

Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades

School group and the modern liberal governmentent: new form school, new devices, new subjectivities

Gladys Mary Ghizoni Teive*

* Doutora em Educação pela UFPR com Sandwich na UNED, Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da UDESC.
e-mail: gladysteive@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa que analisa o currículo dos primeiros grupos escolares implantados em Santa Catarina, na primeira metade do século XX, de modo a desentranhar os códigos que regularam a cultura escolar daí engendrada. O grupo escolar é aqui compreendido como locus da materialização da governamentalidade liberal/moderna, entendida na perspectiva foucaulliana como “um refinamento da arte de governar”. Busca-se, pois, sinais deste refinamento, o qual deveria assegurar a produção do “sujeito-cidadão”, entendido como objeto e parceiro do governo. A fundamentação teórica é apoiada principalmente nos trabalhos de Michel Foucault e Thomaz Popkewitz. A base empírica é constituída de fontes documentais e iconográficas, bem como de depoimentos de ex-professores, diretores e alunos.

Palavras-chave

Grupo Escolar. Currículo. Governamentalidade.

Abstract

This article is the result of a research that proposes to investigate the curriculum of the first school groups implanted in Santa Catarina in the first half of twentieth century, identifying the codes that regulated the school culture then engendered. The school group is analyzed in this study as locus of the modern liberal governmentality's materialization, understood through the foucault perspective as “a refinement of the art of governing.” Try to find, so, signs of this refinement, which should assure the production of the “subject-citizen”, understood as object and government's partner. The theoretical argumentation is supported mainly in the Michel Foucault's and Thomaz Popkewitz's works. The empiric base is constituted of documental and iconographycs sources as well as depositions of former-teachers, directors and students.

Key-words

School Group. Curriculum. Governmentality.

Grupo Escolar – forma escolar moderna

No final do século XIX e nas primeiras décadas do XX foram lançados, em toda a América Latina, os alicerces da escola pública. Os primeiros grupos escolares implantados constituíram uma peça fundamental para a consolidação dos sistemas públicos de ensino. Esta nova forma escolar é aqui entendida na esteira de Vincent, Lahire e Thin (2001) como um modelo escolar específico que ao inventar um novo desenho para a escola elementar alicerçado na seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, enquadramento disciplinar, uniformização, organização do espaço escolar, etc., rompe com a forma escolar até então vigente – a escola isolada –, passando a ser considerada a forma autorizada de ser da educação escolar elementar, a mais válida, a mais legítima e, por conta disso, nela são depositadas grandes expectativas no que se refere à formação do sujeito moderno, idealizado como um sujeito centrado, estável, unitário, higiênico, o cidadão racional, “amparador e ao amparo do Estado” (VEIGA-NETO, 1999, p. 13).

Panaceia para o progresso e a modernização das nações, a implantação dos grupos escolares na América Latina coincidiu com o desenvolvimento que vinha alcançando a Pedagogia Moderna como disciplina, ao longo do século XIX. A América Latina foi receptora das ideias e tendências pedagógicas que circulavam pela Europa e EUA durante o século, adaptando-as as suas realidades, de acordo com as peculiaridades das diferentes regiões. Com efeito, na

primeira metade do século XIX, circularam de forma generalizada os princípios do ensino mútuo de origem inglesa e, na segunda metade do século, foram difundidas as ideias de Pestalozzi, consubstanciadas no método de ensino intuitivo ou lições de coisas e as ideias de Froebel sobre os jardins de infância, bem como os postulados positivistas e as ideias pedagógicas do herbartianismo alemão, tal como afirmou Gabriela Ossenbach, citada por Teive (2008, Prefácio).

Ao adaptar-se às realidades latino-americanas, muitas dessas correntes pedagógicas acabaram sendo desprovidas de seus fundamentos filosóficos, sendo reformuladas em termos utilitaristas e normativos, como técnicas que deveriam conduzir o trabalho dos professores na sala de aula. As Escolas Normais produziram uma “cultura prática” que conseguiu aclimatar-se ao que fazer cotidiano das escolas primárias, incorporando-se as rotinas empíricas da arte de ensinar. Este foi o papel que tiveram as famosas lições de coisas, popularizadas pelos manuais de lições de coisas que tanta difusão tiveram na formação das normalistas da época, não apenas no Brasil. O método intuitivo se constituiu num modelo que foi disseminado nos países ocidentais e que, no caso do Brasil, se difundiu a partir do estado de São Paulo – pioneiro na institucionalização da escola pública republicana – a partir da reforma da instrução pública de 1891, capitaneada por Caetano de Campos.

Alicerçado nos postulados desse método, é que o professor paulista Orestes Guimarães – especialmente contratado pelo

governo do Estado para modernizar a instrução pública catarinense – organizou, entre os anos 1911 e 1913, nos municípios de Florianópolis, Blumenau, Joinville, Itajaí, Laguna e Lages, os primeiros grupos escolares catarinenses. Tal como se pode constatar pelas cidades acima elencadas, os primeiros grupos escolares foram implantados nos centros urbanos de maior porte do Estado, haja vista a exigência para a sua criação de, no mínimo, uma demanda de 300 crianças em idade escolar, dos sete aos quatorze anos e, sobretudo, devido aos altos custos que representavam para os cofres públicos a sua instalação e manutenção. Nos municípios de médio e pequeno porte – a grande maioria na época – continuaram funcionando as escolas isoladas e as escolas reunidas, de modelo multisseriado e monodocente.

Com efeito, nas três primeiras décadas do século XX, em Santa Catarina, os grupos escolares constituíram-se numa forma escolar eminentemente urbana, o que aponta para o fato de que o ideal republicano de civilização por meio da educação escolar em grupos escolares não alcançou uma parcela significativa da população catarinense. Todavia, até mesmo na memória daqueles que não puderam frequentá-lo, os grupos escolares permanecem como modelo de escola de qualidade, não sendo difícil encontrar ainda hoje pessoas que se referem à escola fundamental de 1^a à 4^a séries como “grupos escolares”. Ademais, a cultura escolar inaugurada nesta forma escolar, mesmo tendo passado quase meio século de sua extinção, ainda pode ser percebida nas escolas atuais, seja no que se

refere ao ensino graduado e simultâneo, aos horários pré-determinados e à racionalização do trabalho escolar ou, ainda, a outras práticas escolares mais sutis, tal como as premiações e os castigos morais.

É sobre esta forma escolar que é focada esta pesquisa, buscando compreender os efeitos da pedagogia moderna em seu currículo e na cultura escolar daí engendrada, a qual deveria produzir novas subjetividades relacionadas ao “governo dos homens”. Neste artigo, especificamente, privilegiarei as práticas escolares.

A caixa de ferramentas

Da caixa de ferramentas teóricas escolhi para esta investigação duas chaves/conceitos, a saber: de currículo e de governamentalidade, nas perspectivas de Thomaz Popkewitz e Michel Foucault, respectivamente. Currículo é entendido, pois, como uma seleção, um recorte e uma organização particular do conhecimento, através da qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios, como membros de uma determinada sociedade. Para Popkewitz (1995, p. 192), o currículo escolar e muito particularmente as práticas escolares podem ser entendidas como “formas politicamente sancionadas para os indivíduos organizarem suas noções do ‘eu’” (POPKEWITZ, 1995, p. 194). O currículo constitui-se, pois, numa “coleção de sistemas de pensamento que incorpora regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas” (idem, p. 186). Tais regras e padrões produzem “tecnologias sociais” que concorrem para a regulação, a

qual envolve não apenas o que é cognitivamente compreendido, mas também o aprendizado de um certo modo de conhecer, compreender, interpretar e organizar o mundo e nele agir.

Governamentalidade é utilizada no sentido desenvolvido por Michel Foucault na década de 1970 para designar as práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia, seu saber mais importante e, nos dispositivos de segurança, seus mecanismos básicos. Segundo o filósofo francês, se na Idade Média governar era uma atividade extrínseca, ou seja, o poder do príncipe se restringia à proteção geográfica de seu principado, ficando as questões relacionadas à regulação das almas aos cuidados da igreja; a partir do século XIX, governar passa a envolver o Estado na regulação e coordenação de práticas de práticas de comportamentos e disposições individuais. “O complexo de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que definem as pessoas como populações torna-se importantíssimo para a arte de governar. A ideia de contrato social passa a ser uma forma de definir o compromisso mútuo de governantes e sujeitos” (FOUCAULT, 1993, p. 81).

Para Foucault, o liberalismo corresponde à máxima governamentalização do Estado e surge em relação ao problema de conciliar a liberdade de mercado com o exercício ilimitado da soberania. O liberalismo, pois, ocupa-se do “governo da sociedade”, uma sociedade formada por sujeitos com deveres e direitos, um sujeito-cidadão, um sujeito-parceiro.

Nesse sentido, o liberalismo é “menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico e mais um refinamento da arte de governar em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que para governar mais é preciso governar menos” (FOUCAULT, 1993, p. 87). Orestes Guimarães (1911, p. 22), o reformador da instrução pública catarinense, ilustra com máxima clareza esta característica do liberalismo, ao afirmar: “já que a revolução (Proclamação da República) entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o self-government”, ou seja, que se transforme em objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo (VEIGANETO, 1999, p. 5-6).

Não é difícil, nessa perspectiva, compreender o grupo escolar como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, como advertem Varela e Alvaréz-Úria, encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas e, portanto, como locus privilegiado da materialização da governamentalidade liberal moderna. A sujeição de corpos e mentes, o “disciplinamento do minúsculo” consubstanciado na minúcia de suas normas e regulamentos elaborados para controlar as mínimas parcelas da vida e do corpo na escola, fariam, portanto, parte das próprias condições de funcionamento da escola moderna e da produção do sujeito moderno.

Com efeito, a análise dos programas de ensino de 1914 e 1928, do regulamento de 1914, de dois cadernos escolares e das duas séries graduadas de leitura adotadas no período correspondente a 1911 a 1935 (Série Graduada de Leitura de Francisco Vianna – de 1911 a 1918 e Série Graduada de Leitura de Henrique Fontes – de 1919 a 1935), além de depoimentos de 12 ex-alunos e 10 ex-professores, têm apontado para uma escola que, através de certos dispositivos pedagógicos de subjetivação, tentava produzir formas de experiências nas quais as crianças pudessem se tornar sujeitos mais confiáveis, mais controláveis, mais previsíveis, enfim.

Sujeito é aqui entendido na perspectiva foucaultiana como um ser dotado de certas modalidades de experiência de si. Para Foucault, a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, mas também é algo que deve ser transmitido e aprendido. Através da cultura são transmitidos aos indivíduos um determinado repertório de experiências de si. Com efeito, a educação, além de transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos. Assim, as práticas pedagógicas produziram e mediarão certas formas de subjetivação nas quais se estabelecerá e se modificará a experiência que a pessoa tem de si mesma (FOUCAULT, 1993, p. 85).

Grupo Escolar: a escola como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar

Criados no Brasil, a partir de 1890, os grupos escolares representaram até o início da década da 1970 – quando por força da Lei 5692/71 foram substituídos pela escola de 1º grau –, o ideal de escola moderna: ensino graduado e racionalizado, classes divididas por idade, sexo e grau de adiantamento das crianças, prédios, instalações e mobiliários construídos segundo os modernos preceitos higienistas, predomínio de disciplinas de caráter científico, aulas de ginástica, música e trabalhos manuais, método de ensino e materiais didático-pedagógicos para o ensino intuitivo e a prática das lições de coisas.

Uma das principais modificações que o grupo escolar trouxe foi certamente a seriação, a graduação: quatro séries, uma a cada ano, com um máximo de 50 alunos e um mínimo de 16 em cada uma, conforme prescrição do Regimento Interno de 1914. As classes deveriam ser guarnecidas com carteiras individuais, fixadas ao chão e distribuídas em fileiras no espaço da sala de aula, seguindo os modernos preceitos higiênicos. Cada aluno deveria ter o seu lugar fixo, segundo o parágrafo único do artigo 168 do primeiro Regimento dos Grupos Escolares Catarinenses.

Tais medidas não visavam apenas facilitar a vigilância do mestre ou impedir “comunicações perigosas”, mas também anular tudo o que pudesse perturbar e distrair o aluno, tirando-lhe a atenção. Os

alunos dos grupos escolares catarinenses deveriam se habituar desde o primeiro ano escolar à ordem e à disciplina nas mínimas coisas, tal como adverte o artigo 166 do citado Regimento. E para tal são previstas práticas que deveriam produzir formas de subjetivação diretamente relacionadas à produção de um sujeito ordeiro, obediente e disciplinado. Nesse sentido, os capítulos intitulados “Da disciplina nas formaturas”, “Da disciplina nas marchas”, “Da disciplina em classe” e “Da disciplina no uso do material” são altamente emblemáticos.

É também emblemática a forma como foram selecionadas as matérias e seus respectivos conteúdos. Em número de quinze, distribuídas ao longo das quatro séries, elas deveriam assegurar a instrução e a educação das crianças. Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta. Os conteúdos, por sua vez, foram escolhidos segundo os critérios da utilidade, concreticidade e praticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas da revolução industrial e organizados em ordem de dificuldade crescente: do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras, seguindo o curso da natureza, como prescrevia o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, principal ícone da pedagogia moderna.

Modos suaves de governar as crianças

O primeiro currículo dos grupos escolares e a cultura escolar que daí seria engendrada deveria alicerçar-se na máxima pedagógica liberal moderna: “manter, imprimir e reprimir, mas com suavidade”, ou “com o coração e o cérebro”, tal como costumava afirmar Orestes Guimarães (1911, p. 12). Não foi sem razão que o primeiro regulamento interno dos grupos escolares catarinenses, datado de 1914, proibiu expressamente aos diretores e professores o uso de castigos físicos.

A disciplina escolar deveria “repouzar essencialmente na reciprocidade de afeição entre os professores e os alunos, de modo a serem estes dirigidos não pelo temor, mas pelo conselho e pela persuasão amistosa”, todavia, “como meio disciplinar secundário, quer correccional, quer de estímulo, é autorizada a aplicação de penas e prêmios” (GUIMARÃES, 1911, p. 10), uma vez que, no entendimento do autor: “pode a obediência derivar do constrangimento e então é absoluta; ou então da confiança e é voluntária. É importantíssima esta última, mas a primeira é extremamente necessária, porque ela prepara a criança para o cumprimento das leis, a que mais tarde terá de obedecer como cidadão, mesmo quando elas não lhe agradarem” (GUIMARÃES, 1911).

Segundo Maria da Glória Oliveira, a Dona Glorinha¹, aluna do grupo escolar entre os anos 1918 e 1921 e da Normal Catarinense, entre 1924 e 1926, e professora e diretora de grupo escolar até a dé-

cada de 1950, a punição utilizada na época era deixar as crianças de cinco a dez minutos de castigo na hora do recreio ou depois da aula. “Ficavam ali lendo. Coisa suave, nada que lembrasse a pesada palmatória” (OLIVEIRA, 2001, p. 18), a pedagogia moderna instaura um modo mais suave de governar as crianças, de modelar a infância. A palmatória, os bolos e os beliscões, os castigos físicos de modo geral deveriam ser substituídos por novas práticas pedagógicas, por constrangimentos mais sutis, os quais internalizados pelas crianças, possibilitariam o self-government, como bem lembrou a antiga professora:

[...] eles já sentiam que aquilo não era certo. Às vezes quando estavam fazendo desordem a professora botava ao lado da mesa. Aqueles malcriados mesmo, com palavões grosseiros, era livro negro. Ali eles escreviam o nome deles. E no final do ano então aqueles que se distinguiam por notas, aplicação e comportamento então assinavam o livro de honra, tinha uma capa dourada e uma figurinha, um cromô para estimular. Cada classe tinha o seu pedigree, então ficavam entusiasmados, fazíamos uma festa de fim de ano, cantos, bailados, coral, tudo isso nós fazíamos. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Dona Glorinha seguia à risca as normatizações do regimento dos grupos escolares, o qual, no seu artigo 182, prescrevia que “os professores devem lembrar que a melhor recompensa, a mais adequada para estimular e mobilizar o aluno é a de elogiar um trabalho, de modo a convencer o aluno e os colegas presentes de que o elogiado fez verdadeiramente uma coisa digna de louvor”. E, de acordo com o artigo 192, os alunos dos grupos escolares catarinenses

poderiam ser aquinhoados com quatro modalidades de prêmios, a saber: 1) elevação das notas no boletim mensal quando demonstrassem esforço e dedicação no desempenho de seus deveres; 2) elogio perante a classe quando obtivessem, no período de um mês, “notas ótimas de comportamento e de aplicação”; 3) elogio perante a secção (masculina e ou feminina) quando conseguissem tal rendimento por três meses consecutivos e 4) elogio perante as duas secções, ou seja, perante todos os alunos do estabelecimento quando, além das “notas ótimas de comportamento e de aplicação, o aluno apresentasse o boletim do trimestre sem uma só falta, [...]”. Como prêmio máximo, os alunos que apresentassem o desempenho acima descrito durante dois trimestres teriam os seus nomes inscritos no livro de honra, honraria que certamente afetava a experiência que a criança tinha de si, possibilitando-lhe estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, governar-se, enfim.

O nome dos “recalcitrantes”, dos bagueceiros e ou preguiçosos, por sua vez, eram inscritos no livro de penas ou livro negro. A eles eram previstas punições ou penas impostas na seguinte ordem: 1) admoestação, a qual deveria ser reservada e dada em tom de conselho; 2) reclusão na sala de aula, por 30 minutos, durante o recreio, com a companhia do professor da classe, ou outro que for designado pelo diretor; 3) reclusão na sala de aula, por meia hora, depois de terminados os trabalhos; 4) repreensão, dada perante os alunos da classe, dos quais será chamada a atenção para o fato que houver motivado a repreen-

são; 5) aviso aos pais sobre a conduta do aluno, com a invocação da autoridade paterna para que a conduta se modifique, pois, do contrário, ao aluno serão aplicadas, gradativamente, as penas de suspensão e de eliminação; 6) suspensão de 3 a 15 dias aplicada ao aluno que já tiver sofrido gradativamente as penas anteriores, ou em casos graves, a critério do diretor; 7) eliminação por incorrigível, aplicada após ter o aluno sofrido gradativamente as penas anteriores ou em casos graves, a critério do diretor (SANTA CATARINA, 1914B, p. 52).

Tais punições deveriam ser aplicadas tendo em vista os seguintes preceitos: 1) que a maneira de ser impostas tem mais importância do que elas em si mesmo; 2) não sendo impostas sem critério, as melhores tornam-se más; 3) que não devem ser anunciadas com antecedência e nem serem aplicadas enquanto as faltas não estiverem bem provadas e 4) que uma vez prometidas devem ser aplicadas (SANTA CATARINA, 1914b, p. 46).

Como se pode depreender, sob a égide da pedagogia moderna, o poder coercitivo não desaparece, ele permanece de prontidão nos bastidores, em caso de qualquer emergência. Com efeito, cada detalhe do cotidiano escolar passou a ser normatizado após a reforma Orestes Guimarães, de modo a melhor controlar o comportamento das crianças dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, as regras estabelecidas para a disciplina nos recreios, nas formaturas e nas marchas para as entradas e saídas das classes, em classe, no uso do material, para o tratamento a ser dispensado ao mestre e entre as próprias

crianças, etc.

O Regimento, que tem sessenta artigos, no título dedicado à Disciplina Escolar reafirma que “a disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva, para o que os professores e os diretores, explicarão aos alunos os inconvenientes das suas faltas, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a ideia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições” (SANTA CATARINA, 1914B, p. 46).

O ritual dos exames

Para Foucault, o exame mescla as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. “É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece entre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, p. 2006, p. 154).

Para que os alunos e alunas dos grupos escolares catarinenses obtivessem promoção nas quatro séries da escola primária, deveriam submeter-se a três exames, com provas escritas e orais, realizados em três épocas do ano: maio, agosto e dezembro e alcançar em cada época, a média geral três, equivalente a “aprovação simplesmente” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 59-61). O primeiro e o segundo exames, realizados nos

meses de maio e agosto, não eram públicos, podendo, contudo, ser franqueadas a assistência às autoridades e pais que quisessem, para o que o diretor deveria publicar editais cientificando os dias dos exames.

Os exames do mês de dezembro eram realizados com pompa e circunstância e precedidos de convites nominais aos pais, às autoridades e à imprensa local. O diretor, com a devida antecedência, deveria convidar o inspetor e chefe escolar, autoridades e pessoas idôneas para comporem as bancas examinadoras durante os doze dias de sua realização (dois dias para os primeiros anos; dois dias para os segundos anos, dois dias para os terceiros anos e seis dias para os quartos anos, sendo três para cada um, masculino e feminino). A entrega dos boletins e dos atestados de conclusão do 4º ano primário deveria ser feita com toda a solenidade, perante todos os alunos, em formatura, cabendo ao diretor dirigir-se aos alunos em pequena alocução, o que convertia este ritual numa cerimônia de revelação, segundo Foucault (2006, p.154) momento em que a escola revelava às crianças a “verdade sobre si mesmas”.

Além dos três grandes exames, este modelo escolar dito moderno – o grupo escolar – instaura aquilo que Foucault chamou de “aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino”, instaurando uma “comparação perpétua de cada um com todos, permitindo aos professores, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre os seus alunos” (FOUCAULT, 2006, p. 155). Assim, uma vez por mês, o diretor deveria

confrontar os trabalhos gráficos de caligrafia, desenho, cartografia, cópia, ditado, reprodução e composição das classes de uma secção com os das classes correspondentes de outra secção. O julgamento deveria ser feito pelos professores das classes opositoras, sob a presidência e fiscalização do diretor, que aos ditos professores, nesta ocasião, “notará tudo que lhe julgar digno de elogio ou de censura e recomendará o que lhe parecer necessário, a bem do ensino” (REGIMENTO INTERNO, 1914, p17).

Ao diretor caberia, ainda, marcar sabbatinas mensais, orais ou escritas, entre os alunos das duas seções (feminina e masculina) das classes mais adiantadas, 3º e 4º anos. Este era o único momento em que meninas e meninos conviviam na escola, haja vista que as seções feminina e masculina não tinham comunicação entre si: as entradas eram separadas, bem como os pátios e recreios. Tratava-se, segundo os ex-alunos e alunas entrevistados, de momento bastante tenso, de competição, tal como confessou a Sra. Nair Manara², aluna do Grupo Escolar Silveira de Souza, de Florianópolis entre, 1925 a 1928:

Os rapazes, uma vez por mês, eles vinham prá nossa sala, prá ver quem é que ganhava, se era nós ou se era eles, sabes como é?... A gente ficava meio encabulada porque eram rapazes, naquele tempo era assim. Todo mundo ficava nervoso. A gente não queria perder prá eles e eles queriam ser mais inteligentes do que a gente né? E a professora falava: Vocês não vão fazer feio né? Nós temos que passar na frente deles, e a gente se esforçava. Se tinha algumas mais inteligentes, ela empurrava as mais inteligentes. Era pra compensar

as outras... (MANARA, 2006, p. 5)

Este caráter de disputa, de confrontação/competição também foi evidenciado por Admar Américo Madeira³, aluno do Grupo Escolar Lauro Muller, também de Florianópolis, entre os anos de 1931 e 1934:

Era uma disputa entre meninos e meninas. A menina, não me lembro o nome dela, não sei se Rosinha, ai nos deram uma conta lá para fazer, e eu fiquei com pena que ela se perdeu, né? Talvez tenha ficado nervosa, sei lá. Eu fiz rápido, terminei e ela não. Não sei, eu achava que não devia, porque humilhava, é porque eu era um dos melhores alunos do 1º ano, aliás, de todo o primário. (MADEIRA, 2006, p. 8)

Esta é certamente uma prática que deveria contribuir para construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si.

“Os preitos cívicos”: comemorações e festas para “infiltrar nas crianças o amor a si próprias e à pátria”

A educação moral e cívica foi uma das inovações incluídas no currículo da escola primária catarinense com a implantação dos grupos. Seu objetivo precípua era o de emocionar, tocar o coração, “infiltrando nas crianças o amor a si próprias, à família e à Pátria,” não esquecendo, como alertava o programa desta disciplina datado de 1914, de inculcar-lhe “o amor ao trabalho, a ordem e ao asseio” (SANTA CATARINA, 1914B, p. 67). Não havia a preocupação com conteúdos formais a serem transmitidos aos alunos, com o ensino explícito do

civismo e da moral. Tal como advertia o citado programa: “nenhuma definição deve ser permitida”, porém a educação moral e cívica deveria espalhar-se por todas as demais disciplinas do currículo e, sobretudo, nas comemorações das datas nacionais, nos cantos dos hinos patrióticos e de canções emotivas, cujas letras deveriam se referir às “coisas do país”. O culto à pátria e seus desdobramentos – culto à bandeira, ao hino e aos heróis nacionais – ganharam destaque na cultura escolar dos grupos catarinenses, assim como as datas cívicas, que passaram a fazer parte do seu calendário.

Essas solenidades, realizadas nas vésperas dos feriados, eram divididas em comemorações e festas, a fim de não ser prejudicado o ensino com a superabundância de festejos escolares. As comemorações deveriam ser promovidas sem aparatos, sem convites, somente perante os professores e alunos, nos dias 28 de setembro, 24 de maio, 11 de maio e na data da inauguração do estabelecimento, e tinham em vista inculcar no ânimo das crianças amor a si próprias, à família e à pátria (SANTA CATARINA, 1914, p. 19).

As festas escolares eram organizadas como complemento da educação cívica dos alunos e do povo, haja vista que eram convidados os pais, autoridades e outros para assisti-las. De acordo com o regimento, essas festas deveriam ser realizadas no dia 3 de maio, 7 de setembro, 15 de novembro e no dia do encerramento dos trabalhos do ano letivo, a 30 de dezembro. As datas de 7 de setembro e 15 de novembro, independência e Proclamação da República, respectivamente, eram a apoteose. Os

preparativos para o dia da Independência começavam muito cedo, os grupos escolares e as escolas particulares competiam entre si para emocionar a população que se aglutinava em torno das praças das cidades para assistir ao desfile.

Estes festejos escolares eram cruciais para o bom governo do Estado, constituindo-se num refinamento da arte de governar, numa forma de produzir sujeitos, afetando as suas condutas de modo que se tornassem governáveis, tornando-os, desse modo, “significativos” para o Estado.

Um tempo integralmente útil

A distribuição do tempo e do trabalho no grupo escolar passou a constituir-se num dispositivo imprescindível para assegurar o pleno funcionamento da “máquina escolar”, a qual deveria assemelhar-se a uma colmeia onde se ouve sempre o contínuo zumbido das abelhas. Diretores e professores deveriam ser capacitados para aproveitar o tempo ao máximo, racionalizá-lo, torná-lo útil, nada devendo ficar ao acaso e ao imprevisto: a ociosidade era algo que não deveria ter espaço na instituição escolar. E para melhor organizar e regular as suas atividades diárias, os grupos escolares catarinenses, a exemplo das principais instituições da cidade, como a igreja, o hospital e a prefeitura, foram aquinhoadas com o artefato considerado símbolo da era industrial moderna: o relógio. A partir daí, ‘como outrora fizera o sino, seus sons, irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária, serviram de pauta para ritmar... todos os momentos da vida

escolar,’ contribuindo para que às crianças ajustassem o seu corpo aos imperativos temporais, incorporando aos seus esquemas de pensamento e de ação a importância que o controle, a mensuração e distribuição do tempo tinham para a sociedade capitalista (TEIVE, 2008, p. 153).

A divisão do tempo na escola é esmiuçada, as atividades devem ser decompostas em seus mínimos elementos e cercadas o mais possível de ordens a que os alunos deveriam responder imediatamente, é definida a posição do corpo nas carteiras, das articulações para a escrita, para cada movimento é determinada uma direção, uma duração. O importante é que o corpo da criança fosse bem disciplinado, “dócil até em suas mínimas operações”, como assinalou Michel Foucault (2006, p. 130).

A introdução do quadro-horário na escola primária catarinense trouxe mudanças significativas no que se refere ao emprego do tempo pelo professor. Tudo deveria ser cronometrado, racionalizado, planejado minuciosamente pelo professor de modo a garantir a qualidade do tempo empregado e evitar o cansaço da criança, considerado um sério obstáculo à captação e manutenção da atenção, pré-requisito para o ensino simultâneo e para a observação, capacidade básica para a prática do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, alicerçado na pedagogia do olhar, ver, observar, adotado nas escolas primárias do Estado a partir da Reforma Orestes Guimarães (1911).

De acordo com o regimento dos grupos escolares de 1914, as aulas deveriam ser iniciadas no dia 1º de março e encerradas no dia 31 de dezembro. Ao lon-

go desse período deveria funcionar diariamente, por cinco horas, com uma interrupção de meia hora para o descanso e merenda dos alunos. Para as classes dos primeiros anos, além da interrupção de meia hora, ainda eram previstos recreios parciais de 10 minutos no primeiro e no segundo períodos das aulas. Nenhuma aula poderia exceder 40 minutos e nem ser menor de 15 minutos, salvo as aulas de recreação ou de entretenimento: marchas, cantos, exercícios calistênicos não deveriam exceder 10 minutos. A retirada de alunos antes de terminado o tempo consignado no horário para as funções escolares só era permitida diante de pedido verbal e direto dos responsáveis ou de pedido por escrito dos mesmos e os alunos que não comparecessem à hora da entrada ou que se retirassem antes do término dos trabalhos, deveriam ter registrada entrada tardia ou retirada. (SANTA CATARINA, 1914, p. 39).

Para evitar a surmenage ou fadiga escolar e a conseqüente falta de atenção dos alunos, Orestes Guimarães organizou o horário dos grupos escolares de modo que as disciplinas que reclamassem mais atenção por parte do aluno ficassem nos primeiros períodos, quando as crianças esta-

riam mais descansadas, deixando para os últimos períodos as disciplinas consideradas mais leves, como ginástica, trabalhos manuais e música.

Estas práticas curriculares selecionadas para os primeiros grupos escolares catarinenses deveriam corporificar formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o “eu”. Com efeito, pode-se concluir que o currículo dos grupos escolares catarinenses, no período estudado, consubstanciado nos programas de ensino, regimentos e regulamentos, constituiu-se numa aposta de seus idealizadores, notadamente do professor paulista Orestes Guimarães, num conhecimento capaz de fazer dos catarinenses elementos significativos para o Estado, ou como diria Veiga-Neto (1999, p. 5-6), num conhecimento capaz de produzir o “sujeito-cidadão”, entendido como objeto e parceiro do Estado.

Notas

¹ Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

² Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 5 de abril de 2006.

³ Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 6 de março de 2006.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *A governamentalidade*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente Coronel Caetano V. da Costa, Secretário Geral. Florianópolis, 30/6/1911.

MADEIRA, Admar Américo. Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 06 de março de 2006.

MANARA, Nair. Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 05 de abril de 2006.

OLIVEIRA, Maria da Glória (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p.173-210.

SANTA CATARINA. Programma dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina. Decreto n. 796, de 02 de maio de 1914. Joinville: Typographia Bohem, 1914a.

_____. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n.795, de 02 de maio de 1914. Joinville: Typ. Bohem, 1914.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Uma vez normalista, sempre normalista – cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades In: COLÓQUIO FOUCAULT. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

Recebido em 10 de fevereiro de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de abril de 2009.

