

RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NOS PRIMÓRDIOS DA REPÚBLICA

Dayse Martins Hora
Andréa Aceti Gurgel
Felipe Guaraciaba Formoso
Keila Nunes Valente
daysehora@yahoo.com.br
UNIRIO

RESUMO:

A escola de massa é uma resposta ao aumento de demandas sociais nos primórdios da República no Brasil – final do século XIX e início do XX. Como consequência da mudança, podemos destacar as novas formas de organização de espaços e tempos para a educação, fato que se configura acompanhado do apoderamento do fazer dos sujeitos envolvidos, principalmente do professor, que tem o seu trabalho didático capturado pelas forças do capital. A racionalização do trabalho didático se constitui aliada aos esforços de organização da instituição escolar. Nesse contexto os currículos, as estratégias de ação e a organização dos tempos e espaços vão sendo forjados. Objetivamos discutir como o trabalho didático se reconfigura ao longo da história do currículo da escola primária para servir aos interesses do projeto político-social republicano. A investigação tem por base metodológica a pesquisa bibliográfica e documental usando como fonte primária o Boletim da Intendência do Distrito Federal do Rio de Janeiro, órgão de divulgação oficial, no período de 1892 a 1920. Resgatamos através dos regulamentos, uma parte significativa dos currículos oficiais das escolas primárias e identificamos peculiaridades nas disciplinas “Moral e Civismo”, “Música” e “Educação Física” como estratégias de racionalização, disciplinarização e higienização.

Palavras-chaves: Trabalho didático, disciplinarização, currículo da escola primária

RATIONALIZING OF THE DIDACTICAL WORKS IN EARLY REPUBLIC TIMES

ABSTRACT:

The mass school is a response to the increasing of social demands in the early times of Republican Brazil – end of the XIXth century and beginning of the XXth. As a consequence of the changing, we can highlight the new forms of time and space organization for education, a fact that appears with the ownership of doing of the involved subjects, mainly the teacher's one, who has his didactical work captured by the capital forces. The rationalizing of didactical work is constituted allied to the organization efforts of the scholar institution. In this context the careers, the action strategies, and the times and spaces organization are being forged. We have as our object to discuss how the didactical works figures during the career's history of the primary school to serve the interests of the republican political-social project. The investigation has as methodological basis the documental and bibliographical research using as primary source the Bulletin of the Intendency of the Federal District of Rio de Janeiro, an official divulgation organ, in the period from 1892 to 1920. We recover through the rules, an important part of the official careers of the primary schools and we identify some peculiarities at the disciplines “Moral and Civism”, “Music” and “Physical Education” as rationalization strategies, disciplining and hygiene.

Keywords: Didactical work, disciplining, primary school career

A aproximação com o objeto

No conjunto de trabalhos na História da Educação é presente a historiografia dos processos educacionais abordando, de diversas maneiras, a educação na história da humanidade como um processo inerente ao homem, que não depende exclusivamente da escola. Assim, a identificamos em diversos povos, sob diferentes práticas. O ensino formal e sistematizado, ministrado na escola, é uma produção recente. Na modernidade, a educação passou a ter um *locus* privilegiado definindo-se instituições (as escolas) e profissionais (os professores) como agentes de um processo com especificidades muito bem definidas e regulamentadas – a escolarização. É fato que não estamos nos referindo aos diferentes espaços institucionais e às diferentes práticas formais e não-formais, que também assumem papel educacional nas sociedades modernas. Queremos enfatizar os processos de escolarização, estes específicos sob diversos aspectos, principalmente, quanto ao seu espaço – as escolas – e aos seus agentes – os professores, os diretores, os técnicos pedagógicos em geral.

Considerado, então, o processo de escolarização como foco central, nos ocorre uma questão, que julgamos de relevância para maior aprofundamento na história da educação. Trata-se de identificar e analisar as mais diversas formas do trabalho didático ao longo do elenco de mudanças presentes nas sociedades modernas quer sejam mudanças econômicas, políticas ou culturais. Afirmamos o trabalho didático como um objeto específico a se destacar na análise das mudanças ocorridas nas práticas de escolarização. Se a educação pode ser discutida como mediadora das mudanças na sociedade capitalista, um instrumento útil a esta mediação pode ser evidenciado no trabalho didático. A rigor, este ponto não é totalmente desconsiderado na história da educação. Porém, o que nos parece é que não lhe foi dado maior destaque. Os trabalhos da área do currículo, ao investigarem as histórias das disciplinas escolares e mesmo a própria história dos currículos, não conseguem fugir da questão das transformações ocorridas no trabalho didático, porque ele é um objeto, ali, presente a todo o momento. Parece algo que não era da intenção do pesquisador se deparar, mas que a ele se apresenta quase que solicitando *me veja, eu estou aqui, eu faço parte desta investigação, eu construo esta história*, seja ela das disciplinas escolares ou dos currículos.

No pano de fundo que estamos tecendo cabe, entretanto, fazer algumas considerações e recortes importantes quanto ao objeto e ao período histórico do estudo. O objeto de pesquisa a se enfrentar é de enorme extensão e tem desdobramentos que não comportam nos limites deste trabalho, mas, são pertinentes a um leque de investigações que deverá envolver grupos de pesquisa e diversos seminários temáticos sobre o assunto, por muito tempo. Questionar as mudanças no trabalho didático remeterá a uma grande área de investigações, que cremos vai se expandir com o tempo, como foi o caso das histórias dos currículos e das disciplinas escolares.

Neste artigo, temos por objetivo tratar do objeto trabalho didático na possibilidade que localizamos de discuti-lo na história de constituição da escola primária no Distrito Federal do Rio de Janeiro, no início da República (1889-1920). Pretendemos evidenciar que o trabalho didático sofreu mudanças significativas no período em tela e que essas mudanças se processaram de tal forma que o trabalho didático se configurou na perspectiva de ser disciplinador dos sujeitos envolvidos na prática escolar, que se constituía como estratégia a serviço do projeto político-social do início da República. Nesta investigação sobre o trabalho didático, trataremos em especial de três disciplinas – Música, Educação

Física e Moral e Cívica – que em nossa avaliação se prestaram a esse projeto político-civilizatório de educação popular pela natureza de suas práticas.

Servirá de suporte metodológico a análise documental e bibliográfica. É possível através dos documentos publicados, resgatar uma parte das propostas curriculares que se pretendia como diretriz para a escolarização da infância. O resultado desta opção metodológica nos permite fazer afirmações quanto ao currículo oficial proposto. Os regulamentos, reformas e programas curriculares, trazem à tona alguns indícios de como se estabelecia o “fazer” do professor. Sem dúvida, os decretos que publicavam os regulamentos e programas oficiais, são fontes importantes, são fidedignos, mas não dão conta das práticas. Deixam ao pesquisador a tarefa de realizar algumas leituras possíveis, mas, entretanto, colocam barreiras à investigação porque denotam limites representados pelas lacunas não preenchidas, pois as fontes oficiais não revelam a totalidade da *práxis*. Os indivíduos em ação subvertem a ordem, os padrões e as normas. Fica a questão em branco sobre o currículo praticado, o currículo em ação. Não houve como capturar as ações humanas na história que não foi contada, que se perdeu pela falta de registro ou que ainda não fomos, suficientemente, hábeis para rastrear nos dados.

O contexto histórico nos primórdios da República

Já é amplamente reconhecido que a República foi um golpe de estado, possível com o apoio de representações de determinados estratos sociais, que em aliança bastante heterogênea deram suporte ao golpe. Foram militares positivistas, proprietários de terra e uma fatia da intelectualidade urbana, já insatisfeitos desde o Império, que deram sustentação à implantação do novo regime. O manifesto do partido Republicano de 1891 já reivindicava maior autonomia política das elites dos estados, o que foi garantido com o federalismo prescrito na Constituição de 1891. Entretanto, a ordem política só irá se consolidar com o governo de Campos Sales (1898 – 1902). Como afirma Nagle (1976, p. 4):

A “política dos Estados” – de acordo com a denominação proposta pelo seu criador, o presidente Campos Salles, que firmou o princípio segundo o qual “o que pensam os Estados, pensa a União” – foi doutrinariamente justificada, de um lado, pela inexistência de organização partidária forte que concentrasse a autoridade e, de outro, pelas bases do regime republicano e federativo. É esta política responsável pela aglutinação, no plano nacional, das forças representadas pelo coronelismo, e sem a qual dificilmente seria evitada a “luta fratricida” no sistema.

Os primeiros anos de nossa República, realmente, são marcados pela historiografia como anos difíceis. Murilo de Carvalho nos relata que “houve assassinatos políticos, golpes de estado, revoltas populares, greves, rebeliões militares, guerras civis” (CARVALHO, 2007, p.1). No contexto da turbulência social se destacam também, os debates sobre a identidade nacional. Está presente nos discursos a idéia de que o país não se constituía como uma nação. Era resultado do agregado de províncias, que não possuíam nenhuma integração, transformadas, como já nos referimos, em estados pela Constituição de 1891. O sentimento de nacionalidade, desta forma, era ausente e, portanto, não identificado pelo povo brasileiro.

Cabe na análise apontar uma contradição: o discurso a favor do povo com um sentimento de nação, participante e integrado, porém, totalmente alijado da Proclamação da República. Entretanto, este mesmo povo não esteve de fora dos enfrentamentos dos

anos iniciais. Carvalho (2007, p. 3) constrói argumentos para defender a existência de três povos, como se confirma:

Pode-se dizer que havia **três povos**, ou três caras do povo, na Primeira República. A primeira cara, a mais visível, era a do **povo das estatísticas**. Por isso entendo o povo revelado pelos números censitários, o povo civil, a população em todas as dimensões de sua existência. A segunda cara era a do **povo** que aparecia nos momentos legalmente determinados para a manifestação política, **as eleições**. A terceira era a do **povo da rua**, do povo ativo, que agia por conta própria, direta ou indiretamente motivado pela política (grifos nossos).

O povo das estatísticas é apresentado, inicialmente, pelo censo de 1872, utilizado por Louis Couty em 1881 para quantificar pela primeira vez o povo político do Brasil. Segundo este trabalho, a população total era de 11.000.000, dos quais 2.500.000 era de índios e escravos; 6.000.000 de agregados, caipiras, capangas, capoeiras e beberrões; 2.000.000 de comerciantes, funcionários, criados e artesãos; e 500.000 de proprietários de escravos. Pelos números levantados o autor identifica que não havia uma massa organizada, agrícola ou industrial de eleitores que pudessem fazer frente para se impor ao governo. É, a partir destes cálculos, que Couty diz que “o Brasil não tem povo”, no sentido da falta de povo político, nos moldes das nações civilizadas. Mais tarde, em 1920, Gilberto Amado fará nova tentativa de análise sobre o povo brasileiro, Mas, sem dispor de dados atualizados, afirma que a situação social do país não se alterou em relação ao período do Império. Qualificou os 15 milhões de habitantes do interior, como gente pouco produtiva, vivendo na miséria, sem saúde, sem hábitos de trabalho, dominada por superstições, inútil como força econômica (CARVALHO, p. 2007, p.4).

O povo das eleições é aquele que vota: uma parcela ínfima do povo das estatísticas. É este fato que vai dar argumento para Couty declarar que o Brasil não tinha povo. Mesmo aqueles que a Constituição garantia o direito ao voto, ou seja, os 7,8% de adultos alfabetizados, não faziam uso da prerrogativa legal. A participação eleitoral dos primeiros anos do novo regime foi muito pequena, girando em torno de 1,4% a 3,4% da população. O mais interessante é a observação que Carvalho faz ao confrontar os dados de participação nas eleições do período republicano com aqueles obtidos em 1881, quando a presença nas urnas chegou aos 13% da população livre. Pode-se pensar que a baixa participação fosse justificada pelos processos de instrução, mas não o foram, como podemos mais uma vez constatar.

A ausência quase total de participação verificava-se na própria capital da República onde o índice de escolaridade era mais alto. Com cerca de 20% da população apta a votar, votou apenas 1,3% dela na eleição presidencial de 1894, 0,9% na de 1910, e 2,2% na de 1922. A participação eleitoral só começou a subir na década de 1920. Era generalizado o receio de sair às ruas em dias de eleição devido à violência dos capangas a serviço dos candidatos. Na capital, como no país, aplicava-se o que Lima Barreto disse dos políticos da República dos Bruzundangas: “tinham conseguido quase totalmente eliminar do aparelho eleitoral este elemento perturbador – o voto” (CARVALHO, 2007, p. 14).¹

O povo da rua, que fazia suas manifestações à margem das estratégias formais de participação, estava nas cidades e no campo. Saía para o espaço público, mas não se enquadrava nas regras das elites dominantes. Nas cidades, o povo da rua, era composto pelos militares, operários e trabalhadores. No campo, eram os beatos, os bandidos e os malandros. A ação desempenhada pelo povo da rua poderia não obter resultados imediatos,

mas em longo prazo seria identificada com a denúncia das contradições, lacunas e discrepâncias dos primeiros anos da nova ordem social.

No dia-a-dia, a população da capital da República, e certamente também de outras cidades, interagiu com autoridades, sobretudo policiais, para protestar e para reivindicar. Encontrava mesmo canais de se fazer ouvir, que não passavam nem pela representação, nem pela rebeldia. Surpreendentemente, muitas das queixas da população do Rio na época não diferem muito das de hoje. Giravam em torno da segurança, da qualidade dos serviços públicos urbanos, das condições de vida (CARVALHO, 2007, p. 21).

Seguiremos os argumentos de Carvalho, porque nos parece um apoio importante e significativo para as discussões, que vamos fazer mais adiante, sobre a escola primária, no contexto da Primeira República. Em outro trabalho ao se referir ao momento da Proclamação da República, Carvalho (1987), inicia lembrando Aristides Lobo, em sua frase famosa, ao manifestar seu desagrado com a proclamação da República. Lobo declarou que o povo assistira a tudo bestializado, julgando ver uma parada militar. Assim, Murilo de Carvalho inspira-se em Aristides Lobo para dar título ao livro “*Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*”. Entretanto, o próprio autor vai contrapor as noções de *bestializados* com *bilontras*. Ele define bilontra como o espertalhão, o velhaco, o gozador. Havia no comportamento popular alguma coisa que fugia às expectativas das elites e da classe operária emergente. O povo da rua, que poderia ser identificado no primeiro instante como bestializado, foi bilontra, ao contrário do que se poderia pensar ou como pensou de fato Aristides Lobo. Não havia nenhuma passividade, ainda que estivessem ali perplexos. Os cidadãos que apreciavam inativos a proclamação da República mostravam-se participantes em ocasiões que os reformistas consideravam equivocadas, como foi o caso da Revolta da Vacina. De qualquer forma “nossa República, passado o momento inicial de esperança de expansão democrática, consolidou-se sobre um mínimo de participação eleitoral, sobre a exclusão do envolvimento popular no governo” (CARVALHO, 1987, p. 161).

Com o trabalho de Carvalho em 2002, fica mais claro o que o autor quer dizer com bilontras. Podemos acrescentar que o autor ao falar dos bilontras está aludindo ao que ele próprio, em trabalho posterior, denominou de “povo da rua”.

Para os republicanos, o início do novo regime tinha como problema central a organização de outro pacto de poder, no lugar das práticas do Império, que se fizesse com estabilidade. Os primeiros dez anos da República foram dedicados a conter as agitações na capital, a guerra civil dos estados do sul, em meio à disputa para garantir a economia ameaçada pela crise do café e pelas dificuldades de administrar a dívida externa. Logo nos primeiros anos, se percebe o perigo de ter uma cidade em crise e as ações políticas são rápidas e efetivas para a contenção dos movimentos rebeldes ao novo regime. Um decreto do governo provisório dissolveu a antiga Câmara de Vereadores e criou um Conselho de Intendência, dando aparentemente a idéia de coerência com uma filosofia descentralizante e certa autonomia de ação, o que de fato não aconteceu. A Lei Orgânica do Distrito Federal, decretada em 1892,² previa a eleição de intendentes pelo voto popular, mas o prefeito, cargo também recentemente criado, seria nomeado pelo Presidente da República com a aprovação do Senado Federal. Desta forma, o Distrito Federal dos primeiros anos republicanos foi governado por interventores.

A cidade do Rio de Janeiro sofria uma turbulência causada por transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, que já existiam antes, porém foram

potencializadas depois do evento republicano. Houve alteração significativa no quadro demográfico, não somente no quantitativo da população, mas também, na composição étnica e na estrutura ocupacional. A abolição da escravatura, como é de conhecimento, lançou mais mão-de-obra escrava no mercado de trabalho livre, aumentando o contingente de subempregados e desempregados. Por outro lado, provocou a migração de populações rurais de regiões cafeeiras do estado do Rio para os perímetros urbanos mais próximos, principalmente a antiga Corte. Ao lado da movimentação interna das populações aumentava também os índices de imigração estrangeira, principalmente de portugueses.

Em paralelo às mudanças econômicas se construía as transformações das mentalidades. A mudança foi muito forte no que se refere aos padrões de moral e de honestidade. Que papel teria a educação pública primária nesse contexto conturbado de rompimento com os valores antigos, que já vinham sendo questionados, principalmente no campo da moral e dos costumes? A solução ou uma resposta possível se colocava, dentre outras práticas sociais, pela via da educação.

Faz sentido correlacionarmos as idéias que circulam em discursos tais como “esse país não tem povo” ou “o povo assistia a tudo bestializado”, com a idéia de três povos do Brasil construída por Carvalho, para discutir a importância que ganha a educação no novo contexto, como uma estratégia de legitimação do projeto republicano.

Contraopondo-se às idéias de Gilberto Amado que, como vimos anteriormente, qualificou os 15 milhões de habitantes do interior, como gente improdutivo, inútil como força econômica, estava Monteiro Lobato apoiando-se nos suporte científicos que se configuravam à época. Lobato diz que a partir das pesquisas advindas dos laboratórios, poderíamos fazer frente às explicações sociológicas de que estaríamos condenados à inferioridade por questões da raça e do clima tropical (LOBATO *apud* LIMA e HOCHMAN, 1996). Uma via de saída identificada pelos republicanos foi a escola, pautada no modelo biomédico, com sua construção a partir das ciências físicas, biológicas e matemáticas, o que era considerado científico e, portanto, legitimado pela intelectualidade e os governantes.

Afinal, a ciência experimental oferecia uma saída para o drama vivido por alguns brasileiros: teríamos sido condenados, pelo nosso estoque racial e pelo clima tropical da pátria, à eterna inferioridade e improdutividade? A resposta da biologia, da medicina moderna, indicava que não. Os conhecimentos dos médicos-higienistas sobre a saúde dos brasileiros e sobre as condições sanitárias em grande parte do território nacional, revelados ao público em meados da década de 1910, nos absolviam enquanto povo e encontravam um povo réu. O brasileiro era indolente, preguiçoso e improdutivo porque estava doente e abandonado pelas elites políticas. Redimir o Brasil seria saneá-lo, higienizá-lo, uma tarefa obrigatória dos governos (LIMA e HOCHMAN, 1996, p.1).

A escola não escapa a esta análise, não está dela descolada, muito ao contrário, é condicionada por este contexto e também condicionante de outras práticas sociais que a partir deste mesmo modelo são construídas. “Redimir o Brasil, saneá-lo, higienizá-lo” era tarefa dos governantes e a escola era sua mediação.

É neste cenário que se localiza a questão de como se constituiu o que temos e conhecemos como práticas escolares, pautadas nos primórdios da República, eminentemente, nas propostas dos Grupos Escolares de congregar escolas isoladas para atender de forma racional às necessidades da população, produzindo a chamada escola de

massas.³ Racionalização dos processos e dos recursos significou também, racionalizar o trabalho didático. O professor não escapou destes tentáculos de aprisionamento do que pertencia ao seu fazer. As mudanças na organização das sociedades capitalistas também se apoderaram destes modos de fazer, imprimindo sobre eles a mesma lógica do capital, ou seja, a racionalização dos recursos, a apropriação dos meios e a alienação do trabalho. É sobre esta mesma ótica que o trabalho didático passará a ser reapropriado na escola de massas, desapropriando os seus sujeitos produtores – os professores.

Trabalho didático e disciplinarização

Como sabemos o período da história do Brasil, que estamos tratando, é marcado pela transformação das formas de organização econômica, antes baseada no modelo agrário-rural, e sua inserção no modelo capitalista urbano-industrial. A relação entre o processo educativo na Primeira República e o capitalismo emergente é pressuposto desse trabalho, pois todo processo educacional depende, em grande medida, da época e do lugar onde ocorre, e da forma como produzimos e reproduzimos nossos meios de vida.

No movimento de transferência do trabalho manual para as máquinas, o corpo que antes investia sua energia intelectual e afetiva num determinado trabalho, deve agora se reorganizar para atender às demandas de operações mecânicas. Todo esse processo requer uma nova resposta para qualificar os sujeitos aos novos meios de produção, ou seja, uma “formação” de acordo com as demandas do capital, que a escola irá assumir como função precípua. Como nos diz Saviani (*apud*, Pasqualotto, 2006, p.334):

a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola primária. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades.

É nesse contexto que a institucionalização da educação pôde acontecer. No caso do Brasil, sob as bases morais de invenção de um povo e sob as bases materiais e intelectuais de produção do momento. E o projeto de escolarização das massas tem o desafio de preencher os requisitos necessários para sua legitimação.

O projeto político-social da Primeira República vai de encontro a um processo de formação dos Estados Modernos em que a base de sua estrutura é a racionalização dos espaços, tempos e práticas sociais, dentre eles a prática escolar. Como foi dito anteriormente, numa sociedade que se pretendia moderna e democrática era inadmissível o descaso de que até então a educação primária vinha sendo refém. As tentativas de atender às demandas por escolarização das massas demonstram a preocupação com uma organização única das práticas escolares e ao mesmo tempo fica evidente a necessidade de que elas fossem supervisionadas e avaliadas por órgãos também criados para tal intuito. Assim, foi criada a Inspeção Escolar, por exemplo, que vai se legitimando e legitimando os seus agentes – os inspetores. Todo esse aparato tem como objetivo a civilidade do “povo da rua”, e, naquele momento, uma estratégia eficaz era a disciplinarização, ela própria tornada, na prática, exemplo de civilidade.

Para que houvesse adesão ao projeto democrático republicano, era necessário que esse discurso tomasse uma dimensão de modo que fosse incorporado socialmente. Foucault (1979, p.179) diz que “não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade” e uma idéia bastante forte naquele momento era a de ordem (um

discurso de verdade), princípio positivista que aparece na bandeira nacional: Ordem e Progresso.

Constituir a escola como instituição a dar respostas a tantas demandas, remeteu principalmente à discussão sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário para grandes massas populares que se deslocavam das oficinas artesanais para as fábricas. É um momento de tentativa de responder a respeito das finalidades da escolarização de massas. Quais os seus objetivos? A escola vai formar o trabalhador especializado ou proporcionar educação geral e acadêmica à população? Vai ensinar habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas para as ocupações profissionais? (SILVA, 2004).

Manacorda (2002) ao analisar este impasse, afirma que o problema foi levantado à época por filantropos, utopistas e os industriais, que se viram obrigados a refletir sobre a instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção da fábrica. O centro da questão para a pedagogia moderna passa a ser as relações instrução-trabalho ou instrução técnico-profissional. Descortinam-se, então, duas vias para a solução do problema:

[...] ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (MANACORDA, 2004, p. 272).⁴

Será a segunda via, a mais utilizada no caso brasileiro do início da República. A velha escola será chamada às reformas, que revelam o dilema de exercer a educação geral e humanista e garantir a instrução profissional. Portanto, a organização dos sistemas de ensino do período, deixa claro que ao mesmo tempo em que se busca uma generalização e universalização do conhecimento, há uma diferenciação entre eles, presente não só nos sistemas diferenciados de ensino (uma escola primária e uma escola técnico-profissional), mas também no currículo, que é caracterizado por polarizações como formação geral e profissional; ou se quisermos colocar de outra forma entre humanismo e ciências.

Ao analisar o trabalho didático nos Regulamentos da Escola Primária vamos inicialmente nos servir das polarizações e contradições possíveis de serem identificadas a partir do binômio humanismo e ciências, trazendo à tona os destaques para as disciplinas de Música, Educação Física e Moral e Cívica, mas sem abandonar exemplos de outras disciplinas quando forem de relevância para afirmarem as inferências que levantamos.

Um exemplo dessa polarização pode ser dado através do programa que organizou as Escolas Municipais em 1892. Tem-se: poesia, canto, escultura, desenho e cálculo, onde cada uma tem seu conteúdo demarcado ora por obras clássicas, ora pela demanda de conhecimento técnico para o trabalho industrial, ora pelas ciências naturais.

Para sustentar esse discurso e a implementação do projeto, podemos enumerar várias estratégias discursivas que podem ser identificadas em muitas das práticas atuais, e que talvez em função da coerência interna existente entre elas, tenham exercido tanta força em nossa sociedade, justificando a sua permanência nas práticas escolares ainda hoje. Dentre elas estão: **a racionalização, a disciplinarização e a higienização**. Todas serviram de pressupostos, à época, para a configuração de uma nação moderna.

Interessante perceber como num momento de “criação/invenção” de uma nação os discursos se complementam e se fortalecem mutuamente, pois possuem a mesma função de higienização e moralização, questões recorrentes nos regulamentos e programas de ensino primário da época. O investimento no corpo “social”, que precisava ser capturado para servir ao projeto político era evidente, o que não nos permite afirmar que tenha havido uma total adesão popular aos discursos e práticas hegemônicas, até mesmo em espaços institucionalizados.⁵

Na Lei Orgânica do Distrito Federal (Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892), já se observa a dedicação dos legisladores no esquadramento do trabalho didático, publicando um Regimento Interno das Escolas Municipais, que deixa clara a necessidade de ordenar as práticas escolares até então dispersas. Suas prerrogativas giravam em torno da organização do tempo de aula para cada disciplina; os períodos escolares, com início e término do ano letivo, regulamentando as férias e destacando os feriados; as datas de exames escolares; os horários das aulas; a divisão em classes, as matrículas; as formas de avaliação através de notas que significavam aproveitamento e conduta; além de um detalhamento quanto ao programa oficial a ser desenvolvido em cada fase (também já pré-definida, como veremos adiante).

Em nossa pesquisa esse Regimento é o primeiro documento em que nos deparamos com uma sistematização rigorosa para o ensino primário, voltada para o que foi definido como segunda infância. O programa estabelece os conteúdos para 7 fases cronologicamente determinadas, cobrindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos. É possível observar o trabalho didático sendo configurado como uma prescrição a ser seguida. O plano de estudos tem uma seqüência lógica estabelecida para cada fase, obedecendo a uma gradação correlata aos níveis de abstração da infância, que chama a atenção por ser de certa forma contemporânea, pois há uma sucessão de temáticas que vão desde assuntos mais próximos da criança até níveis de maior abstração que correspondem também a faixas etárias mais elevadas. É como se fosse uma tentativa de criar unidades didáticas ou um currículo por projetos. Notamos, por exemplo, que o canto é inicialmente proposto por imitação, voltado para a letra, a poesia, e sempre de cunho patriótico e cívico. Resumidamente, o programa com todas as disciplinas escolares foi assim dividido com suas temáticas correlatas:

- 1ª fase – dos 7 aos 8 anos – (sem tema)
- 2ª fase – dos 8 aos 9 anos – O céu
- 3ª fase – dos 9 aos 10 anos – O ar e água
- 4ª fase – dos 10 aos 11 anos – A terra
- 5ª fase – dos 11 aos 12 anos – As plantas
- 6ª fase – dos 12 aos 13 anos – Os animais
- 7ª fase – dos 13 aos 14 anos – A humanidade

Há uma prioridade do saber enciclopédico no ensino primário. Acreditamos que este fato seja resultante do parecer sobre a reforma do ensino primário, apresentado por Rui Barbosa ao Parlamento em 1883 “tendo em vista a necessidade de ampliação da cultura escolar para o povo, isto é, a formação de uma classe trabalhadora conformada às exigências do desenvolvimento econômico e social do país” (SOUZA, 2000 a, p. 15).

Mas, a sistematização tinha endereço certo e determinava aqueles que estariam excluídos. As barreiras são colocadas a partir de critérios de higienização e moralização, determinando desta forma os que iriam freqüentar ou não as escolas públicas.

Organização da Matrícula

Art 18º – **Ficção** privados da matrícula:

1º – Os que soffrerem de moléstias contagiosas ou repugnantes;

2º – Os não vacinados;

3º – Os menores de 6 anos;

4º – Os maiores de 11 do sexo masculino para as escolas mixtas;

5º – Os menores de 11 e maiores de 15 para as escolas diurnas do sexo masculino;

6º – Os menores de 15 annos para as escolas nortunas (Regimento Interno das Escolas Municipaes, BOLETIM DE INTENDÊNCIA, 1892, grifos do original).

Os meninos após completarem 11 anos não poderiam freqüentar as escolas mistas devendo buscar uma escola exclusivamente masculina. Ao completarem 15 anos somente poderiam estudar em escolas noturnas. As crianças doentes ou sem vacina não teriam matrícula. Mas, quais eram as condições de acesso ao tratamento médico para que as crianças cumprissem as exigências e garantissem sua matrícula?

Na seqüência das ações para a modernização educacional, localizamos um conjunto de reformas para o ensino primário atingindo o trabalho didático, que percorrem todo o período de 1892 a 1920.⁶ Era como se o ensino estivesse sempre abaixo das finalidades impostas à escola, por isso se fazia necessário prescrever e reafirmar a prática constantemente, redirecionando-a. O alvo é o trabalho didático, o fazer do professor que precisa ser colocado à favor das necessidades que as mudanças sociais impõem. As modificações não estão a rigor nos conteúdos das disciplinas, mas nas formas de organização e seleção desses conteúdos e sua distribuição nas séries, nos métodos, nos materiais didáticos que fazem a mediação da aprendizagem, enfim, nas práticas escolares. É sobre a cultura escolar que em última instância o legislador quer atingir. O exame desses programas confirma certa constância na determinação dos conteúdos, no que deve ser ensinado, e revela a ação sobre o trabalho didático que se torna o centro das ações oficiais.

Os republicanos instituíram no Distrito Federal um novo sistema de organização do ensino imprimindo um projeto de modernização e progresso no país. O eixo do projeto estava na nova organização didático-administrativa escolar estabelecida nos Grupos Escolares, a grande novidade dos republicanos para a racionalização e, conseqüentemente, para a expansão da escola pública. “Cada grupo escolar, composto de varias escolas, ficará sob a administração de um professor director, tendo communs: o gymnasio, a biblioteca e o museo escolar” (Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893). O grupo escolar tinha por princípio a Escola Graduada com uma organização dos alunos em grupos. Uma das estratégias para atingir a organização administrativa e didático-pedagógica foi tomar o trabalho didático como referência.

Com a escola graduada (seriada) possibilitou-se a fragmentação das disciplinas e do conhecimento a serem transmitidos aos alunos com “indicações gerais” direcionando a prática do professor e a sistematização dos elementos de organização escolar, determinando novos procedimentos de racionalização administrativa, que seriam a fragmentação do currículo, a divisão do trabalho do professor e a racionalização das práticas pedagógicas. Os dados do Distrito Federal nos permitem corroborar com Souza em seus estudos para o caso paulista.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular,

controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2004, p. 114).

Entretanto, em movimento ambíguo, o mesmo instrumento jurídico, que regula o ensino público do Distrito Federal, mantém a situação muito semelhante aos antigos preceptores do período medieval, vigente para as elites, como se pode verificar no diploma legal:

Art 4º – É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que sob a vigilância imediata dos pais ou dos que fizerem as suas vezes, for dado as crianças no seio de sua família.

O decreto nº 38 estabelece que o ensino público municipal no Distrito Federal compreenderá: a) ensino primário; b) ensino Normal; e c) ensino profissional e artístico. O ensino primário será dado em jardins de infância e escolas primárias de 1º grau (com três cursos – elementar, médio e complementar, num total de 6 anos) e de 2º graus (com mais 3 anos de estudos). Além disso, o ensino primário é leigo e gratuito, obedecendo a Constituição.

Configurada a organização geral do ensino, outro dado importante do referido decreto é a orientação direta sobre o trabalho didático ao se estabelecer que “em todos os 3 cursos será de preferência empregado o *methodo intuitivo*,⁷ servindo o livro de simples auxiliar e de acordo com os *programmas minuciosamente especificados*” (Decreto nº 38, Art. 9º).

Em relação à Música, à Educação Física e à Moral e Cívica observa-se os investimentos feitos na racionalização dos programas, na busca de uma estrutura de conteúdo preocupada com a sua transmissão na formação do espírito nacionalista. Nossa análise será construída de forma a integrar a discussão entre as disciplinas eleitas porque constatamos que estiveram muito próximas nos seus objetivos e funções na escola primária.

Os hinos, as marchas e as canções populares aos poucos foram sendo transformados em repertório da escola, sendo submetidos às determinações didáticas e pedagógicas. Congregavam ao mesmo tempo as estratégias discursivas de racionalização, disciplinarização e higienização. A Música pode ser encontrada em horário simultâneo dedicado aos cânticos e oferecida aos cursos elementar, médio e complementar em apenas 10 minutos. Em outros momentos, não era mencionada como disciplina, mas como uma coadjuvante nos programas de Instrução Moral e Cívica e Educação Física. Surge configurada como “cantos patrióticos e sociaes” ou associada à *Gymnastica*, que nos seus 30 minutos incluía os cânticos para a abertura de suas aulas. Podemos nos aliar a Souza (2000 a, p. 17) dizendo que “a evolução do ensino da música no Brasil ocorreu acentuando os valores cívico-patrióticos e a *dulcificação dos costumes*”.

A observação apurada dos programas permite identificar um fluxo e refluxo, uma perda e um ganho, um avanço e um retrocesso para o ensino da Música. Há um processo pendular e cíclico entre um “*acessório*” do trabalho didático da Educação Física e da Moral e Cívica e uma importância maior para os conhecimentos de teoria musical, solfejos e hinos cantados a duas e três vozes. Evidencia-se para o caso da Música que a escola

também esteve no impasse entre uma formação geral (o clássico, o humanismo) e o específico. No enfrentamento de diversos conflitos de tempo, de espaços, de profissionais com formação específica no ensino de conhecimentos que vão se tornando escolares, a escola e seus professores circularam sobre esses dilemas e, talvez, até hoje não tenha lhes dado respostas. Por exemplo, na Música, o ensino da teoria e dos solfejos exigiria um tempo maior, recursos materiais e professores qualificados. Na impossibilidade de executar esta tarefa, afirma-se o princípio de racionalização dos conteúdos e do tempo e se mantém o seu papel de disciplinarização e difusão do ideal de amor à pátria e cultivo de valores moralizantes.

Outro fato significativo para a reflexão está nas práticas constantes nos “cânticos patrióticos e sociais”. Um dos programas (1914) se refere ao horário destinado à Música como “cânticos de abertura das aulas e Gymnastica” destinando 30 minutos para essas atividades. A conjugação da Música, da Educação Física e da Moral e Cívica é um elemento da cultura escolar que permanece nos dias atuais em diversas escolas, tanto públicas como particulares, nas quais a entrada dos alunos na sala de aula é precedida da formatura junto aos hinos e cantos escolares.⁸ Tal análise pode ser ratificada se acrescentarmos o dado da Educação Física ter se utilizado das marchas e formaturas seguindo as orientações para os exercícios militares.

O registro da Educação Física, denominada até então como ginástica e/ou exercícios militares, está presente nas escolas municipais do Rio de Janeiro desde antes da República. Essa afirmação é ratificada ao identificarmos a nomeação de professores de ginásticas e o registro de programas de ensino (sempre sob supervisão médica) nos Boletins da Ilustríssima Câmara Municipal da Corte, no final do século XIX.

No entanto, a presença da Gymnástica escolar nos primeiros anos da República parece demonstrar não só a fragilidade de uma instituição em processo embrionário de formação, que é a escola, como também a ansiedade por se afirmar práticas que, na Europa, já caminhavam com certa facilidade.⁹ Antes mesmo da proclamação da República, em 1881 vemos referência à presença do professor de Gymnástica nas escolas municipais. (BOLETIM DA ILUSTRÍSSIMA CÂMARA MUNICIPAL DA CORTE, jan./dez). Porém, nada indica que houvesse naquele momento uma formação de professor para essa disciplina, nem os requisitos para sua admissão, por concurso ou nomeação, nas escolas públicas, e menos ainda indicações do seu fazer pedagógico. A mesma afirmativa se pode fazer para professores de Música e de Moral e Cívica. Portanto, será que essas aulas eram mesmo ministradas? Se foram, por quem e como se constituíam? Tal questionamento se envereda pelos primeiros anos da República e revela as contradições inerentes aos processos históricos e à construção e introdução de cada um desses conhecimentos que vão aos poucos se tornando escolares e se configurando como disciplinas no ensino primário.

Cabe lembrar que a Gymnástica, ou os chamados Sistemas Ginásticos Europeus, esteve na base de formação do campo da Educação Física no Brasil e pode ter sido praticada desde então nas escolas de forma “desorganizada”. Tendo sido incorporada por um grupo da elite do país, interessada pelas práticas e idéias de modernização advindas da Europa, ela foi sendo instituída e instituiu hábitos de higiene, robustez e força que naquele momento era um dos pilares de “construção” da nacionalidade.¹⁰

As justificativas para a introdução dessa disciplina nos programas do ensino primário eram justamente as suas contribuições para a modernização, pois a Gymnástica reunia de uma só vez todos os elementos constitutivos do projeto civilizador ao qual se lançava o país. Por meio de fundamentos científicos, técnico-utilitários e morais, pautado

no modelo médico, influenciou desde as instituições militares, passando pelo corpo social e individual até a escola, tendo em vista que carrega consigo princípios de ordem e disciplina, potencializados durante esse período. Como disse Rui Barbosa (*apud* SOARES, 2000, p.51):

[...] a ginástica, além de ser o regimen fundamental para a constituição de um povo cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade (...) assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente.

Mais que corroborar o que dissemos anteriormente Rui Barbosa toca no ponto-chave para a inserção da gymnástica na sociedade brasileira, que é o deslocamento do foco do poder centralizado – fosse ele representado pelo rei, senhor feudal – justificado por uma “soberania divina”, para o domínio do corpo social e individual: cada cidadão é responsável pela “retidão” do corpo social de que é parte. As lições práticas de moral exigem que cada um se sinta responsável pelas suas condutas e ações, e alguns personagens assumiram historicamente esse papel: o soldado, o professor e os pais, por exemplo.

Nada mais coerente e eficaz do que investir no corpo. Foucault (*apud* SIBILIA, 2002, p.31) chamou esse investimento de nova “arte do corpo” em comparação aos métodos de escravidão anteriores: “é elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes”. Nesse novo mecanismo “o corpo é entendido como conjunto de forças capaz de por em movimento determinações precisas, conter e reprimir desejos, preservar energia” (SOARES, 2000, p.45). É, portanto, objeto de intervenção e conhecimento.

Ainda na visão de corpo, Bracht (1999) reforça que a expressão “educação corporal” fornece um aparato para as questões que estamos abordando. O autor salienta o encontro de uma educação física ou corporal, uma educação física intelectual e ainda de uma terceira denominada educação moral, pautadas numa tradição racionalista ocidental, tendo como alvo a influência sobre o comportamento humano. Na nossa visão o corpo nessa perspectiva deve estar apto a servir, e o professor também internaliza esse corpo que incorpora e mediatiza uma “educação corporal alienada”.

Nesse sentido, o professor que ministrava as aulas de gymnástica – fosse ele normalista ou militar – e seu trabalho didático, “seu fazer”, deveriam ser “talhados” ou “esquadrinhados” para tentar dar conta dessa educação dos corpos. Assim, as ações se fariam sobre a formação desses agentes conforme destaca Sibilía (2002, p.32-33) ao afirmar que “para construir socialmente o ‘produtor disciplinado’ foi necessária uma complicada operação política: aprisioná-lo em um regime e submetê-lo a um conjunto de regras e normas (...) capazes de fixar os corpos e as subjetividades ao aparelho de produção capitalista.” Corroborando com a afirmação de Sibilía alguns autores destacam que a Educação Física foi introduzida por sua função higiênica, moralizadora e patriótica, cultivos responsáveis pelos valores cívicos, considerados na época imprescindíveis a pátria (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001; SOUZA, 2000 a). Levanta-se, então, outra uma questão. Nos documentos pesquisados, em especial no Boletim de 1918, encontramos nos programas de ensino as disciplinas Ginástica, Higiene e Instrução Moral e Cívica, separadas, tratando de temas relacionados como moral, ordem e saúde. Como será que

foram efetivados na prática esses temas dentro das disciplinas? Qual era a relação dos temas entre as disciplinas? Seriam os primórdios da interdisciplinaridade? Apesar de não ser este o objetivo desta investigação, aguça o nosso interesse ver que uma questão tão presente no contemporâneo – a intedisciplinaridade – pode ter um germe nesse momento histórico. Se hoje, ainda temos tantas dificuldades de realizar um trabalho desse tipo é possível imaginar os percalços dos professores no início do século.

Outros registros nos boletins seguem confirmando a relação dialética entre a escola e o contexto social, econômico e cultural. Vejamos a seguinte convocação: “Ao Sub-Inspector geral das Ascolas [escolas] municipais, a fim de convidar todas as escolas municipais, por intermedio de seus primeiros professores e professoras, a comparecerem com seus alumnos e alumnas e pessoal docente e competentes insignias escolares, para tomarem parte na marcha cívica no dia 21 do corrente, por ocasião dos festejos do centenario da morte do martyr Tiradentes” (BOLETIM DA INTENDÊNCIA, 1892, p. 17).

Temos aqui uma prática que aos poucos foi sendo incorporada ao currículo das escolas primárias. Enquanto em 1892 não encontramos nada sobre *Gymnástica* no programa oficial, um ano depois, a disciplina “*Gymnástica e Exercícios militares*” se faz presente pela primeira vez em todos os anos do ensino primário. Cabe aqui ressaltar a eminência de significações díspares para *Gymnástica e Exercícios Militares* como o registro de Rui Barbosa, *apud* Rosa Souza (2000 a) que advoga a ginástica calistenica sem prejuízo das formas femininas para as moças, e o acréscimo de exercícios militares para os meninos. Interessante que não vemos nenhuma menção à forma como essas aulas deveriam ser ministradas, nem mesmo uma preocupação com livros didáticos específicos. Desconfiamos que o discurso pela saúde e a prática da *gymnástica* pelos militares tenham sido “copiados” pelos próprios professores normalistas e ministrados sem uma preocupação com a organização didática, que ultrapassa a simples execução e cópia de movimentos.¹¹ Essa suposição nos leva a pensar que os exercícios eram realizados e ministrados nas aulas de forma mimética. Diante do quadro contextual aqui abordado não era absurdo que isso acontecesse. As práticas escolares estavam em seu início, e os discursos de fundo permitiam e requeriam certo tipo de comportamento.

Percebe-se com evidências que há uma forte motivação para fazer o trabalho didático ser racionalizado, fragmentado e pautado naquilo que mais tarde a Escola Nova defenderá como uma Pedagogia Científica sob a égide dos bastões da ciência, segundo Teixeira (1932). As formas de apoderamento do trabalho didático vão se sofisticando ao longo do período, na medida em que são construídos mecanismos mais refinados do seu controle. Localizamos uma circular às escolas municipais que merece destaque.

Instruções aos coadjuvantes de Ensino

Como orientação para ser experimentado o methodo analítico de leitura, utilizamo-nos das instruções inscritas no programa de ensino público primário do Estado de Minas Gerais, de 1906, por ter sido o primeiro estado do Brasil que tentou oficialmente este processo. Aconselhamos como experiência. Em cursos de adultos cujas faculdades intelectuais estão mais desenvolvidas e a maioria mais educada, este processo mnemotecnico talvez dê resultados (BOLETIM DE INTENDÊNCIA DO DISTRICTO FEDERAL, 1911, p. 444).

Apesar de o discurso ter um tom de descrédito, ele será repetido em boletins posteriores com orientações bastante semelhantes. As instruções aos coadjuvantes de ensino¹² indicam primeiramente que seja experimentado o método analítico de leitura. Porém, na seqüência à circular são apresentadas orientações didáticas para o ensino de

português; geografia; rudimentos de Hygiene; Direitos do homem, seus deveres políticos e sociais; direitos e deveres da mulher, deveres dos funcionários públicos; direitos naturais e sociais; Desenho; Aritmética e outros. Enfim, nenhum conhecimento escolar escapou das malhas da racionalização do trabalho didático. As orientações descem ao detalhamento por classes e abrangendo os três cursos da escola primária de 1º grau obrigatória: o elementar, o médio e o complementar. Para a classe elementar as orientações são ainda mais detalhadas: “leitura e escripta simultâneas aprendidas no quadro negro e nas ardósias. Explicação pelo professor da significação dessas palavras. Emprego do ensino simultâneo da leitura e da escripta”. Quanto à aritmética, prescrições para o ensino da soma, da multiplicação, da divisão, das frações etc.

O que se vê é a disciplinarização dos sujeitos pela via da disciplinarização do próprio trabalho didático que passa ser objeto e disputa dos diversos interesses. O termo ‘disciplina’ carrega consigo sentidos diferentes e complementares visto a maneira como foi se consolidando socialmente, sendo até mesmo citado para caracterizar um período histórico – a Modernidade. Ao mesmo tempo em que se refere a um campo do saber, denota um comportamento desejado, uma atitude normativa.¹³

Como sabemos, a história de constituição dos campos disciplinares coincide com a própria história da disciplinarização dos corpos. Podemos destacar como isso se configura nos decretos e nos programas no que diz respeito ao trabalho docente, incluindo a Educação Física: “O regime de **prêmios e penas** das actuaes escolas do 1º gráo será alterado: as gratificações serão concedidas por merecimento, respeitada a porcentagem dos alumnos preparados” (Decreto 377, de 23 de março de 1897, grifo nosso). Desde então, os resultados dos exames eram publicados em Editais, inclusive os de exercícios militares. Podemos interpretar tais publicações como uma das estratégias de legitimação das incipientes disciplinas e práticas escolares disciplinadoras.

Parafraseando Souza, disciplinar mais que instruir seria a finalidade fundamental da escola primária. Disciplinar implica em fazer obedecer, reprimir, e esse disciplinar nos leva aos valores morais e cívicos, um espírito patriótico, nacionalista que disciplinas escolares como: instrução moral e cívica, gymnastica e exercícios militares e a música seriam elementos necessários no programa que tinha como finalidade sancionar a República.

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República. A diferenciação entre educar e instruir sublinhada por vários educadores na época não era simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

O trabalho didático e a disciplinarização para os Bruzundangas e bilontras que a Escola Pública não respondeu até hoje

A quem se debruça no estudo da história cabe a pergunta sobre quais as possibilidades de leitura dos dados que foram levantados, das inferências que foram feitas,

no sentido de obter maior compreensão do que temos hoje. Em que medida ajuda-nos o entendimento que fizemos até aqui, ainda que de forma preliminar? Do que relatamos, do que tentamos recolher do passado, que lição nos fica para o presente?

Investimos esforços na compreensão da escola pública primária discutindo sobre a escola de massas. Evidenciamos um processo de escolarização em sintonia com a expansão do capitalismo. Nesse sentido, articulamos educação e capitalismo. A discussão circula entre escola pública e gratuita, como direito de todos e dever do Estado, e o atendimento às mudanças sociais e econômicas. A educação escolar nesse contexto é vista como mediadora do projeto de expansão do capitalismo. Tal expansão toma o trabalho didático como objeto para modernizar a nação.

Pelo que pudemos recolher nas fontes primárias e secundárias, vimos que os primórdios da República não resolveram os impasses dos seus três povos, como já nos alertou Carvalho (2004, p. 28): “não pode ou não buscou, transformar em cidadão o jeca de Lobato, o sertanejo de Euclides, o beato do Contestado, o bandido social do cangaço, o operário anarquista das grandes cidades. Liberal pela Constituição, oligárquica pela prática [A República] não foi fruto de opinião democrática nem dispôs de instrumentos para promover essa opinião”. Tentou imprimir pela escola a possibilidade de construção de uma nação, fazendo dela um dos estandartes do projeto político-social civilizatório republicano que utilizou como modelo de organização escolar os Grupos Escolares, originando o que conhecemos hoje para a escolarização da infância. Uma escola graduada que se pautava na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em grupos (séries), que pressupunham, como pressupõem até hoje, uma homogeneidade questionável. Ao agrupar, estava implícito o desejo de racionalizar e com a aplicação de recursos precários atender a uma demanda em crescimento exponencial. Nesse sentido, cabe registrar que o desdobramento de turnos, também para racionalizar a utilização de espaços, foi permitido a partir de 1919, conforme o Decreto nº 1360, de 19 de julho de 1919: “quando o numero de matriculados exceder a lotação do prédio escolar, poderá o Director Geral autorizar o funcionamento das aulas em dous turnos, separados por um intervallo de meia hora, no mínimo”. Semelhante medida de racionalização já havia tomado São Paulo.

A fragmentação do horário escolar foi uma das primeiras medidas adotadas em São Paulo. O desdobramento de turnos foi permitido desde 1905, passando as escolas a funcionar em períodos de quatro horas (SOUZA, 2004, p. 125).

As orientações sob a égide da racionalização são diretrizes nas alterações do trabalho didático que modificam a organização de tempos e espaços. O trabalho didático é condicionante e condicionado num processo dialético. Quando se fala do trabalho em grupo, do ensino mútuo, estas práticas modificam as formas de utilização dos espaços escolares, das salas de aula, da distribuição do tempo e das formas de avaliação. Quando se preconiza a existência de recreio, de museus, de laboratórios, de bibliotecas, de educação física, de música, de higiene e saúde, todas estas novas conhecimentos que se tornaram escolares modificam a edificação para atender aos espaços necessários a cada uma dessas ações e constroem a cultura escolar. O trabalho didático disciplinariza as atividades dos sujeitos envolvidos na escola. Mas, principalmente, os professores disciplinarizaram o próprio trabalho didático na tentativa de corresponder às recentes exigências do exercício profissional e aos anseios sociais, ou seja, se submeteram à nova ordem. Entretanto, no cotidiano, não seria possível que alguns desses sujeitos envolvidos teimassem em subvertê-la?

Na República dos Bruzundangas, o povo da rua, os bilontras, continuam perplexos e não bestializados; aguardam por uma República que lhes garanta os direitos mínimos e deveres do Estado como a saúde e a educação, até hoje não realizados. Estão nas filas dos hospitais, esperam que seja colocado em prática o que a legislação determina para a saúde através do SUS (Sistema Único de Saúde); estão nas portas das escolas e reclamam da aprovação em Matemática sem ter tido sequer uma única aula porque faltava professor. Não são ingênuos. Sabem que lhes foi negado um direito. Não sabem muito bem como se articular para pleiteá-lo, e lhes foram negados também, os instrumentos de enfrentamento, o domínio dos códigos da língua, das ciências físicas e matemáticas e das ciências sociais, que seria uma função da escola pública de qualidade.

Mas, a disciplinarização do trabalho didático garantiu as respostas às expectativas do capitalismo, qualificando os sujeitos para os meios de produção. Entretanto, esses os meios de produção nos primórdios da República eram do capitalismo manufatureiro. A escola apreende o trabalho didático sob a inspiração dessa organização manufatureira. Alves (2001) discorre sobre a história dessas mudanças no trabalho didático desde Comenius na sua *Didática Magna*, centrada principalmente no manual didático. Os dados identificados nas fontes que utilizamos – os Boletins da intendência do Distrito Federal do Rio de Janeiro – revelam as estratégias discursivas de racionalização, disciplinarização e higienização, pressupostos para a modernização da nação na reforma político-social dos primeiros republicanos, tendo o trabalho didático como foco. Podemos nos aliar a Alves (2001, p. 243) ao afirmar que:

Esse instrumento [o manual didático] daria a medida do (escasso) conhecimento que seria de se esperar do professor; expressaria a meta referente ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno e resumiria um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem estabelecida por critérios de seqüência e de relacionamento, a ser executado por meio de procedimentos técnicos fixados previamente.

Não foi possível, no momento, cotejar os programas da Música, da Educação Física e da Moral e Cívica com manuais didáticos da época, o que nos parece ser motivo de um outro trabalho. A citação de Alves nos remeteria a esta nova investigação com o objetivo de responder o quanto os manuais (os livros didáticos) resumiriam os programas de *conteúdos informativos, dispostos em uma ordem estabelecida por critérios de seqüência e de relacionamento*. Entretanto, é possível inferir que a hipótese é bastante provável por tudo que apresentamos ao longo deste texto.

As mudanças no trabalho didático reproduzem, em certa medida, uma tentativa de sanar as contradições da escola frente à mesma polarização que evidenciamos nos programas do ensino primário. São os conflitos que se traduzem nos binômios **formação geral e profissional** ou **humanismo e ciências**. Tem-se, assim, o dilema entre um trabalho didático possível de ser exercido pelo professor com uma formação ampla e segura “o *sábio* – o professor artesão – para incorporar diversos trabalhadores parciais – os professores manufatureiros –, que passaram a se responsabilizar por séries de processo de escolarização ou áreas do conhecimento expressas no seu plano de estudos” (Alves, 2001, p. 244). Pelo que pudemos expor, o trabalho didático serviu à disciplinarização, elemento fundamental do projeto republicano, e a riqueza de detalhes de alguns programas nos permite ratificar nossas colocações acerca do tripé educacional (educação física, intelectual e moral) e dos discursos de base (disciplinarização, racionalização e higienização). Infelizmente, apenas tentativas de disciplinarização da República dos Bruzundangas, que verdadeiros bilontras esperavam muito mais de seus governantes.

REFERÊNCIAS

BRACHT Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, São Paulo, ano XIX, n. 48, p.69-88, ago. 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Os três povos da República**. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/carvalho_povos_republica.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2007.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto nº 38, de 9 de maio de 1893. Regula o Ensino Público no Distrito Federal. **BOLETIM DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL**.

DISTRICTO FEDERAL. Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal do Rio de Janeiro. **BOLETIM DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL**.

BOLETIM DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL. Distrito Federal do Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal do Rio de Janeiro, 1892 - 1920.

BOLETIM DA ILUSTRÍSSIMA CÂMARA MUNICIPAL DA CORTE. Município da Corte: Câmara Municipal da Corte, 1881.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

HORA, Dayse Martins. Grupos Escolares no Distrito Federal do Rio de Janeiro. In: **VII Seminário Nacional de Estudos de Pesquisas. História, Sociedade e Educação no Brasil**. 20 anos de HISTEDBR. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: UNICAMP, 2006. v 1, 16 p. CD-ROM, ISBN: 857713020-7.

BARRETO, LIMA. **Os Bruzundangas**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/zip/osbruzundangas.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2007.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, Nísia Trindade, HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: O Brasil descoberto pelo movimento sanitário da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor, SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Centro Cultural Banco do Brasil, 1996. Disponível em: <<http://www4.prossiga.br/chagas/eng/sobrech/sec/eh-592.PDF>>. Acesso em: 17 jul.2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PASQUALOTTO, Lucylene Cristina. **Capitalismo e Educação**. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/354/267>>. Acesso em: 17 jul. 2007.

SIBILIA, P. **O Homem Pós-Orgânico**: Corpo, Subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, C. L. Os Sistemas Ginásticos e a Formação da Educação Física Brasileira. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**. Gramado, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____, Rosa Fátima. Inovação educacional no século XX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**, São Paulo, ano XX, n. 51, p.9-28, nov. 2000 a.

_____, Rosa Fátima. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**, São Paulo, ano XX, n. 52, p.104-121, nov. 2000 b.

_____, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval, ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa Fátima de, e WALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. O Systema Escolar do Rio de Janeiro: Relatório de um anno de administração. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, Anno II, n. 3 e 4, jul./dez., 1932. Semestral. Publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública do Districto Federal.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval, ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa Fátima de, e WALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

Notas:

¹ O autor retoma a idéia de Lima Barreto em seu romance Os Bruzundangas de 1917. Bruzundangas é um substantivo feminino, variante de *burundanga*, que pode significar palavreado confuso, mistura de coisas imprestáveis, mixórdia, confusão, trapalhada, embrulhada. Os Bruzundangas ou bruzundanguenses são os habitantes de um país hipotético – A República dos Bruzundangas –, criado por Lima Barreto, no qual ocorre o nepotismo, há privilégios e favorecimentos aos políticos, a saúde e a educação são desconsideradas. Enfim, há inúmeros desajustes e vergonhosa desorganização em todos os setores da administração pública.

² Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Districto Federal do Rio de Janeiro.

³ Discutimos a criação dos Grupos Escolares no Distrito Federal do Rio de Janeiro em trabalho apresentado no VII Seminário Nacional do HISTEDBR (Cf. Hora, 2006). A problematização dos Grupos Escolares como estratégia de difusão do projeto político-social de civilizar as massas foi amplamente realizada por Souza, 1998.

⁴ *Sermocinales* é uma referência as *ars sermocinales* (artes do discurso) desenvolvidas no *trivium* – gramática, dialética e retórica –, o que correspondia às ciências das humanidades. As *ars reales* (artes das coisas) eram desenvolvidas no *quadrivium* – geometria, aritmética, astronomia e música – o que correspondia às ciências físicas e matemáticas.

⁵ A Revolta da Vacina, no início do século XX, é um bom exemplo de subversão da ordem estabelecida pelas classes populares.

⁶ Foram identificadas reformas nos anos de: 1893, 1898, 1901, 1910, 1911, 1912, 1914, 1917, 1918 e 1919. Como se vê na segunda década do século XX, se apresenta uma reforma praticamente a cada ano.

⁷ Valdemarin assim define: “O método de ensino intuitivo, popularizado também sob a denominação de lições de coisas e método objetivo, pode ser caracterizado como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem”. (VALDEMARIN, 2004, p. 171).

⁸ Mesmo que atualmente não se denomine como “educação moral e cívica”, algumas práticas e, principalmente, as que destacamos no texto, são de cunho patriótico e cívico.

⁹ Na segunda metade do século XIX houve um movimento pela organização administrativa e didático-pedagógica da escola primária no Ocidente.

¹⁰ A ginástica foi uma tentativa de disciplinarização de algumas manifestações populares.

¹¹ Souza (2000 b) afirma que a Revista do Ensino publicou vários artigos no início do século, que se basearam no livro *Instruções para o exército brasileiro*. Além disso, os próprios militares reformados podem ter ministrado aulas e cursos para professores, embora não haja constatação nas fontes pesquisadas.

¹² O Coadjuvante de Ensino era o início da carreira do magistério, por concurso.

¹³ A raiz etimológica da palavra disciplina é a mesma de “discípulo”, “aquele que segue”.

Artigo recebido em: 15/2/2008

Aprovado para publicação em: 25/3/2008