens - imagens daquilo que eram no espaço urbano, do que pareciam ser ou daquilo que pretendiam ser.

O aspecto moral contido nessas mensagens relaciona-se aos modelos que devem ser evitados e que correspondem aos problemas da expansão, do crescimento urbano. Célia aprende, na vida familiar e na escola, as práticas sociais que devem ser preservadas. Em casa, a severidade da mãe na educação dos filhos tende ao que parece, pelos relatos, tentar afastar o contato com o que vem de fora, privilegiando a convivência com os grupos de lazer relacionados à família ( visita aos parentes).

A prática na sua família é a de controle e proteção das crianças, distanciando-as da sociabilidade com outras crianças da vizinhança, e a permissão para ir aos bailes era negada. O crescimento de Campinas, a ascensão do lugar e os receios com a chegada dos “forasteiros”, como diz Célia, podem ter favorecido algumas práticas de conservação de algumas condutas. Ela informa o que observa e identifica o desenho do lugar: “-Campinas, em 30, convivia com o progresso, e muitos vinham atrás de novas oportunidades. A Cidade conviveu com epidemias, e isso assustou muito a população”. Ao olhar os movimentos do local, parece haver uma preocupação com o que está fora e gera desconfianças e temores.

Constata-se, com o relato, que as aprendizagens se dão no interior do lar e garantem a aquisição de bens culturais provenientes do cosmopolitismo de 30; ao mesmo tempo, observam-se os conflitos da mistura entre um conjunto indiferenciado de indivíduos que circulam em Campinas: comerciantes, um grande número de “sem nomes” empobrecidos, intelectuais e artistas, políticos e outros.

As práticas moralizantes, trazendo questionamentos sobre o crescimento das cidades, estão nas conferências feitas pela ABE ( Associação Brasileira de Educação ), onde transitam os grupos de “educadores intelectuais pioneiros” e “católicos”. Os

grupos mais conservadores ( católicos) divulgam através de artigos em revistas como a “Schola”, disponíveis a partir de 1929, a ênfase segundo Carvalho ( 1998 ), uma visão de censura a ser feita à imprensa sensacionalista. Essa imprensa é vista, como:

“a poeira malsã que leva consigo em cada partícula, para dentro de nossas casas, o germe de moléstias horríveis e mortíferas”, às cenas “degradantes” das telas dos cinemas, propostas de clubes de estudo para senhoras que desejassem “não ver se lhes atrofiar o cérebro por falta de exercício”, propostas de defesa do “ lar ameaçado” pela falta de “ criadas” e suas “ conseqüências”: “as conversas de fácil arranjo”, a “pensão de refeições a domicílio”, a vida “boemizada em restaurantes baratos”, a família abastada “degenerada” em tribo nômade em migrações periódicas às Praias, às Termas, às montanhas, aos cruzeiros pelas terras sem noite, pelos climas de inverno ( p.129 )

Esses escritos circularam no Rio de Janeiro e em São Paulo, procurando organizar a resistência ao programa de campanhas que procuravam um novo repertório educacional para dar conta das defasagens da sociedade, dentre elas, o ensino.

O lema da moralização da cultura faz parte de um discurso que repercute naqueles que ouvem. As famílias, os professores, os estudantes, a intelectualidade mais conservadora apregoam os valores da “velha ordem”. Com esta providência, a orientação da tradição católica na formação do professor era assegurar a “unidade doutrinária” da escola primária. Assim, a difusão do espírito moralizador corresponde à proibição das manifestações culturais e sociais.

Para mim, é possível perceber a convergência entre a visão da família de Célia e os ideais propagados pela tradição católica. Célia é a estudante aplicada do curso, e minha suspeita é de que, na família e na escola de formação de professores, ela

encontra um terreno fértil para se render aos argumentos da tradição católica explicitados acima. Como estudante se relacionava basicamente com as leituras indicadas pela escola, e para a jovem essas leituras possibilitavam a construção de sua identidade, o isolamento para o acompanhamento das narrativas feitas, que desenhavam outros lugares, tempos e situações.

Algumas dessas atividades de leitura correspondem ao lazer de Célia, caminhando na direção ao que ela vive e contribuem para o desenvolvimento do seu gosto, da sua estética e de uma concepção de mundo que permite estar em sintonia com o cultivo de responsabilidades e a criação de ilusões quanto à valorização da simplicidade, da harmonia e dos valores que reproduzem os modelos de virtude associados a estilos de vida que estão na escolha dessa obra que teve para ela mais significado no curso de formação de professores. As dúvidas do personagem, central, que estão no livro de Eça, transmitem valores e transcendem a dimensão educativa, pois na minha percepção, a dualidade presente na narrativa tem uma força normatizadora e apresenta-se como um dos importantes instrumentos de formação de subjetividades.

A possibilidade de realizar as leituras desses “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 organizado 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 apresento algumas considerações feitas por Carvalho ( 2002 ) e Valdemarin ( 2004 ), que podem situar as tentativas de conduzir a formação de professores e a problemática de “ como ensinar”, referindo-se à questão dos métodos de ensino.

Nos estudos de Carvalho ( 2002 ), discute-se que a busca da hegemonia de um modelo escolar 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 à 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.

Valdemarin ( 2004 ) ao discutir sobre o método de ensino, anuncia o distanciamento entre as “modernas” e “velhas” propostas, fazendo referência a Carvalho ( 2002), quando esta leva em consideração, quanto às diferenças e distâncias das propostas, a presença da disseminação de sentidos ao mesmo tempo tênues e demarcados, pois

(... ) são tênues porque percebê-las exigia conhecimento das mais recentes descobertas do campo da psicologia, assim como uma adequada compreensão das conseqüências desse conhecimento para a prática pedagógica. Nitidamente demarcadas, pois, para os iniciados nas novas teorias psicológicas, tratava-se de uma verdadeira revolução no modo de conceber a atividade da criança e de reger a prática pedagógica capaz de fornecê-la. Promover essa compreensão implicava levar o professor à compreensão das “novas finalidades sociais” da escola. Mas também significava fazê-lo percorrer o caminho que leva à superação de suas concepções sobre a atividade das crianças, deslocando-as do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício de suas faculdades ( Carvalho, 2002:387 )

Pelo exposto, as novas teorias geraram incertezas nos modos de interpretar e intervir sobre a realidade da sala de aula, defrontando-se com problemas de natureza prática, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de teorias, de uma regra técnica ou ainda de um procedimento, nem mediante receitas preestabelecidas. O professor se defronta com a problemática de gerar um novo conhecimento para a compreensão de novos repertórios conceituais e experimenta os limites da proposta

para a mudança de seu trabalho pedagógico, resistindo aos novos horizontes pelas incertezas no terreno dos valores e na repercussão moral e política produzida pelo sistema educacional.

Para responder a esses desafios, os professores procuraram conduzir suas práticas de ensino para a formação de professores, fornecendo um capital cultural e as habilidades requeridas para o curso, através, segundo Vidal (2001), não somente de um “desenvolvimento individual da capacidade de ensinar, mas levar as professorandas ao momento experimental do trabalho coletivo de desenvolvimento científico da arte de educar”.

Com essa estratégia, “as instituições de ensino condensam a modernidade pedagógica pretendida, e o método “intuitivo” é a peça central da institucionalização do sistema de educação pública modelar, concebendo a arte de ensinar como dependente da capacidade de observar para imitar”. Dessa forma, é incontestável a crença na eficácia dos processos de ensino intuitivo, que apontam para as concepções sobre a natureza infantil formuladas pela psicologia e um corpo de saberes e metodologias para viabilizar a escola pública.

Conhecer os estudos da psicologia que embasam as propostas é uma tarefa complexa, segundo Valdemarin ( 2004 ), principalmente quando são introduzidas pelos Pioneiros as análises de Dewey feitas em seu livro “Democracia e Educação”, onde ele define o “conceito de experiência reflexiva, e estabelece o método mais adequado para desencadear o processo de conhecimento no aluno, o que significa, indicar os passos metodológicos que garantam que o ato de pensar vai tornar-se experiência.” ( Valdemarin,2004; p. 187 )

Elucidar esse processo exige tomar um caminho, para obter uma compreensão acerca do “como, do porquê, e do para que” da prática escolar, assim como buscar as explicações sobre a elaboração e a construção da lógica do pensamento. Nesse sentido, os movimentos sociais e ideológicos assimilam o otimismo de que a educação proverá uma melhor ordem social. Esse entendimento, contemplará a defesa de um clima pedagógico que servirá de orientação a análise e propostas no campo de formação de professores, preconizando a construção de ambientes estimulantes à aprendizagem. Esse ambiente que associa ciência e novas práticas será valorizada pelos Pioneiros principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Para Hilsdorf et al ( 2004 ), os métodos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e a monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso – serão a fórmula do sucesso republicano em São Paulo, realçando o ensino seriado, as classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção.

Essa constituição permeará o curso de formação na Escola Normal em Campinas, introduzindo nas aulas que Célia assistia a proposição que é consenso para os Pioneiros Anísio, Lourenço e Fernando quanto ao “ensino – atividade”, que se desenvolvia na Escola através “dos trabalhos em laboratórios, museus, realização de excursões e visitas e dos exercícios de educação física”. Desse tempo, ficou na memória de Célia o contato com o professor de “ginástica”, que ela registra com o título “Fernando Tihele: Alma de artista num corpo de atleta”, no jornal Correio Popular, em 1969.

Fernando Thiele foi professor de ginástica, e mais ainda, foi uma alma de artista. Fazia tudo com arte. Até viver. Viveu harmonicamente e desejava ardentemente que os demais vivessem com alegria.

Quem captou com rara felicidade o perfil deste mestre foi Juraci Salzano Fiori de Almeida. Seu discurso verdadeira peça oratória de bom gosto e autenticidade, traça a figura nítida daquele professor que foi jovem até a idade mais avançada, que tinha o coração tranqüilo, a alma pura, os modos corteses, e sabia olhar a vida como um dom precioso. Fernando Thiele que, com outros, fundou em 1904 o Clube Ginástico de Campinas, do qual foi instrutor por mais de 30 anos. Gratuitamente ministrava aulas a bem da Educação Física. E todos eram bem - vindos: mulheres, homens e crianças. O grupo teve renome, e Fernando Thiele convidado para outros Estados, organizou, dirigiu, supervisionou novos Grupos.

Era um artista também aquele Fernando Thiele. E cantou durante 60 anos no Coral Harmonia. E representou: era ator também...”

No relato há um forte componente de reconhecimento do trabalho que se estende para fora da Escola Normal e exprime a virtualidade, dado o envolvimento prático da atividade, pois o professor atinge diferentes faixas etárias e encontra estratégias para o atendimento a quem não pode pagar. A valorização da ação favorece a afirmação e aceitação de uma ótica que ilustra a educação como algo pleno de sentido, porque é um instrumento para ajudar as pessoas. Verifica-se o discurso público impregnado da idéia de constituir um espaço de convivência, compatibilizando a distinção do professor pelo seu conhecimento na área da educação física e o dever de solidariedade para disponibilizar a oportunidade de beneficiar a comunidade.

Com esse depoimento do jornal e com os que Célia me concedeu nas entrevistas, são reforçadas a introjeção na crença da imagem da educação como aquela que consegue sintonizar os valores escolares e sociais e promove situações de estudo que exigem rigor para um melhor aproveitamento das propostas de ensino sugeridas. Quanto ao desenvolvimento de uma prática de ensino para introduzir novos conceitos

de matéria e prática de ensino, visando à criação de um ambiente científico para o aprofundamento das práticas escolares, para o ensino das primeiras séries, com base no desenvolvimento da observação, participação e regência, não despertou em Célia, o vigor daquilo que estava na implantação do “novo”, na escola de formação de professores partilhada por Anísio, Lourenço e Fernando.

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.

Essa crença, preservada no tempo em que Célia preparou sua formação, esteve sendo cultivada na família e na escola de magistério como uma época gloriosa em que, de acordo com Enguita ( 2004 ), podia-se criar uma cidadania confiável, representado por um “progresso diante da tradição, de um futuro diante do passado, de uma cultura diante da barbárie, de uma razão diante da superstição”.

O importante, discute o autor, é que se trata de um momento imbuído da idéia de progresso, e que é essa mentalidade de progresso, de avanço, de desenvolvimento histórico que dá cobertura à expansão da escola e do magistério. Nesse período o magistério se vincula a uma missão, e Célia constrói sua docência como uma vocação para a nobre tarefa de ensinar, reverenciando a Escola Normal de Campinas como um “templo de saber”.

### 3.4 A ESCUTA 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”

Com esse relato, Marques me parece se situar entre “a ponte que une as duas margens” refletidas por Sacristán( 1999 ). Marques 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”. Na outra “margem”, está a dificuldade em estabelecer o ponto de equilíbrio para diminuir os conflitos entre uns e outros. Mas, penso que a permanência de Marques na Instituição representa manter vivo o universo de contradições para construir “a ponte” para a renovação pedagógica.

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, de acordo com Sacristán (1999), 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” ( p. 166). Isto é verificado, nas posições ideológicas em luta na década de 30 ( grupos representados por educadores conservadores católicos e pioneiros ) 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”.

Seja como for, 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, diz Sacristán ( 1999 ) observa-se a “negação ao acesso de todos à cultura e mostraram-se receosos 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”. ( 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. Mas, ao considerar o mundo social como algo submetido às suas próprias leis, com suas diferenças e sua hierarquia social, a opção liberal hierarquizou também os conteúdos da cultura: seus frutos mais delicados eram próprios somente das elites sociais, da aristocracia natural, enquanto para os outros restava a cultura imediatamente útil e essa construção escolar chamada de “primeiras letras”, no início, e “cultura geral” depois. A ideologia liberal, com a aceitação das diferenças sociais, aprovou, ainda, a diferenciação de tipos e níveis de cultura reproduzíveis em grau e qualidade diferentes para as diversas classes sociais. ( Sacristán, 1999:160 )

Este eixo de análise admite a compreensão de que cultura e conhecimento são instrumentos de reprodução e mudança, e também pressupõe que o saber fortalece e liberta, sendo sua principal função a formação que supera a condição natural do ser humano e que nutre a dimensão espiritual do progresso. Por tudo isso, algumas iniciativas estimuladas pelas discussões que Marques diz acompanhar em Campinas, através de suas idas e vindas as 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.

Com os Decretos n. 5846, de 21 de fevereiro, e n. 5.884, de 21 de abril de 1933, conforme destacou Pinheiro( 2003 ), “o curso normal passa a ser estritamente profissionalizante e voltado para a preparação do profissional da educação, sendo que a educação geral do normalista ficou por conta do curso secundário, agora obrigatório para quem pretendesse ser professor” (p.36). 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.

A educação geral fornecerá as bases para a formação do normalista; no âmbito da sala de aula acontecerão algumas tentativas para assegurar o espírito de iniciativa e de trabalho, dando especial “relevo a formação da personalidade e inteligência do futuro mestre” (Vidal, 2000; p. 112). No relato de Marques, parte, desse encaminhamento se revelará no encontro dos dois professores ( História e Geografia ) 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, através do 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, segundo Vidal ( 2001 ), as “indagações referentes a observações diretas e realização de experiências como condições de aprendizagem de conceitos” ( p. 136 ). Insistia-se nos seguintes recursos de aprendizagem:

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 ( 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: 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.

No entanto, não pude constatar, nos diálogos que estabeleci com o depoente, a recorrência ao rigor quanto aos procedimentos para oferecer subsídios de ordem científica, em seqüência estabelecida, correspondente às diretrizes elaboradas pelos Pioneiros para habilitar os futuros professores. Os materiais coletados para a pesquisa feita na região ( solo, vegetação, rochas e mais os materiais conseguidos nas fábricas) necessitavam, de acordo com Marques, de maior exploração, mas a falta de instrumentos, até mesmo no laboratório de Química da Escola Normal, dificultava o aprofundamento dos estudos.

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 e orientações seletivas. Os critérios que envolveram a ação tinham ao serem escolhidos, um propósito e um compromisso fossem eles de conhecimento geral, de componentes dinâmicos das atividades escolares, dos motivos e das metas levadas adiante pelos professores no curso, e que acabaram assumindo uma parte do espaço e do tempo da escola. Com essa perspectiva,a realização do trabalho demandou acompanhar e reunir os alunos para potencializar a formação, com intenções que foram se transformando enquanto elas transcorreram.

Esse propósito esteve no acompanhamento dos alunos no secundário, visando à docência, quando Marques menciona uma disciplinarização e o aprendizado de uma rotina que estabelece a seqüência dos passos a serem dados: “-Organizamos com os alunos a preparação do trabalho, direcionando o tempo para a pesquisa, a quantidade de material para a exposição e os conteúdos que fariam parte da prova final”. Esse

delineamento aparece na “pedagogia moderna”, quanto a dar um maior rendimento escolar, sem perdas de energia para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Na ABE ( Associação Brasileira de Educação ), circulou, em finais de 1920 e primeiros anos de 30, esta formulação, o que seria delegado aos professores, e servindo de base a valorização da crença nas virtudes dos novos métodos pedagógicos, divulgando, de acordo com Carvalho ( 1998 ), os discursos favoráveis à incorporação das expectativas da “racionalização” à educação.

No momento em que o mundo proclama métodos de organização do trabalho como fator essencial da prosperidade econômica, a educação moderna se instituía, dando a esse trabalho, desde os primeiros passos do aluno, uma diretriz segura para a racionalização unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana. ( p.154 – 155 )

No artigo de Vicente Licínio Cardoso citado por Carvalho ( 1998 ), a República tinha falhado, sobretudo por não ter enfrentado a questão da “organização nacional do trabalho”, descuidando da educação: não teria havido “uma única palavra sobre o ensino profissional; nenhum programa geral de combate ao analfabetismo de letras e ofícios num país como o nosso, onde os coeficientes que o definem haviam atingido limites últimos entre os povos civilizados”.

Com tais preocupações, nos anos 30 focaliza-se que a principal dívida republicana deveria ser a de resgatar o objetivo de uma política educacional compreendida como “política de valorização do elemento primordial do trabalho – o homem”. ( Carvalho, 1998, p.158 ).

Essa proposta encaminha para a exigência de formar professores para o atendimento ao primário e a outras modalidades de ensino. A criação de uma política educacional se tem de fazer pelo trabalho e a escola deveria ser a instituição de preparo dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados. Na visão de Anísio, essa organização para o trabalho deve ter início no primário, no desejo de que a escola “ eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações e prepare a criança para a civilização”. No nível secundário, dos 11 aos 18 anos o ensino deve ser organizado com a maior flexibilidade possível, para prover uma escola rica e livre, de acordo com as aptidões e interesses dos alunos, aptidões e interesses que nascem do intercurso de suas personalidades com o meio ambiente.

Marques também é defensor dessas idéias esboçadas acima, quando compartilha as referências históricas, valores e práticas que integram os sujeitos em situações e contextos diversos, constituindo as formas de pensar e de querer em uma determinada direção. Os modos de entender e as aspirações sobre a educação variam de um lugar e época para a seguinte e estimulam as mudanças de crenças ligadas aos hábitos de vida cotidiana. O êxito ou fracasso das reformas torna-se realidade quando os professores assumem os valores que as orientam.

O que queremos ressaltar é que, no tempo em que Marques desenvolveu seu trabalho político - pedagógico na Escola Normal foi reunido um conjunto de princípios fundamentais sobre o mundo, princípios que se sustentaram pela credibilidade da força integradora daquilo que foi dito, ouvido, escrito e lido acerca da educação. A compreensibilidade das reivindicações guiou algumas das práticas escolares para a formação de professores, extraindo um significado pessoal e social

para explicar as mudanças para a estabilidade universalizante. Esse empreendimento está no relato abaixo:

“-Meu trabalho tanto na Escola Normal como em escolas particulares, foi uma tarefa de comunhão, de apoiar aqueles que precisavam da leitura e da escrita. Através de uma adequada formação de professores, poderemos levar o ensino adiante. É preciso cobrar das administrações que cuidem dos que mais necessitam. Eu sempre falei nas salas de aula que cabe aos professores esclarecer aos alunos sobre as riquezas de nosso país, e precisamos cobrar da administração, que eles prestem contas do que fazem”.

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na manhã de quinta-feira do dia 16 de novembro, lá pelas 5:20, estou mais uma vez diante do computador para produzir a minha tese, buscando construir a parte final do texto. Foram quatro anos de pesquisas, tempo durante o qual registrei dias e horas trabalhados e, com esse “diário de campo”, encontram-se as anotações feitas em alguns meses em que me dediquei às consultas em arquivos, na Universidade Estadual de Campinas. Nas visitas ao Arquivo Edgard Leunroth ( AEL), eu me isolava do entorno, procurava as notícias sobre a Escola Normal, mas também lia as propagandas, as notícias do crescimento urbano de Campinas, enfim construía as imagens divulgadas nos textos de jornais, contendo as descrições das situações que envolviam políticos, administradores locais, comerciantes e a ambiência com a cultura local. No Centro de Memória da Unicamp ( CMU ), as consultas à hemeroteca, aos livros da história de Campinas do período pesquisado, ao Guia da Escola Normal consumiram mais outros tantos meses. No Centro de Ciências Letras e Artes ( CCLA), tive acesso a algumas fotos, álbuns de formatura e as marcas dos fatos públicos publicadas nos textos que pesquisei. Mas, as entrevistas com Célia e Marques e as reflexões a partir dos seus depoimentos deram ainda mais vida ao meu trabalho de pesquisa, pois as vivências e experiências partilhadas constituíram o eixo da minha investigação, mesclando presente e passado.

As muitas leituras, os resumos, os rascunhos e as revisões foram realizados em locais diversos e adversos, pois residi em estados diferentes nesses quatro anos. Li e escrevi na praia, no aeroporto, na rodoviária, no ponto de ônibus, em apartamentos “improvisados”, nas filas dos Bancos, e por aí vai.

O silêncio para escrever e ler nem sempre foi possível. Assim, fui aprendendo a abstrair, a me prender ao texto e, mesmo com o “vai e vem” do burburinho dos sons da casa, da UNICAMP, dos espaços em que me encontrava, aprendi a me concentrar na leitura e, principalmente, carregar livros e muitos textos para o estudo, por onde andei.

Nesse percurso nem sempre as inspirações aconteciam, mas consegui registrar bons momentos de partilha com as memórias de outros tempos em que não vivi a Escola Normal, procurando captar os laços de pertencimento a essa instituição de ensino em 30, trazendo parte do que foi a vida na Escola e algumas tradições que fizeram desse espaço um marco de referência da Cidade. Ouvindo Célia e Marques, essas tradições se aproximaram e deram sentido à constituição dos espaços escolares, provocando indagações que nos conduzem a interpretações do “vivido”, possibilitando o acesso aos embates, às incoerências e contradições que transformam as relações entre os sujeitos envolvidos.

Enquanto docente, concursada na área da Educação, nessa escola, participei com alunos, professores, funcionários, diretora da escola, ex-alunos dentre outros de atividades e projetos para articular a história da Instituição, a trama de relações materiais e sociais que difundiram no tempo as tentativas de aperfeiçoamento das práticas de “ser professor”. Tal como foi colocado na introdução deste trabalho, o culto às tradições na festa dos cem anos da primeira escola pública de formação de professores das séries iniciais - Carlos Gomes de Campinas, realizada em 13 de maio de 2003, hoje está desaparecendo, o que flagra a crescente complexidade das alterações das políticas públicas de reestruturação do Estado. Tal processo está imerso no contexto das transformações do capitalismo e de sua desastrosa expressão no Brasil, pois foram criadas condições para a mercantilização das esferas sociais em que os bens econômicos predominam sobre os bens públicos.

A esfera das instituições educacionais e seu horizonte de possibilidades, foram extremamente reduzidos, no que diz respeito à formação de professores e às práticas escolares desenvolvidas com essa finalidade. A busca de consenso para a instrumentalização dessas práticas dá-se no âmbito da gestão democrática, da produção do projeto político –pedagógico da instituição escolar, do trabalho educativo, das metodologias e da formação profissional. Trata-se, enfim, da continuidade da universalização do capitalismo brasileiro acompanhando o mundial, por meio dos deslocamentos sociais do capital, acentuadamente na esfera da educação e na instituição escolar. Tal como nos demais setores sociais, trata-se mais de um processo de naturalização, decorrente da universalização do capitalismo, da expansão sócio-econômica global. A pedra de toque para o entendimento da reforma gerencial do Estado e da reforma mercantil da educação, que pode ser observada nos documentos que produziram o ordenamento jurídico educacional brasileiro, está alicerçada no pragmatismo e no cognitivismo alicerçado no valor de troca. Desconsidera-se a especificidade das tradições, das práticas e das culturas produzidas pelos educadores nas instituições escolares, seus modos próprios de transgressão e de conformação, seus projetos, suas memórias, seus afetos e suas utopias presentes nos processos históricos que podem dar margens a outras interpretações.

Nesse sentido, com o objetivo de ampliar o debate educacional, procurei contribuir com a crítica àqueles que querem impor esta lógica instrumental, como medida de todas as coisas e compreender -na longa duração- alguns dos limites e potencialidades da formação docente, para explicitar os conhecimentos entrelaçados aos saberes e práticas escolares e sociais dos sujeitos envolvidos, que realizam mudanças no interior das escolas. Sem esquecer que as experiências educacionais não podem estar apartadas das complexas

condições materiais, políticas e sociais que exigem reflexão quanto a sua natureza, questionando os descompromissos do Estado com a escola pública.

Assim, com este trabalho de pesquisa busquei analisar a história da Escola Normal Carlos Gomes de Campinas( S P), pela via das memórias de formação de professores para as séries iniciais da rede pública de ensino, construídas no período de 1903 a 1936, entrecruzando vozes de dois depoentes, dos republicanos e educadores do período. Com base nessas associações, busquei também examinar os sentidos da tradição e dos seus cultos, pois o tema da formação está ligado ao processo de modernização conservadora - lacunar e empírica - ,destinada ao Terceiro Mundo, que desencadeou o processo de democratização da escola pública, laica, gratuita, para todos, negligenciado por políticas públicas sociais (educacionais), que desconsiderou as promessas de seus arautos.

Processo sacralizador da política (conforme expressão de Lenharo), que copiou da Igreja a fé, os dogmas, decretos e prescrições enquanto recurso de contenção de conflitos, transformando-se, com Francisco Campos, em teologia política. Para tanto, jesuítas, padres e filósofos cúmplices emprestaram armas uns dos outros. Ao contrário de se pensar que o Estado burguês tenha banido a religiosidade cristã, parece mais procedente falar num afastamento do Estado da visualidade dos sinais cristãos. Todavia, a Igreja, dotada de organização derviu de espírito corporativo tão acentuado que serviu de padrão a todas as instituições, corporações e partidos políticos.( Lenharo: 1986-154/5)

O diálogo entre as fontes documentais escritas, orais, imagéticas, de naturezas diversas (fontes oficiais, reformas, leis, decretos, jornais, literatura, poesias, fotografias, depoimentos), foi mantido em todo o trajeto da pesquisa; permeou todos os capítulos, possibilitou examinar a produção da historiografia da educação brasileira sobre o tema e

levantar algumas considerações acerca das histórias e das memórias de formação que atravessam a vida dos sujeitos da escola. Foram enfatizadas também as contribuições teóricas que subsidiam os conceitos de memória, história e formação de professores, para redimensionar a discussão para além dos critérios político-utilitários de controle, aderindo outras formas de apreensão temporal da memória afetiva, enquanto uma apreensão crítica com potencialidade de recriar e transformar o real, tal como sugeriu a hipótese inicial do trabalho.

Nesse sentido, é possível dizer que o percurso da memória, as narrativas integram presente, passado e futuro, num processo de busca constante de significado, intervindo não só na ordenação de vestígios, mas também na sua releitura. Pela via das memórias de formação, tentei deslocar a atenção das instituições para as pessoas encarnadas, que vivenciaram contextos reais com suas práticas escolares e experiências culturais e afetivas (como sugeriu Thompson)- individuais e coletivas -, herdadas e partilhadas. Articularam sua identidade em torno de conflitos de interesses (de grupos, classe e indivíduos) que perpassam o sistema político pedagógico do Estado Republicano, mas também abriram possibilidades de suspeitar do chamado impacto, meramente reprodutor entre docentes, das reformas e da razão da organização que historicamente provê legisladores.

Todavia, foi preciso fazer também uma aproximação com o conflito de valores culturais e afetivos, que evitam o aprisionamento da memória à história e aos procedimentos da história (diferente do que pensava Pierre Nora). Dessa forma, foram incorporadas outras funções da memória involuntária, espontânea, avessa à linearidade, para além do utilitarismo que despontava em espaços variados, tal como sugeriu Seixas. É

na combinação entre o pessoal e o coletivo que se entremeiam os indícios espaciais e temporais da memória, cuja potencialidade carrega e retoma a transformação do real.

Com essas nuances, ancoram-se algumas questões de fundo que vão permear os capítulos. São elas: Como se relacionam os fundamentos da tradição e a construção da idéia de direito à educação pública gratuita e universal disseminados pelos republicanos? Que memórias aparecem nos depoimentos de Célia e Marques acerca das tradições e da formação de professores na década de 1930? Que novos sentidos são introduzidos com os Pioneiros da Escola Nova?

Para o desenvolvimento do estudo busquei traçar o curso das memórias das experiências escolares na Escola Normal, elaborando três capítulos para tecer os elos entre as narrativas, as idéias pedagógicas e as interpretações. No primeiro capítulo, foi preciso res-situar, no contexto educacional, as iniciativas para implantar essa escola de formação de professores desde a sua origem, em 1903, e refletir sobre as afetividades construídas no contexto do ideário liberal pedagógico que vai sendo delineado na Primeira República, objetivando construir signos de nacionalidade e marcas de brasilidade nos jovens futuros docentes. Com os jornais que pesquisei a partir de 1901, principalmente pelo “Jornal – Cidade de Campinas”, que divulgou a história das reivindicações locais para a instalação dessa escola de formação, foi possível perceber, através das fontes primárias, uma contraposição de idéias erigidas nos discursos que sustentavam a criação e manutenção pelo Estado de escolas de todos os níveis, para a garantia da educação pública, gratuita e universal. Nesse período, o Estado de São Paulo investiu na organização de um sistema modelar de ensino. O investimento nesse sistema tende a expandir-se como força exemplar às iniciativas para remodelação do ensino em outros estados, visando impulsionar a

imagem de prosperidade e consolidar os projetos liberais. Para acompanhar esse movimento, apresento as notícias publicadas no jornal da Cidade de Campinas ( 1901;1902;1903), onde se evidenciam as providências para o atendimento das necessidades exigidas ao funcionamento escolar. Com a festa, para homenagear o nascimento da primeira escola pública para a formação de professores, apresenta-se um ritual de comemoração envolta pelos símbolos nacionais, conferindo, no intercâmbio simbólico, a valorização ao acesso a uma cultura de acordo com uma idéia de nação e de ideais ilustrados de liberação dos indivíduos pela educação. Como assinalei com Le Goff ( 1995 ), a comemoração associa-se à necessidade de alimentar, através da festa, a recordação, estruturando as ações e tradições através de uma linguagem figurada e um raciocínio ( ou uma lógica ) que partem da concordância com os valores aceitos pela comunidade.

No segundo capítulo, procuro interagir com as ligações entre as memórias de Célia e Marques da década de 30 e os movimentos de construção das práticas escolares que permeiam a Escola Normal de Campinas, tendo em vista a valorização do ensino público na cidade e as motivações, afetividades e contradições que circunscreveram as imagens da instituição junto à comunidade campineira e contribuíram para a fundação da tradição escolar que referencia a escola pela divulgação de uma provável qualidade educacional. Para tanto, a exploração das memórias dos entrevistados apóia-se nas análises de Seixas ( 2001 ), quando são descortinados os pensamentos, sentimentos e ações, para estabelecer associações com a memória involuntária que é retomada e reconstruída, pois o “passado que retorna, mantém-se vivo e atual, porque recria-se e retualiza-se o que passou”.

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, por Célia e Marques, que reúnem, através de seus relatos, o exercício do convívio com as lições para a aprendizagem da ciência, das condutas, e hábitos que imprimem o potencial da dimensão humanizadora, afetiva e reguladora, que são valorizados e reconhecidos no trabalho escolar. No interior dessas ações, conforme nos diz Le Goff (1995), “ a memória age tecendo fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos ( tornando alguns mais densos em relação a outros), mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como “ realmente” aconteceram”.

Como sujeitos pertencentes ao ambiente urbano, Célia e Marques também interagem com as imagens construídas para auxiliar a retenção e transmissão das memórias, com os monumentos públicos transformados em marcos na formação da memória nacional e local, e convivem com os rituais e cerimônias. Esses são mecanismos que, segundo Hobsbawn ( 1984), sacralizam uma tradição inventada e reatualizada por apresentar um caráter repetitivo e regular, celebrada para simbolizar sentimentos e exemplos, responsável pela impregnação de algumas formas de comportamentos nos indivíduos. ( Miranda, 2004 ). A construção de um ritual de formação celebra os vínculos ao mesmo tempo com a aspiração de desenvolver por um lado um espírito avançado e por outro procura modelar a nacionalidade através da atividade pedagógica.

Com o terceiro capítulo, examino as idéias pedagógicas na década de 1930, expressas pelos Pioneiros da Escola Nova, destacando o debate feito por Anísio Teixeira (1931-1935), na administração da instrução pública carioca, quando privilegiou a implantação de práticas de formação para professores para as séries iniciais de ensino, depositando na escola as expectativas de controle social, visando criar um conjunto de mecanismos de distribuição, integração, dinamização, disciplinarização e hierarquização

das populações. Baseando-se nesse programa a escola normal vai se impondo como uma das protagonistas dos discursos do movimento em defesa da democratização do ensino, plantando a idéia de Anísio de como o Brasil atrasado, faltoso, errado no seu itinerário – podia passar para o moderno, o civilizado, pela intervenção da educação e da maquinaria. No apelo modernizador das reformas, a busca do “novo”, do “moderno” para pensar o Brasil aproxima sujeitos que são figuras de projeção e comungam alguns interesses comuns. É no encontro de Anísio, Fernando e Lourenço que vão se desdobrar as atuações política e intelectual, tratando a educação como um problema social, exprimindo em suas propostas as características contraditórias do desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil.

O crédito depositado na preparação dos professores é mostrado com as memórias de Célia e Marques quando, para a manutenção da tradição da Escola Normal, foi garantido entre outras razões pelo processo seletivo que pressupôs a exigência de preencher alguns critérios que estabeleciam o rigor ao acesso. O prestígio da escola nas primeiras décadas do século XX, no espaço público da cidade, criou uma imagem de qualidade em torno da figura do professor e da escola, buscando a renovação das práticas pedagógicas na direção do “método novo” proposto por Anísio e seus colaboradores intelectuais. Esses debates parecem estar presentes em algumas das propostas de trabalho feitas na Normal de Campinas, disseminando ao mesmo tempo sentidos tênues e demarcados, como analisa Carvalho ( 2002 ). São tênues porque perceber o “método novo” exigia conhecimento das mais recentes descobertas do campo da psicologia, assim como uma adequada compreensão das conseqüências desses conhecimentos para a prática pedagógica. São demarcados, pois tratava-se, de uma verdadeira revolução no modo de conceber e de reger a prática

pedagógica, na direção de levar o professor à compreensão das novas finalidades sociais da escola.

Nas memórias de Célia e Marques, observam-se as mensagens universalizadoras do programa da modernidade, o apelo ao “novo”, a dimensão religiosa, a presença dos valores que compõem a tradição escolar, onde se compartilharam as crenças e os vínculos sociais e culturais de pertença a um tempo e a um lugar. Mas, parece-me que a força das sociabilidades evocadas pelas memórias dos depoentes revela não só os laços dos impactos das experiências escolares de que foram herdeiros, mas também as marcas de suas relações com o passado e com a tradição, o que constitui, a meu ver, a valorização dos saberes e dos elos afetivos que interferem na base constitutiva de quem somos, do que fazemos e do que queremos ser.

Seja como for, fica o registro do desvelamento do espaço de formação de professores que nasceu nos discursos, embates e reivindicações dos republicanos para a valorização e garantia da educação pública para todos. Nas armadilhas das reformas e propostas, vivenciei, nessa instituição, as instabilidades geradas desde o final da década de 1990 sobre o destino incerto da formação de professores.

Foram os sussurros na sala de professores e entre os alunos, anunciando a morte da escola que propiciaram alguns encontros entre os sujeitos da comunidade escolar, para as lutas e discussões sobre “quando” deixaríamos de receber as moças e moços para essa formação. As notícias apareciam sempre no último bimestre do ano e iam chegando em terceira pessoa: “Eu soube que para o próximo ano não teremos mais o curso”. Formávamos comissões, nos dirigíamos a Diretoria de Ensino, consultávamos a legislação, enquanto cresciam as angústias pela espera da morte já prevista na legislação de ensino de 1996.

O que pude observar no tempo em que trabalhei na instituição foram os indícios de sua precarização. A insuficiente e quase inexistente biblioteca que, se foi deslocando para espaços tão pequenos que, em 1999, ela cabia em três estantes, numa salinha no final do corredor. A chave dessa sala ficava com um professor, e aos poucos os alunos foram deixando de buscá-la. As leituras ficavam mesmo por conta das iniciativas de alguns docentes, que colocavam na mão dos alunos a leitura para acontecer a aula, o encontro com as teorias, o desenvolvimento do estudo. Mas, o prenúncio do encerramento das atividades da Normal vinham também de outras direções. As vagas para o curso noturno foram suprimidas; no currículo de formação, foram diminuindo o número de anos; as disciplinas, reduzidas em sua carga horária. Eram sempre as surpresas desagradáveis para o início do ano letivo, momento em que os “técnicos de plantão” pensam a escola e traziam prontas as propostas para o desmantelamento do curso.

Com tudo isso, a desmobilização foi repercutindo nos ânimos de professores e alunos, e as manifestações iniciais tomaram outros contornos após a festa de 100 anos da Escola em 2003. Alguns se aposentaram, outros solicitaram a contagem de seu tempo no funcionalismo público, veio outra diretora de escola e houve afastamentos de professores para o mestrado e o doutorado. Os silêncios, os resmungos, os saudosismos e as lutas ainda de uns poucos docentes foram assumindo diferentes formas.

Assim, a formação de professores defendida por Anísio em 1930, a ser realizada em cursos superiores de ensino, deverá acontecer nacionalmente, conforme a nossa última legislação de ensino ( LDB 9394/96 ), e decerto com outras perspectivas. Em 2006, com o nome Escola Estadual “Carlos Gomes ”deverá encerrar-se, a primeira escola pública de formação de professores para as séries iniciais do ensino. Mas sem dúvida conseguiu consolidar no imaginário de professores, alunos, diretores e outros agentes que fizeram

parte de sua história na Cidade de Campinas, as memórias de afetividades, sociabilidades, práticas escolares e de rotinas que se impuseram com a esperança do contributo da educação para formar e fortalecer a compreensão da vida.

Em 1935, a depoente Célia no seu último ano de formação, interpreta a mudança de nome da Escola que aconteceria em 1936:

“ - Quando eu estava terminando a Normal, já se falava na mudança de nome para “Carlos Gomes”, e isso foi mais uma maneira de prestigiar a escola com o nome de um grande músico, porque a escola sempre incentivou entre os alunos o canto e as apresentações do Coral. A música trazia alegria para escola”.

São agora 16:31h do dia 16 de novembro e registro com a minha pesquisa, os fios da história dessa instituição, para que outros possam lê-la, contá-la de outro jeito, enfim possam manter vivas as memórias escolares da formação de professores.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **ARQUIVOS CONSULTADOS**

#### **1. CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES DE CAMPINAS (CCLA)**

##### **Biblioteca**

AMARAL, Leopoldo. A cidade de Campinas em 1900. Campinas, São Paulo: Livro Azul, 1900.

\_\_\_\_\_. (Org.). Almanaque: a cidade de Campinas em 1900. Campinas, São Paulo: Livro Azul, 1899.

\_\_\_\_\_. Escola Normal. In: Campinas Recordações. São Paulo: Secção de Obras D' O Estado de São Paulo, 1927.

MENDES, J. Efemérides Campineiras (1736-1960). Campinas, São Paulo: Editora Gráfica Palmeiras, 1963.

#### **2 . CENTRO DE MEMÓRIA DA UNICAMP (CMU)**

##### Arquivos históricos

Fundo Jolumá Brito, Série 4 – Ensino e Pesquisa (Subsérie 4 – Escolas )

Coleção Nelson Baker Omegna, Inventário Sumário e Analítico (Escola Carlos Gomes), Índice Temático (Educação), Produção Intelectual (Manuscritos)

##### Biblioteca

Pequeno Guia da Escola Normal “Carlos Gomes”, 1903- 1947.

POLYANTHEA – Grêmio Normalista – “17 de julho”, n.9, 1917.

O NORMALISTA: órgão do Grêmio Normalista “Álvares de Azevedo”, n5, 1933;n.19 e 24, 1936.

FOLHA DA NORMAL: mensário critico, literário e noticioso, n.1 – 4, 1935.

FOLHA DA NORMAL: interprete do pensamento normalista, n. 7-8 e 11, 1936.

Hemeroteca

FARJALLAT, Célia Siqueira. Aos mestres, com carinho e saudade. Correio Popular. Campinas, São Paulo, 02 nov. 1969.

\_\_\_\_\_. Minha escola há meio século atrás. Correio Popular. Campinas, São Paulo, 28 de jan.1973.

\_\_\_\_\_. Setenta anos de trabalho e cultura: Instituto de Educação Estadual ‘ Carlos Gomes’. Correio Popular. Campinas, São Paulo, 22 abr. 1973.

\_\_\_\_\_. De muito longe, no tempo e na saudade... Correio Popular. Campinas, São Paulo, 29 abr. 1973.

\_\_\_\_\_. IEE ‘Carlos Gomes’: 70 anos. A Escola do meu tempo. Correio Popular. Campinas, São Paulo, 06 de maio 1973.

\_\_\_\_\_. Setenta anos do IEE ‘ Carlos Gomes’: a escola surgiu assim. Correio Popular. Campinas, São Paulo, 08 de maio 1973.

\_\_\_\_\_. Os últimos documentos de uma grande comemoração. Correio Popular. Campinas, São Paulo, 17jun.1973.

\_\_\_\_\_. A escola de meu tempo. Correio Popular, Campinas, São Paulo, 10 de maio 1978.

\_\_\_\_\_. Hoje, os 79 anos da velha Escola Normal, Correio Popular, Campinas, São Paulo, 13 de maio 1982.

### 3 . ARQUIVO EDGARD LEUNROTH (AEL)

MR 0120;MR 0121;MR 0122;MR 0128

Anos: 1901 (1.52.54.170. 172. 177 )

1901 (177 – 254 )

1902 (226 – 297 – 401 – 402 )

1903 (557; 560; 562; 610 ; 612; 651)

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e Educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

ALMEIDA, Ana Maria de e NOGUEIRA, Maria Alice. A Escolarização das elites: um Panorama Internacional da Pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stela & NAXARA, Márcia (Orgs). Memória e (res) sentimento. Campinas: UNICAMP, 2001.

ARENDDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. 5.ed. São Paulo, Perspectiva, 2001.

AZANHA, José Mário. Educação: Temas Polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Fernando de – Sociologia de la educación. México: FCE, 1973

\_\_\_\_\_. Cultura Brasileira. São Paulo: Ed. Nacional, 1956

BENCOSTTA, Marcus Levy. Igreja e poder em São Paulo: D. João Batista Corrêa Nery e a Romanização do catolicismo brasileiro ( 1908 – 1920 ). Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1987

BITTENCOURT, Águeda Bernadete. Educação escolar: um compromisso da família com a Igreja. In: ALMEIDA, Ana Maria de e NOGUEIRA, Maria Alice. A Escolarização das elites: um Panorama Internacional da Pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BLOCH, Marc. Introdução à Histórias. Lisboa, Europa América, 1976. Edição revista e ampliada por Etienne Bloch.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembrança de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. Cad. do Cedes/ Centro de Estudos Educação Sociedade – v.23,n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos. Dissertação ( Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo ( USP), São Paulo, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da ABE (1924-1931). Bragança Paulista: Edusf, 1999.

\_\_\_\_\_. A escola e a república. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História).

\_\_\_\_\_. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org ). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-287.

\_\_\_\_\_. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (Orgs ). Anísio Teixeira, 1900- 2000. Provocações em educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p.53-69. (Coleção Memória da Educação)

CERTEAU. Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. História, novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

\_\_\_\_\_. A invenção do cotidiano. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Lisboa/ Rio de Janeiro, Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

CONDORCET. Esboço de um quadro histórico do espírito humano. UNICAMP, Campinas, 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1977.

DIAS, Maria Odila. Hermenêutica do Quotidiano na historiografia contemporânea. Revista Projeto História: revista de Estudos Pós Graduados em História e do Departamento de História da PUC – SP. SÃO Paulo: Edit. Educa da PUC – SP, n. 17, 1998.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. O processo civilizador. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. 1991.

\_\_\_\_\_. A face oculta da escola. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educar em Tempos incertos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Anped, Campinas- São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF Editora, 1999.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FONTANA, Josep. História: análise do passado e projeto social. São Paulo, EDUSC, 1998.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Helena. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, setembro de 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF, 1999.

FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque – Book, 1995

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando em uma educação não disciplinar. In ALVES, Nilda & GARCIA, Regina. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GANDINI, Raquel Pereira. Anísio Teixeira e a burocracia ( 1931 a 1935 ). In: SMOLKA, Ana Luíza e MENEZES, Maria Cristina. Anísio Teixeira, 1900-2000:Provocações em educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados;Bragança Paulista, São Paulo: Universidade São Francisco, 2000.

GENTILI, P. “ Robin Hood, el mercado y outros cuentos de hadas: concentracion econômica y monopólio Del conocimiento em el capitalismo pós- fordista”. Rio de Janeiro: UFF,1993.

GIMENO, SACRISTÁN,J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed,2000.

\_\_\_\_\_. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA,Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio. Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo: Cortez,1992

GONDRA, José. Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre O Atheneu. In: VIDAL, Diana & CORTEZ, Maria Cecília. A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

HOBSBAWN, Eric. A era dos extremos. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, Eric & RAGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação (São Paulo – século XIX). São Paulo: Plêiade, 1999.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo e WARDE, Mirian Jorge. In: Gênesis Y Desarrollo de los Sistemas educativos iberoamericanos siglo XX. Garcés, OLZ y Santer,G.O( compiladoras ). Coop. Editorial Magistério, Bogotá, Colômbia, Tomo I, 2004.

LEAL, V. Coronelismo, enxada e voto – o município e o regime representado no Brasil. São Paulo: Alfa – Omega, 1986.

LEAL, Maria Cristina. Retratos da educação brasileira: contraste entre a educação republicana imaginada e realizada. In: LEAL, Maria Cristina & PIMENTEL, Marília (Orgs.). História e memória da Escola Nova. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

LE GOFF, Jacques, Documento / Monumento. In: História e Memória. Trad. Bernardo Leitão...(et al). 3.ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1994, p. 535-553.

\_\_\_\_\_. História e Memória. 3ed. Campinas, Unicamp, 1995.

LENHARO, Alcir. aSacralização da política. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.

LOWENTHAL,David. Como conhecemos o passado.Projeto História.São Paulo, (17)nov.1998.

“MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA – 1932”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 65,n.150., pp. 407 – 425,maio-ago.

MARTINS, José Pedro Soares. Campinas Século XX: 100 anos de história. Campinas: Rede Anhanguera de Comunicação, 2000.

MCLAREN, P. A vida nas escolas. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

MICELI, Sérgio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil ( 1920 – 1945). São Paulo: Difel,1979

MICELI, Sérgio. A elite eclesiástica brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1988.

MIRANDA, Sonia. Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Tese de Doutorado.Campinas: Unicamp, 2004.

MONARCHA, Carlos. A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário. Os sentidos da Alfabetização (São Paulo /1876-1994). São Paulo: Editora Unesp: Conped, 2000.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na primeira República. São Paulo: EPU/ Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do (et al). Memórias da educação: Campinas (1850-1960). Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História ( 10) dez. 1993.

NORONHA, Olinda. A universidade e a estruturação da “cidadania regulada pela estratificação social”. Revista de Educação. Vol.1, n.2. Campinas, São Paulo, 1997.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos. São Carlos, São Paulo: UFSCar, 1996.

NOVOA, Antonio. Profissão Professor. Lisboa: Porto Lisboa, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Vidas de professores. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. Cadernos da ANPED, Porto Alegre, n.5, 1993, p. 07-64.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina & PIMENTEL, Marília (Orgs.). História e memória da Escola Nova. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2000.

ORTIZ, Renato. Cultura e modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991

PAOLI, Maria Célia. Memória, História e cidadania: o direito ao passado. In: São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura. O direito à memória. DPH, 1992.

PEIXOTO, Anamaria C. Educação no Brasil anos 20. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PEROSA, Graziela Serroni. Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930. In: Dossiê - A expansão da escolarização. Pro-Posições/ UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, v.15, n.2, maio/ago.2004.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. A escola normal de Campinas no período de 1920-1936: práticas e representações. Dissertação (Mestrado). Campinas São Paulo, 2003.

PINTO, Júlio Pimentel. Os muitos tempos da memória. Revista Projeto História: revista de Estudos Pós Graduated em História e do Departamento de História da PUC – SP. SÃO Paulo: Edit. Educa da PUC – SP, n. 17, 1998.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989, p. 03-15

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.

PONTES DE MIRANDA. Comentários à Constituição de 1946 (T. 4). 2.ed. Rio de Janeiro: Borsoi, 1963.

Pro – Posições/ Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, v.15, n.2(44). Dossiê A expansão da escolarização. Maio/ago.2004.

QUEIRÓS, Eça de. A Cidade e as Serras. São Paulo: Ática, 2ª ed.1998.

REIS FILHO, Casemiro dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa S. História da educação brasileira: a organização escolar. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROCHA, Heloísa. Professora primária: uma missionária? Revista de Educação. Vol.1, n.2. Campinas, São Paulo, 1997.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1978.

SANTOS, Antonio da Costa. Campinas, das origens ao futuro.: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiá ( 1732-1999).Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2002

SAVIANI,Dermeval. O legado educacional do século XX. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (Orgs ). Anísio Teixeira, 1900- 2000. Provocações em educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p.53-69. (Coleção Memória da Educação)

SCHWARTZMAN, Simon. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

SEIXAS, Jacy Alves de.Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia. Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMP, 2001.

SILVA, JR e FERRETI, C J. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo: Xamã,2004.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante & MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_.O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas. Campinas, São Paulo: CMU/Unicamp, 1998

\_\_\_\_\_. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo ( 1890 – 1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Escola e memória. Bragança Paulista, São Paulo: IFAN-CDAPH,EDUSF,2000.

TANURI, Leonor. Formação de Professores. 500 anos de Educação No Brasil. Revista Anped, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

\_\_\_\_\_. Educação não é privilégio. 3.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. Educação é um direito. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1969.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal ( 1932 – 1937 ). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

\_\_\_\_\_. Prática, experimental e científica: A formação docente na administração Anísio Teixeira da Educação carioca ( 1931 – 1935). In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante & MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez. A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZIMMERMANN, M. O PRP e os fazendeiros de café. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

WARDE, Mirian Jorge. “ Americanismo e educação”( apontamentos de pesquisa),2000.

## ANEXO 1

## Programação

### **Dia 13**

**8h** – Execução do Hino Nacional pela Banda da Escola Preparatória de Cadetes do Exército de Campinas

**8h30** – Solenidade de Abertura

**9h** – Coral Centenário Carlos Gomes  
– Alunos do Ensino Fundamental da EE. Carlos Gomes

**10h** – Missa em Ação de Graças  
– celebrada pelo Arcebispo de Campinas – Dom Gilberto Pereira Lopes.

**11h** – Abertura da Exposição 100 Anos da Escola Carlos Gomes

**12h** – Apresentação de grupo musical

**19h** – Concerto da Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas, no Teatro José de Castro Mendes. *Os interessados deverão retirar os convites com antecedência, de 7 a 11 de maio, com a direção da Escola Estadual Carlos Gomes.*

### **Dia 14**

**Período da manhã** – Visita monitorada à Exposição Escolas de Ensino Fundamental, Médio e Superior

**12h** – Show musical

**15h** – Recital de piano – Professora Gessy Braga

**15h30** – Apresentação do Coral Maria Giudice

### **Dia 15**

**Período da manhã** – Visitas Monitoradas à Exposição Escolas de Ensino Fundamental, Médio e Superior

**11h** – Show musical

**18h** – Homenagem da Academia Campinense de Letras, na sede da Academia

### **Dia 16**

**8h** – Execução do Hino Nacional pela Banda da Escola Preparatória de Cadetes do Exército de Campinas

**9h** – Grupo de dança MU... DANÇA

**10h** – Recital de Piano – Profa. Amélia Fogaça

**12h** – Grupo Musical

**18h** – Sessão Solene da Câmara de Vereadores de Campinas – Clube Semanal de Cultura Artística

**19h** – Jantar Dançante (com adesão)  
– Clube Semanal de Cultura Artística

*As visitas à exposição deverão ser agendadas pelas escolas nos dias 5 e 6 de maio de 2003, pelo telefone (19) 3231-3033. Adesão ao Jantar Dançante, com a professora. Maria Eny, na Escola*

REI, Gilson. Missa marca comemoração do centenário do Carlos Gomes: celebração ocorreu ontem no pátio do colégio e teve a presença de autoridades e ex-alunos ilustres. *Correio Popular*, Campinas, 14 maio. 2003.

## Missa marca comemoração do centenário do Carlos Gomes

*Celebração ocorreu ontem no pátio do colégio e teve a presença de autoridades e ex-alunos ilustres*

O tradicional Colégio Carlos Gomes completou ontem 100 anos de existência, formação e história em Campinas. O início das comemorações aconteceu no próprio colégio, na parte da manhã, com apresentação de coral de cem vozes do Ensino Fundamental e com uma missa celebrada pelo arcebispo de Campinas dom Gilberto Pereira Lopes. Estavam presentes ao evento a prefeita Izalene Tiene (PT), a deputada estadual Célia Leão (PSDB) e o vereador Campos Filho (PSDB), entre alunos e professores ilustres.

O centenário vai ser comemorado com uma série de eventos até o próximo sábado. Estão programados jogos, apresentações artísticas, celebrações religiosas e exposição de documentos. Ontem, foram abertas exposições sobre Carlos Gomes e sobre o colégio. Além disso, houve apresentação de grupos musicais e de um concerto da Orquestra Sinfônica de Campinas, no teatro Castro Mendes.

Para hoje está previsto no anfiteatro do colégio, às 15h, um recital de piano com a concertista Jessy Braga, de 86 anos, da turma de 1938 do colégio. Outro espetáculo, às 15h30, vai ser do Coral Maria Glúcia, de formandas da década de 50.

A Escola Estadual Carlos Gomes foi inaugurada em 13 de maio de 1903, com uma turma de 100 alunos, sendo 28 rapazes e 72 moças. Na época era conhecida como Escola Complementar de Campinas, destinada à formação de professores primários.

O colégio Carlos Gomes possui, hoje, cerca de 2,2 mil alunos, orientados por 200 professores. Estão divididos entre as classes de Ensino Fundamental do Primeiro Ciclo (da 1ª a 4ª séries), Ensino Médio Regular e Ensino Médio da Modalidade Normal (Magistério). São dez salas matutinas, dez vespertinas e cinco noturnas.

No início, funcionava em um prédio, na esquina da Avenida Francisco Glicério com a Rua 13 de Maio (hoje ocupado pelo Magazine Lufza). Em 1919, o prédio atual, na Avenida Anchieta, começou a ser construído. Em dezembro de 1924, o prédio foi inaugurado.

O nome do compositor Carlos Gomes foi colocado em 1936. Antes já tinha se chamado Escola Normal Primária de Campinas e Escola Normal de Campinas. Naquele ano de 1936, quando se comemorava o centenário de nascimento do maestro, ela passou a ser chamada Escola Normal Carlos Gomes.

Em 1982, o prédio da escola foi tombado como patrimônio pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat). Em 1997, foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Artístico e Arqueológico de Campinas (Condepaac).

A escola sempre foi notabilizada pela formação de professores e muitas pessoas ilustres de Campinas passaram pelo colégio, como a atriz Regina Duarte, o prefeito Antonio da Costa Santos e a jornalista e cronista do Correio Célia Farallat, entre outros famosos. (Gilson Rei/Especial para a Agência Anhangüera)

FARJALLAT, Célia Siqueira. Normalistas da turma de 1935 comemoram 66 anos de formatura: ex-alunos relembram os tempos de escola normal em encontro. Correio Popular, Campinas 16 dez., 2001.

## Normalistas da turma de 1935 comemoram 66 anos de formatura

EX-ALUNOS RELEMBRAM OS TEMPOS DE ESCOLA NORMAL EM ENCONTRO

CÉLIA SIQUEIRA FARJALLAT  
Do Correio Popular

Todos os anos, pontualmente, as normalistas de 1935, da antiga Escola Normal de Campinas, hoje EE Carlos Gomes, bem no coração da cidade, festejam sua formatura.

O termo normalista desapareceu. Já não existem Escolas Normais, substituídas hoje pelas faculdades e universidades. Campinas sediou por longos anos aquelas Escolas Normais, que se tornaram conhecidas pela excelência do estudo e que formaram, ano após ano, levas de estudantes, jovens professoras para o ensino primário. Foram as normalistas que trabalharam com afinco e ganharam a simpatia e a gratidão de todos.

Pois a turma de 1935, muito unida, tomou uma decisão, que vem cumprindo ano após ano: um encontro cordial, sempre no segundo sábado de dezembro. E tem seguido este propósito.

A turma de 1935 era composta de 83 formandos, a maioria moças. Poucos rapazes, que desde aquela época preferiam encaminhar-se em outros ramos: Farmácia, Direito, Medicina.

### OS MESTRES

Por outro lado, os mestres eram quase todos homens, com

exceção das professoras Sílvia Simões Magro, Maria Guidice de Albuquerque Cavalcanti e Francisca Pompeu de Camargo. Os outros, todos falecidos - com exceção do professor Antônio Marques da Fonseca Jr., hoje com 102 anos - são hoje nomes de ruas, escolas ou praças da cidade, como Corio-

lano Monteiro, Geraldo Alves Corrêa, Vilgelin Neto, Fernando Thiele, Mário Natividade, Reginaldo Fiorello, Nicolau Marquini, Nelson Omegaña.

Aliás, o professor Nelson Omegaña, lente de Sociologia, jornalista do Correio, escritor, foi escolhido naquele ano, como paraninfo.

### AS MENINAS

Um ano após a formatura, a turma de 35 teve seu primeiro Encontro, sem contar, claro, a própria formatura. E, todos os anos, sejam quais foram as dificuldades, os encontros são mantidos, após prévia combinação e muitos telefonemas.

Neste ano, o esperado Encontro deu-se no último dia 8, com poucas "meninas" presentes. Todas octogenárias. Estavam presentes Carmen Ferreira, Ana Maria Guedes Túlio, Ione Ferraz de Camargo, Edwina Rheder, Maria de Lourdes Verginelli, Maria Camargo, Isaura Bertão, Irene Seiffert, Maria Antonieta Carchedi, Idalina Baraldi, Joaquina Assunção Leite, e dois trapazes, Weimar Magalhães e S. Borges.

As conversas finiram em clima de saudade, e o que é importante, foi combinado novo encontro para o ano que vem. Se Deus quiser.

Importante: toda a organização do Encontro, como tem acontecido nos últimos anos, tem sido entregue à boa vontade e inteligência de Aninha, a nossa Ana Maria Guedes Túlio. Seu desempenho tem sido tão bom como o de Marina Decourt Homem de Melo, já falecida.

Desta vez, a turma de 35 não visitou a Escola. Aliás, é sempre com tristeza que todos se recordam do velho prédio onde estudaram e de certos aspectos, que desapareceram. Por exemplo; do regato que existia ao lado da Escola, do lado da rua General Osório. Este regato era sombreado de árvores, que foram derrubadas, dando lugar ao estacionamento.

Outro aspecto inesquecível: as andorinhas de Campinas, cuja casa ficava defronte ao prédio da Escola Normal. Esta casa foi demolida e, em seu lugar, rasgou-se uma pequena praça: o Largo das Andorinhas, com a estátua da Princesa d'Oeste, representando Campinas, de coração aberto para acolher todos os visitantes.

## Roteiro de Entrevista – Célia e Marques

### RELAÇÕES PESSOAIS E SOCIAIS

- *vc é campineira(o)? E seus pais? Seus avós?*
- *Seu pai trabalhava em Campinas ou na região? O que ele fazia? E a sua mãe?*
- *Onde vc morava na infância e adolescência?*
- *Vc fazia amigos com facilidade? Os amigos eram da vizinhança? Da escola?*
- *Na adolescência vc mencionou no jornal que os locais de diversão eram poucos. Como os jovens se divertiam na época? O QUE ERA MAIS DIVERTIDO?*
- *A participação em festas eram comuns? Que festas mais marcaram sua vida? Que pessoas importantes marcaram esse momento? Que regras haviam para as relações com os amigos? Quem direcionava essas regras de convivência, os limites?*

### FORMAÇÃO INTELECTUAL DE CÉLIA/MARQUES

- *Vc lia jornais? Revistas? Livros? O que era lido na adolescência?*
- *QUANTO A SUA FORMAÇÃO? QUE CURSOS FORAM FEITOS ALÉM DA ESCOLA NORMAL? COMO FOI CONSTRUÍDA AS METODOLOGIAS DE SEU TRABALHO PEDAGÓGICO? QUAIS AS CONDIÇÕES PARA ESSA CONTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE? QUE REFERENCIAIS USAVA? AS PROFESSORAS QUE TRABALHARAM NA ESCOLA TINHAM AS MESMAS CONDIÇÕES?*
- *E HOJE? O QUE VC LÊ? QUE JORNAIS? REVISTAS? LIVROS?*
- *Que atividades mais a (o) motivaram na escola ?*
- *A Formação na ESCOLA – Pq ser professora? Quais os objetivos educacionais do curso? O interesse de Célia e das colegas pelo curso. Em que medida os conteúdos das disciplinas contribuíram para a formação? Que conteúdos foram mais significativos? Que professores? A autonomia dos professores para a realização do trabalho pedagógico era sentido no Curso? Que poemas eram lidos? O que foi lido que mais a*

*marcou? Que lembranças têm disso? Havia a preocupação com as regras e seu cumprimento? Que regras? E os ensaios do orfeão? Como era feito?*

- *O uniforme – que importância tinha o uniforme para as normalistas? Que representações? Que valores?*

### ***PRODUÇÃO INTELECTUAL/ profissional - jornalista***

- ***QUANTO A SUA PRODUÇÃO INTELECTUAL PARA O JORNAL – ONDE ESCREVE? QUAIS AS CONDIÇÕES PARA A SUA PRODUÇÃO? SÃO FEITOS ALGUNS CORTES DO QUE ESCREVE PARA A PUBLICAÇÃO?***
- ***VER AS DÚVIDAS E COMPLEMENTAÇÕES SOBRE OS ESCRITOS DO JORNAL***
- *Como avalia as condições pedagógicas da escola naquele momento? O professor tinha um salário que permitia a ele estudar, comprar livros, acompanhar o desenvolvimento do conhecimento e sua produção? Como era passado o ponto e a avaliação? E os recursos da escola? Eram suficientes? Garantiam a aprendizagem? Alguns alunos chegaram a questionar as regras da escola? E os professores?*
- *As condições sociais dos alunos do curso? Existiu algum desentendimento dos alunos que vc se lembra? E o jornal do grêmio? Que notícias eram divulgadas? Quem escrevia? E os poemas? Que poemas eram mais lidos? Pq? Cada classe tinha um poeta? Os hinos? Como eram os ensaios? Que momentos tocou?*
- *E a festa de formatura? Que lembranças têm desse dia?*

## ANEXO 3

A IMAGEM de Cristo na Escola Normal. A Tribuna, Campinas, 15 abr. 1944.

## A Imagem de Cristo NA ESCOLA NORMAL

Foi divulgado nesta cidade um protesto dos evangélicos de Campinas, representados pelos seus pastores, contra a entronização da imagem de Cristo Crucificado, realizada na Escola Normal de Campinas.

Os referidos chefes das comunidades protestantes fazem questão de frisar que sua atitude não poderá ser tomada de nenhum modo como desinteresse pela educação religiosa do povo ou oposição aos princípios de Cristo por eles difundidos e pregados. Entretanto, dentro destes mesmos princípios, nunca poderão se conformar com qualquer ato que importe privilégio em ofensa às suas convicções cristãs e em desrespeito aos fundamentos da democracia.

O protesto poderia ter diferentes respostas e também não merece resposta alguma, pois muitas atitudes recebem prontamente o julgamento dado pelo bom senso popular.

Mas para esclarecer nossos leitores, nos abalançamos a tecer-lhe alguns comentários.

Consóante o manifesto dos pastores a entronização da imagem de Cristo na Escola Normal, é um privilégio para os católicos.

Não vemos razão porque se deva considerar como privilégio, numa população, na sua quase totalidade de sentimentos cristãos, a erecção da imagem de Cristo, mormente quando a cruz foi o marco levantado nas terras virgens de Santa Cruz. Será sim ato de sadio nacionalismo.

E quando fosse privilégio qual a religião que, no Brasil, pode merecer essa vantagem?

O Sr. Presidente da República, os Institutos Históricos e Geográficos, mais de uma vez, têm atestado a gratidão do Brasil à religião católica, plasmadora de nossa nacionalidade.

Depois, seja-nos permitida esta pergunta: que mal causará a imagem de Cristo Crucificado na Escola Normal, em que ofende as "convicções cristãs" (?!) dos "evangélicos"?

Francamente não entendemos. Colocamos imagens e retratos do Presidente da Nação, dos benfeitores, de personalidades destacadas, e não é ilícito, e é ofensivo, pôr em destaque a imagem de Cristo? E os que professam querem sinceramente que Cristo seja conhecido?

Apela-se também para os fundamentos da democracia. Democracia é governo do povo pelo povo. Não sendo possível uma uniformidade absoluta estabelecem-se as eleições. A maioria decide o pleito. Quem tiver maior número de votos no Parlamento ou na Câmara dirige a democracia.

A aplicação do bom senso não poderia ser feita de