UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

TRILHAS NA CONSTRUÇÃO DE VERSÕES HISTÓRICAS SOBRE UM GRUPO ESCOLAR

LUZIA APARECIDA DE SOUZA

Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática Área de Ensino Aprendizagem de Matemática e seus Fundamentos Filosóficos Científicos, para obtenção do Título de Doutor(a) em Educação Matemática.

Rio Claro (SP)
2011

510.07 Souza, Luzia Aparecida de
S729t Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar / Souza, Luzia Aparecida de. - Rio Claro : [s.n.], 2011
420 f. : il., fots.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Grupo escolar. 3. Arquivo escolar. 4. História oral. 5. Processo investigativo. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

LUZIA APARECIDA DE SOUZA

TRILHAS NA CONSTRUÇÃO DE VERSÕES HISTÓRICAS SOBRE UM GRUPO ESCOLAR

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor(a) em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Antonio Vicente Marafioti Garnica (orientador)
Antonio Miguel
Maria Carolina Bovério Galzerani
Maria Laura Magalhães Gomes
Rosa Fátima de Souza

Resultado: Aprovado.

Rio Claro- SP, 29 de abril de 2011.

Dedico este trabalho a meus pais, José e Maria, pela vida e, nela, por serem exemplo de tudo que me ensinaram.

Agradecimentos

Agradeço a todos os amigos da PGEM. De modo especial, Keila, Carla, Juliana, Ana Paula, Roger, Rachel, Jamur, Carlos C., Carlos Baiano, Laus, Luciana, Inajara, Luciano, Zezé, Alessandra, Eliza e Ana.

Agradeço aos amigos e parceiros do GHOEM pelas leituras atentas, pelas críticas cuidadosas, pelas reuniões proveitosas e pelas risadas de sempre e de tudo. Em especial, agradeço a Ednéia, Déia, Heloisa, Mirian, Fábio, Fernando e Thiago.

Agradeço à banca pela cuidadosa e comprometida leitura; pelas sugestões.

Agradeço ao João pelo companheirismo e pela alegria que traz a minha vida.

Agradeço à minha família pela compreensão e apoio.

Agradeço a tantos e por tantas razões, mas agradeço especialmente ao Vicente por me ensinar, exigir, dialogar, me fazer incorporar vontades e cobranças (rs), por ser exemplo de postura, conhecimento e dedicação, por ser amigo.

Ainda em tempo, agradeço ao Dore pelas intervenções quase que divinas e pelas boas conversas.

Agradeço a Deus por tudo e por todos.

Resumo

Este trabalho mostra-se como um esforço coletivo na construção de uma versão histórica sobre o ensino de matemática no Grupo Escolar Eliazar Braga que funcionou de 1920 a 1975 na cidade de Pederneiras, interior do estado de São Paulo. Pretende-se, nesta pesquisa, discutir algumas potencialidades metodológicas que marcam o processo investigativo durante o exercício de construção acima mencionado. Dessa forma, orientação de iniciações científicas, parcerias com agências de fomento (CNPq, Núcleo de Ensino da UNESP), parcerias com meios de comunicação, com Secretarias de Educação e Cultura de Pederneiras, entre outras, delineiam algumas das possibilidades aqui exploradas. A estrutura de multipaper conduz as discussões pela vertente do hibridismo e apropriação.

Palavras-chave: Arquivo Escolar. História Oral. Grupo Escolar. Ensino de Matemática. Processo Investigativo.

Abstract

This work is a collective effort to build a historical version of Mathematics Teaching at "Eliazar Braga" Elementary School that was active from 1920 to 1975 in Pederneiras, São Paulo state. In this research, it is intended to discuss some methodological potentialities that mark the investigative process during the construction above. Thus, scientific initiation advising supported by governmental agencies (CNPq, Teaching Center at UNESP), partnerships with means of communication and with Secretary of Education and Culture of Pederneiras, among others, are some of the possibilities explored in this work. The multipaper structure leads the discussions considering hybridity and appropriation.

Key words: Scholar Arquive. Oral History. Scholar Group. Mathematics Teaching. Investigative Process.

Sumário

Apresentação 07
Uma pesquisa e suas tramas 10
Discussões metodológicas: observando a construção de versões históricas sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga.....63
Um arquivo, uma instituição e suas práticas: contribuição para a construção de versões históricas sobre Grupos Escolares 95
Crianças e oralidade: iniciativas e possibilidades na construção de versões históricas 110
Grupo Escolar Eliazar Braga: esboçando elementos para uma história a partir de fotos e jornais 134
Do arquivo, um Grupo Escolar Eliazar Braga 163
Ana, Leontina e o Grupo Escolar Eliazar Braga 217
Isabel P. e o Grupo Escolar Eliazar Braga 248
Maria, Laura e o Grupo Escolar Eliazar Braga 255
Isabel M. e o Grupo Escolar Eliazar Braga 276
Diva e o Grupo Escolar Eliazar Braga 303
Manoel e o Grupo Escolar Eliazar Braga 312
Thereza e o Grupo Escolar Eliazar Braga 330
Rinaldo e o Grupo Escolar Eliazar Braga 342
Do ensino de matemática: discursos, contra-discursos, apropriações 355
Algumas Considerações 412

Apresentação

"Nós", na literatura acadêmica, é um pronome estranho. Tantas vezes usado para significar uma diluição de responsabilidades, tantas vezes usado como expressão de uma humildade do "eu"-autor, mas tão poucas vezes tornado prática efetiva de pesquisa.

Uma das intenções deste trabalho é ressaltar o "nós" como autor de uma tese de doutorado, um "nós" que possibilita o que vários "eus" e "eles/elas", isoladamente, não conseguiriam. O que pretendemos, então, é que o leitor perceba que esse doutorado é um esforço coletivo e que fundamentando essa produção está não apenas um dos princípios que tentamos operacionalizar nos trabalhos que temos feito, mas também a intenção de registrar as instâncias que fazem esse trabalho ser o que é, e não o que poderia ser, ou o que deveria ser, ou o que seria se outros "nós" o tivessem elaborado.

Um projeto de pesquisa (pelo menos nos termos pretendidos pelas instituições reguladoras) é a imposição e o resultado de um ato de violência. De uma fantasia que se torna "realidade" exatamente nesse movimento de tornar-se, o projeto passa a ser uma escrituração obrigatória na qual se propõem objetividades, se repetem procedimentos e se ocultam intenções até que elas se realizem. Talvez para subverter esse jogo, fingindo compactuar com ele, tenhamos negociado certas disposições que não aparecem, explícitas, no projeto que sustenta esse nosso esforço de pesquisa que tem como personagem central um Grupo Escolar e a própria atividade de pesquisar.

Pensávamos em escrever um relatório de pesquisa a várias mãos, defendendo como legítima essa intenção e seus resultados. Pensávamos em expor, a cada momento, as cicatrizes de uma atividade investigativa que, via de regra, manifesta-se aos leitores de forma linear, sem contaminações e insucessos.

Como tema central, as várias possibilidades que se abrem ao abraçarmos a História Oral como metodologia de pesquisa. Como "objeto" a permitir esse exercício, os Grupos Escolares. Como forma de ação, o trabalho coletivo, em várias frentes. Tecer um conjunto de impressões (e, com elas, talvez, um conjunto de imprecisões) cujas franjas se oferecessem aos nós que "nós" mesmos (ou outros "nós") poderiam amarrar.

Muito do que resultou aqui talvez seja um redizer. Redizer de coisas que já foram ditas em outros tempos por outros profissionais de outras áreas. Mas a nós cumpria conhecê-las e redizê-las como se, ao trazer esses já-ditos para uma outra área, os ressignificássemos e abríssemos, com isso, novas frentes de pesquisa e, certamente, novas possibilidades de dizer. Por isso este trabalho será avaliado por uma banca diversificada quanto às áreas em que atuam cada um de seus componentes e também por isso talvez o que aqui é dito não se configure em novidade para muitos (embora, se espera, constituam compreensões significativas para outros tantos). Já dizia Lazarillo de Tormes que os gostos são variados, e o que uns não comem outros se matam por comer.

Sustenta, pois, este exercício, a crença na legitimidade do trabalho acadêmico efetivamente colaborativo e, junto a isso, a crença de que não se faz História Oral apenas a partir da oralidade. Se é certo que a oralidade dispara um processo, é também

certo que o mundo nos dá inúmeras outras possibilidades de compreensão que não podem ser negligenciadas. Assim é que este trabalho trará à cena, sim, entrevistas, mas também realçará outras fontes em igual intensidade.

Sustenta também esse esforço a crença de que a Educação Matemática é o chão a partir do qual falamos, é a cidade pela qual transitamos, e por isso todos os nossos esforços, digam eles mais ou menos explicitamente sobre a Matemática, seus objetos e suas práticas, são esforços em e para a Educação Matemática.

A arquitetura desses escritos foi tramada em negociações e é apresentada no estilo *multipaper*, nome pomposo dado aos escritos compostos por textos que guardam, entre si, certa independência, mas configuram algo que se pretende coeso, com cada um dos textos auxiliando na formação de um "objeto". Assim, os textos dialogam, e muitas vezes revisitam momentos e temas já visitados: algo como que uma independência que complementa e, complementando, talvez organize informações de modo a permitir, sempre, reconfigurações e, é claro, ressignificações. Uma ousadia tímida. Ousadia pois pretende impor-se numa região – a academia – na qual tais inovações não são usuais. Tímida por sentirmos ainda a necessidade de explicações e sondagens cautelosas e prévias (uma estratégia dentre as quais se inscreve essa nossa "Apresentação", que tenta anunciar uma perspectiva e que é "nossa", mas assinada pelo orientador).

Em sua obra, Borges – um de nossos interlocutores usuais – vale-se de fragmentos, citações ou formas imaginárias de autores conhecidos, de si mesmo e de autores fictícios. São usuais em Borges as citações recorrentes. Nada é novo: a literatura – qualquer que seja ela – é um eterno recontar. O mistério da criação poética: a obrigação de repetir histórias transformando-as, para cada leitor, em uma revelação.

Aprendemos com Borges que toda literatura é plágio. Sua literatura – como a intenção dessa nossa proposta – constantemente manifesta que ele é conseqüência de outros que lhe antecederam, de outros que com ele convivem, para outros que o seguirão. Essa "Apresentação", por exemplo, é uma apropriação do que algumas vezes já foi feito por Carlos Vianna, outro nosso interlocutor freqüente, outro membro do Grupo de Pesquisa que sustenta esses exercícios, outra parte de "nós".

Num dos contos borgeanos – *A memória de Shakespeare* – Hermann Soergel, um estudioso da obra do escritor inglês, recebe, de presente, de Thorpe, um colega, a memória de Shakespeare:

> *" – Não sou um impostor. Não estou louco. Rogo-lhe que não julgue até depois de ouvir-me. O major deve ter-lhe dito que sou, ou era, médico militar. A história cabe em poucas palavras. Começa no Oriente, ao alvorecer, em um hospital de sangue. A data precisa não importa. Em suas últimas palavras, um soldado raso, Adam Clay, que havia sido atingido por duas descargas de fuzil, ofereceu-me, pouco antes do fim, a preciosa memória. A agonia e a febre são inventivas; aceitei a oferta sem dar-lhe crédito. Além disso, depois de uma ação de guerra, nada é muito estranho. Mal teve tempo de explicar-me as singulares condições do presente. O possuidor tem de oferecê-lo em voz alta e o outro, de aceitá-lo. Aquele que o oferece perde-o para sempre.*

> *O nome do soldado e a cena patética da entrega pareceram-me literários, no mau sentido da palavra.*
> *Um pouco intimidado, perguntei-lhe:*
> *– O senhor, agora, tem a memória de Shakespeare?*
> *Thorpe respondeu:*
> – *Tenho, ainda, duas memórias. A minha pessoal e a daquele Shakespeare que parcialmente sou. Ou melhor, duas memórias me têm. Há uma zona em que se confundem. Há um rosto de mulher que não sei a que século atribuir. /.../"*

Perspectiva interessantíssima para quem pretende registrar histórias: conviver com várias memórias, poder comunicá-las, ser ao mesmo tempo o si-próprio e o outro. Tão interessante quanto conviver com perspectivas várias que são e não são o que se é, mas que nos torna o que somos, é perceber que em Borges a memória de Shakespeare se transmite em voz alta.

E num campo assim, de memórias várias, registradas em vários textos, inscreve-se este trabalho. Uma outra perspectiva daquele "nós" sobre o qual falávamos...

O orientador

Uma pesquisa e suas tramas

"A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade.
Porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
Carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia."

*(Carlos Drummond de Andrade, **O corpo**, 1984).*

o livro é o conteúdo do livro e cada página do livro é o conteúdo do livro e cada linha de uma página e cada palavra de uma linha é o conteúdo da palavra da linha da página do livro todo livro ensaia o livro todo livro é um livro de ensaio de ensaios do livro

*(Haroldo de Campos, **Galáxias**, 1992)*

Novamente ao fim-começo, mas, dessa vez, vejamos o livro e, dentro dele, a página, e, dentro dela, a linha, e toda essa estrutura como conteúdo tão comunicativo quanto o que preenche cada linha e, portanto, cada página, e, tão logo, cada livro.

Buscando construir ensaios, preservando linhas e entrelinhas, encontro em Alter um primeiro auxílio: "Um evento narrativo propriamente dito ocorre quando o ritmo da narração se desacelera o suficiente para que captemos uma cena singular, para que tenhamos a ilusão de que a cena se desenrola em ‚tempo real' e para que imaginemos a interação dos personagens ou grupos de personagens, com toda a sua carga de motivações, objetivos, traços de personalidade, condicionamentos políticos, sociais ou religiosos, e significados morais e teológicos que emanam de suas falas, gestos e atos" [1].

[1] P. 103. ALTER, Robert. A arte da narrativa bíblica. PEREIRA, Vera (Tradução). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

É necessário desacelerar, pois a intenção é gerar ouvintes que fiem e teçam durante e após a leitura, tramando cumplicidades e provocando a continuidade dessa narração[2].

Desacelerando...

A história que pretendo contar não tem um início bem delimitado. Nenhuma tem. Concordando com Cury[3], acredito que sempre há um antes e, portanto, há que se "fixar um início a partir do qual o todo anterior fica implícito sendo chamado à cena quando e se necessário".

O início que arbitro localiza-se em um congresso sobre as possibilidades de diálogo entre História e Educação Matemática ocorrido em São Paulo em 2005. Lá um bilhete passou de mão em mão em uma fileira de cadeiras com uma observação: "Para Luzia" e neste, uma idéia para meu projeto de doutorado. Um trabalho com arquivos escolares que ajudasse a ultrapassar as tantas críticas que ouvíamos naqueles dias sobre a má preservação e a má organização desse tipo de documento.

Gostei. Mas temi gostar, pois não era minha a idéia inicial da pesquisa. Para fazer um doutorado não seria fundamental que a estruturação de um objetivo primeiro partisse de mim? A falta dessa iniciativa não indicaria um despreparo para o exercício em que me envolvia? Mas orientadores sabem o que fazem (esperamos) e pensar assim aliviava a aflição de vários de meus colegas pós-graduandos e agora, também, a minha.

Foi assim que comecei a esboçar os objetivos desta pesquisa, ora buscando focar o trabalho com arquivos escolares, ora buscando uma ligação com meus estudos do mestrado. O método: a história oral (SOUZA, 2006[4]; SILVA e SOUZA, 2007[5]).

Esses dois interesses estruturam-se em torno de uma preocupação mais geral: um olhar sobre o processo metodológico, sobre as intervenções possíveis no

---

[2] BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. ROUANET, Sérgio Paulo (Tradução). 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp. 197-221.

[3] P. 155. CURY, F. G. Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, 2007.

[4] SOUZA, L. A. **História oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/3815/souza_la_me_rcla.pdf.

[5] SILVA, H., SOUZA, L. A. de. A história oral na pesquisa em Educação Matemática. In. Boletim da Educação Matemática. Ano 20, n. 28. Rio Claro: Unesp, Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, 2007. pp. 139-162.

desenvolvimento de uma pesquisa. Mas processo metodológico de estudo do que? E então resgatamos um estudo que começava a ser explorado pelo GHOEM, Grupo de História Oral e Educação Matemática: os Grupos Escolares.

A implementação dessas instituições foi parte importante do projeto republicano que visava a formação de almas e mentes para intervirem junto à população, disseminando os ideais do movimento e ligando-o a perspectivas de modernidade (Cf. CARVALHO, 2006[6]). Considerando que o instrumento clássico de legitimação de regimes políticos no mundo moderno é a ideologia, utilizar a organização educacional para disseminar os ideais republicanos mostrava-se como uma medida promissora.

Os Grupos Escolares, criados a partir de 1890, representam, para educadores como Saviani[7], o início da escola pública no Brasil. Com a implantação desses Grupos, surgiram classes que passaram a funcionar em um mesmo prédio, havendo divisões de sala por série, com um professor responsável por cada sala. A criação de um espaço comum para o trabalho dos professores primários da época levou à criação da figura responsável pela direção. Com o intuito de gerenciar o trabalho desenvolvido por todos os professores ligados ao Grupo (tanto os que ministravam aulas no prédio da instituição, quanto os que continuavam lecionando nas escolas isoladas – estruturas que conviveram durante muito tempo) o diretor era o contato mais imediato (no prédio do Grupo) do inspetor de ensino, responsável pela fiscalização e avaliação do andamento das atividades escolares. Nas escolas isoladas, quando das visitas esporádicas, o inspetor abordava diretamente o professor em sua sala de aula, observando o desenvolvimento das várias séries ali presentes.

Minhas primeiras leituras sobre essa paisagem deixaram marcada a relevância dessas instituições no cenário educacional e indicaram a força de um movimento que marcaria definitivamente a organização dos prédios e fazeres escolares. Um ano após aventar a possibilidade/viabilidade desse estudo, surge um projeto, uma parceria, um contato:

> UM PROJETO que visava ao **estudo das possibilidades metodológicas em investigação sobre um Grupo em específico, o Eliazar Braga**, que funcionou de 1920 a 1975 na

[6] CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
[7] SAVIANI, D. O legado educacional do "Longo Século XX" brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDERMARIN, V. T. (Orgs). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

> cidade de Pederneiras/SP e que, além da proximidade geográfica com Bauru, possuía um arquivo muito rico seguramente guardado no porão da atual Escola Municipal (também Eliazar Braga) que ocupa o mesmo e antigo prédio;
>
> UMA PARCERIA com alunos de iniciação científica que mostraram interesse no estudo e que já participavam do IC-GHOEM (subgrupo de iniciação científica vinculado ao GHOEM);
>
> UM CONTATO com o Departamento de Educação e Cultura de Pederneiras, representado pela figura de Tereza[8] (naquele momento secretária de educação do município) que, estimulada pela possibilidade de interlocução, nos levou a um encontro com a coordenação da escola responsável pelo arquivo.

Era 7 de março de 2007 quando esse encontro ocorreu na Escola Municipal Eliazar Braga. Tereza já havia autorizado a seleção e retirada de toda a documentação referente ao Grupo para estudo e recuperação do material, em sala mais apropriada, no Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. Kátia[9], coordenadora da escola, mostrava boa vontade em relação à proposta e à decisão, já tomada, de Tereza. As secretárias da escola não escondiam, à época – nem durante todo o tempo em que circulamos pelos corredores daquela escola – a desconfiança e preocupação com o material que lhes seria "tirado". As aspas? Servem para refletir, do modo mais preciso e claro possível, o sentimento que se manifestava quando dos inúmeros contatos que tivemos enquanto íamos e voltávamos do porão.

Um porão. Como descrevê-lo? Uma pequena sala; uma única janela emperrada; uma porta antiga de madeira com duas abas, sempre fechada por corrente e cadeado que substituíam a inexistente fechadura; armários que dividiam o pequeno espaço em quatro "setores"; livros, pastas e caixas numeradas alocadas aleatoriamente nas estantes desiguais e reaproveitadas. E pó. Muito pó.

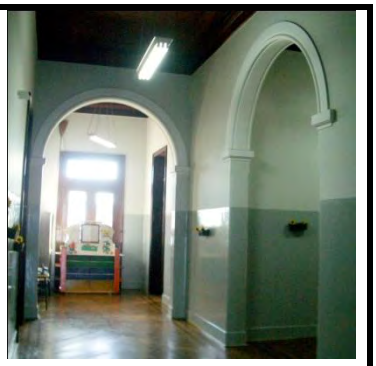
---

[8] Tereza Hilário e Silva de Oliveira.
[9] Kátia Regina Gimenes Andrade.

De 13 de março a 10 de abril de 2007 percorremos os corredores do prédio e dedicamos um dia na semana para um intenso trabalho de limpeza, identificação e separação dos documentos ligados ao Grupo Escolar.

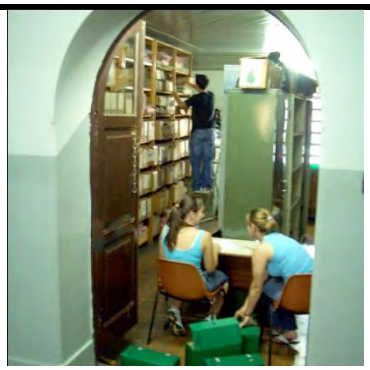
Escola Eliazar Braga

Escada de acesso lateral



Piso superior

Piso inferior



Porão

Porão

Fotos do acervo GHOEM

Éramos quatro: Márcio[10], Letícia[11], Vanessa[12] e eu. Mas por alguns momentos fomos cinco na sala. Anna Carolina Fonseca, historiadora que desenvolvia projetos junto à Prefeitura local, soube das atividades e estranhou nossa presença. Quem éramos nós? O que professores de matemática estariam fazendo num arquivo escolar? Por que retirar o arquivo do prédio? Como? Para que? Para onde? Até quando?

Anna poderia ter encontrado cumplicidade junto à secretaria da escola e, internamente, alimentado as especulações sobre a invasão bárbara constatada, mas

[10] Márcio Éderson Kakoi, naquele momento, aluno do 2º ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP-Bauru.
[11] Letícia Batagello, então aluna do 3º ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP-Bauru.
[12] Vanessa Lopes Menezes, então aluna do 3º ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP-Bauru.

preferiu agir. Não teve sucesso (devo acrescentar "felizmente"?) com Tereza, a quem tentou persuadir para desautorizar o já autorizado.

Lembrando-se das pilhas de documentos que via aumentar a cada visita, voltou a nos procurar, confessando – agora abertamente – suas preocupações, desconfianças, medo.

Pilhas de documentos a serem transferidos do porão da EM Eliazar Braga.

Como garantiríamos a devolução de todo aquele material? Explicações, justificativas, intervenção do orientador, referência a sua ex-professora de faculdade que conhecia o trabalho do GHOEM geraram, enfim, um pouco de calmaria. Anna conseguira autorização para conferir e registrar a retirada de todo aquele material. E as pilhas aumentaram passando dos oitocentos documentos que foram, devidamente controlados e registrados, levados à UNESP de Bauru.

Mais tarde eu perguntaria diretamente a ela sobre os motivos de sua desconfiança e estranhamento... mas, naquele momento, aproximarmos os trabalhos dela e nosso parecia uma precaução necessária, até mesmo urgente.

Num repente – em felizes circunstância e coincidência – ouvíamos Anna descrever o trabalho que desenvolvia junto aos professores da cidade usando a história oral para construir histórias dos bairros de Pederneiras. Um vínculo. Era o que tínhamos estabelecido. Vanessa e Letícia foram a uma das palestras organizadas por Anna e conheceram as opiniões e projetos de Cláudia[13], do Museu da Pessoa.

Anna nos visitou mais vezes, agora já no Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. Observando a sala e os cuidados com o arquivo, pareceu ter se tranqüilizado. A esta altura, estávamos fichados, potencialmente controlados: ela já possuía nossos nomes completos, telefones e *emails*.

[13] Cláudia Leonor.

No Departamento, uma sala cedida para os trabalhos do GHOEM. Na sala, armários, mesa, computador, *scanner*, impressora, gravador, câmeras filmadora e fotográfica, anti-mofos, enfim, uma primeira, básica e essencial estrutura para o desenvolvimento do trabalho.

Por algumas semanas mantivemos quase que vazios os armários. As pilhas de documentos cobriam o tapete da sala, estratégia que visava a facilitar uma identificação mais detalhada para separação e classificação por tipo de documentos a serem destinados a compartimentos já mapeados nas prateleiras disponíveis. Se só a descrição desses procedimentos torna longo este parágrafo, pode-se imaginar o esforço de colocá-los em prática, organizando o trabalho de quatro pessoas para que soubéssemos sempre o que cada um de nós havia feito e deixado de fazer em tal bloco de documentos. Um exercício de imaginação complementar: chega-se para as atividades do dia e a sala está limpa, com todos os documentos guardados aleatoriamente nos armários (mantendo – registre-se esse cuidado – algumas pilhas possíveis). Lista-se tal ação "solidária" do orientador dessa pesquisa como mais uma dentre as resistências enfrentadas durante o trabalho. Como as outras resistências, também esta foi superada.

(Re)iniciados os trabalhos, voltamos nossa atenção para o arquivo: folhear, procurar, auscultar, descobrindo aos poucos uma variedade de informações e possibilidades. Algumas prendemos com garras, outras talvez tenhamos deixado escapar (os momentos são tantos e tantas são as circunstâncias que talvez possam ser revisitadas as expectativas, re-elaborados objetivos, novamente folheadas tantas páginas...).

Márcio entusiasmou-se com o que dizia um livro: "um documento só pode ser visto como tal se se considera sua disponibilidade pública"[14]. Letícia deliciava-se com as fotos encontradas em fichas de alunos (aliás, a parte mais detalhista e trabalhosa de selecionar cada ficha de aluno que teria estudado em algum momento no Grupo Escolar foi suavizada e acelerada pela busca dos documentos, fotos e notas (!) do orientador desta pesquisa, que havia estudado no Eliazar Braga). Vanessa relembrava o trabalho discutido por Cláudia Leonor. Eu vislumbrava frentes de trabalho: higienização, organização, ampliação e divulgação do acervo, mobilização da comunidade frente ao projeto que propúnhamos, construção de narrativas[15] [16] acerca do Grupo Escolar Eliazar

[14] MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

[15] No que se refere à pesquisa aqui relatada, o interesse pela narrativa emerge do cuidado com a forma (como representação do processo investigativo) e também da exploração de uma de suas grandes potencialidades, evidente na ligação dos posicionamentos de Burke (2005): "Uma declaração de amor, por exemplo, não é, ou não é apenas, uma expressão de sentimentos. É uma estratégia de encorajamento,

Braga, discussão das potencialidades metodológicas. Todos procurávamos, cada um com suas tintas e pincéis, formar um cenário Grupo Escolar Eliazar Braga, com seus móveis, uniformes, comportamentos, métodos de ensino, crenças. Naquele momento, mesmo envolvidos na tentativa de antecipar formas de ação, era necessário buscar estabilidades e fixar os materiais e temas que cada um exploraria com mais vagar.

... no fim o fim comêço começa e fina recomeça e refina se afina o fim no funil[17]*...*

Optamos pelo emergencial: higienização e organização de tudo aquilo que estava a nossa disposição. Não possuíamos equipamentos de esterilização nem uma equipe gigantesca: éramos os quatro e um conjunto de máscaras e pincéis. Um espírito pragmático nos norteava: "Abriu? Feche. Quebrou? Conserte". Retirávamos grampos; separávamos documentos com folhas almaço; trocávamos o *durex* ressecado e recuperávamos as folhas com uma fita "mágica". Mas o tempo havia desenhado riscas de ferrugem nas partes de metal de cada pasta, alguns livros possuíam capas em estado

---

amplificação ou mesmo transformação dos sentimentos do ser amado" (p. 142); e de Bolívar (2002) quando afirma que para entender algo humano, pessoal ou coletivo, é preciso contar uma história.

Dessa forma, a narrativa coloca-se como um compartilhamento entre narrador e ouvinte, ambos com papéis fundamentais. Aquele que narra, pois é quem estrutura as idéias para comunicá-las; e aquele que ouve por participar da construção de uma narrativa específica (considerando que quem fala, fala sempre em direção a alguém) e responsabilizar-se pela continuidade dessa narrativa.

Em acordo com Benjamin (1994) o desaparecimento de narradores está ligado ao desaparecimento do dom de ouvir e da comunidade de ouvintes, pois

> [...] Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (p. 205).

Ao abordar a narrativa no ambiente educacional, Bolívar (2002) afirma que a narração é a verdadeira matéria de que é feito o ensino e que seu exercício é uma "proposta epistemológica, [em] que o conhecimento dos professores se expressa em seus próprios termos por narrações e pode ser melhor compreendido desse modo" (p. 46).

[16] BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. ROUANET, Sérgio Paulo (Tradução). 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp. 197-221.
BURKE, Peter. O que é história cultural?. PAULA, Sérgio Góes de. (tradução). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
BOLIVAR, A. "*¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación*. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), 2002. Disponível em: < http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

[17] Haroldo de Campos, **Galáxias**, 1992.

precário, outros estavam sem capa alguma. Apoiados financeiramente pelo CNPq[18] compramos novas pastas, etiquetas, re-encapamos livros e encaminhamos os casos mais sérios para gráficas especializadas.

Foi assim. Pouco a pouco os armários deixavam de abrigar documentos empoeirados, em estado de esfacelamento e tornavam-se guardiões de um arquivo "recuperado" (segundo nossas possibilidades) e organizados segundo tipos gerais (indicados por cores diferentes) e ordem cronológica (indicada por seqüência numérica)[19].

A expressão "pouco a pouco" não tem aqui a pretensão de soar poética. Ela tenta significar a lentidão de um processo que durou cerca de um ano. Mas não foi um ano de trabalho meramente técnico. Vibrávamos a cada descoberta, e nenhum de nós quatro resistia a espiar o que nossos pincéis limpavam. Cada descoberta era compartilhada entre risos e espantos. Organizávamos intervenções cotidianas. Discutíamos, conhecíamos e relembrávamos práticas. Nós, espiões autorizados, remexíamos os livros antes guardados a correntes e cadeado como diários do passado, buscando segredos... uma carta, um poema, um registro de reclamação contra agressão do professor... e isso tudo nos aproximava do que nunca conheceríamos sem o acervo, ousávamos descrever Fulanos e Beltranos.

De um turbilhão de informações, um outro de idéias e mais à frente ... o funil. Por que sempre ele? O desgostosamente necessário estraga prazeres que nos faz abandonar o anseio de conhecer tudo assim, desordenadamente, contando a todos o que ficou em nós, o que nos marcou por sua graça ou desgraça. Mas há que se conversar com o orientador, pensar em conceitos, erguer estruturas, dividir funções...

Márcio pensava em dedicar-se a sistematizar e tornar público todo o material que tínhamos ali: quem sabe outros pudessem estudá-lo mais "livremente"? Quem sabe outros – mesmo com as amarras da estrutura, da análise, do relato científico – pudessem explorar os outros tantos pontos que não passaram por nosso funil?

Letícia olharia para as fotos e também para os jornais escolares, buscando identificar o que compunha as imagens publicadas intencionalmente pelo Grupo Escolar Eliazar Braga para falar de si.

---

[18] Processos n. 47300-9/2006-4 (Edital Universal 02/2006), "História, Memória, Oralidade: estudos na interface História Oral e Educação Matemática" e n. 470793/2008-2 (Edital MCT/CNPq 14/2008), "História da Educação (Matemática): sistematização, catalogação, disponibilização e estudo de acervos"

[19] BAEZA, T. M. M. **Manual de trabalho em arquivos escolares** / Secretaria da Educação- São Paulo : CRE Mário Covas, IMESP, 2003.

Vanessa voltar-se-ia a um trabalho similar ao desenvolvido por Cláudia[20], trabalhando história oral junto aos alunos da escola primária Eliazar Braga, articulando lembranças, exercitando narrativas, recolhendo informações e documentos.

Eu assumia como possível narrar uma versão história do Grupo Escolar[21] [22] que articulasse as informações contidas em **todos** aqueles documentos e nos que ainda produziria a partir de entrevistas e, enquanto isso, observar **todas** as possibilidades metodológicas emergentes do caminho percorrido para estruturar essa narrativa.

Vicente era cúmplice, um cúmplice-ousado. Nunca disse que algo era impossível. Ao contrário. Ao menos em duas situações bem marcadas pude perceber de forma evidente o quanto ele também queria aprender com tudo aquilo, explorar tudo aquilo. A primeira envolve uma desenfreada aquisição de livros: programas oficiais do ensino primário, obras sobre métodos do ensino primário, sobre a lição de coisas, história da educação, a República, várias cartilhas... E víamos, empolgados, pilhas de livros crescendo sobre sua mesa... e sobre uma caixa aos pés de sua mesa... e sobre minha mesa. A segunda envolve um momento de desespero meu (orientadores parecem disfarçar muito bem esse tipo de sentimento – se prefiro pensar em disfarce é para não admitir que há visões de mundo tão mais amplas que a minha que permitem, sempre, a confiança, a sensatez, o domínio) ao perceber que as pilhas de documentos não acabavam e que as de livros aumentavam sobre nossas mesas. Reconheci, então, que para conseguir discutir **toda** a questão metodológica teria que deixar algumas coisas sobre o Grupo Escolar de lado. Vi preocupação no semblante de Vicente, mas sua voz

---

[20] Cláudia Leonor, do Museu da Pessoa.

[21] Embora haja mudanças na leitura da prática do historiador (como exemplos: teoria rankeana, Escola dos Annales, Nova História) e do tipo de intervenção sobre um documento estudado, permanece a atuação do pesquisador sobre suas fontes. Uma atuação que permite avaliar como grandioso um acontecimento, como merecedor de estudo um documento, que permite buscar ir além do que consta no registro considerado, questionar sobre os significados que um registro produziu na época de sua produção e em tantas outras pela qual passou. Dessa forma, considerando ser impossível a anulação do olhar humano, a prática do historiador (assim como de qualquer pesquisador) é, reconhecidamente ou não, de produção. Trata-se da produção de significados, tramas, encadeamentos na direção de contar a alguém, de narrar.

Escolha e construção assinalam, assim, para o exercício que, efetivamente, se realiza ao contar histórias. As memórias são tecidas em tramas plausíveis a cada tecelão. Tal como Miss Marple e Sherlock Holmes (em GINZBURG, 2003), cada historiador volta-se a um tipo de indício e método na busca por informações e é mesmo este processo de busca que permite um tipo de construção entre as tantas possíveis. Mais uma vez, o olhar:

> Aos olhos de um arquiteto europeu, as diferenças mesmo pequenas entre dois edifícios (europeus) eram relevantes, as entre duas fuças tártaras ou etíopes, negligenciáveis, e as entre dois vermes ou duas formigas, até inexistentes. Um arquiteto tártaro, um etíope desconhecedor de arquitetura ou uma formiga teriam proposto hierarquias diferentes. (GINZBURG, 2003, p.163-4).

[22] GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 2003. p.143-179.

foi firme quando sem hesitação aceitou abrir mão da análise metodológica para explorar as informações sobre o Grupo.

Um alívio inicial trouxe em seu encalço mais preocupação: não queríamos, naquele momento, selecionar o que deixar de lado no arquivo ou em nossas análises, mas como ele pôde abandonar seu primeiro objetivo? Julgar-me-ia incapaz de levar adiante o projeto original? Isso sempre acontece: quando inseguros ou temerosos em não conseguir, a afirmação "o trabalho está bom" soa "está bom... fazer o quê?". A questão é que sempre podemos nos criticar, mas quando o orientador demonstra concordar com algo que propomos nos tornamos o Deus da Morte pela segunda vez humilhado por Sísifo[23]. Quando nos criticamos podemos crer fielmente em nossas críticas, mesmo que exageremos um pouco, como que sinalizando uma falsa humildade, solicitando o apoio que naquele momento precisamos ter; mas quando alguém concorda com algo que antes só pertencia a nosso imaginário, tudo parece desabar definitiva e cruelmente. Desabei definitiva e cruelmente. Mas, sem que Vicente soubesse, continuei anotando o que ocorria, como nos relacionávamos com a comunidade local e o que essa relação parecia trazer a ambos os lados. A cumplicidade em torno da ânsia de tudo conhecer se manteve e em nossas conversas posteriores discutíamos encaminhamentos para o objetivo inicial. Nenhum de nós pronunciava-se sobre aquela decisão de abandonar parte do projeto original: aquele encontro, simplesmente, não ocorrera.

Navegadora de cabotagem, voltei ao arquivo e às atas de reuniões pedagógicas. Frente àquele mar de informações, parava ora aqui, ora ali, espreitando nos documentos os desentendimentos, as preferências, as providências, a dinâmica escolar... Pude perceber a importância de não abandonar – não ainda, naquele momento – a perspectiva do todo que nutria nossas expectativas iniciais.

Depois desse aparente conforto e aproveitando a presença de Carlos[24] na UNESP de Rio Claro, fui consultá-lo sobre minha pesquisa. O termo "consulta" aplica-se aqui: naqueles dias vários alunos passaram por sua sala para discutir seus trabalhos. Horários

[23] Sísifo, personagem da mitologia grega, era considerado o mais astuto dos mortais e um dos maiores ofensores dos deuses. Condenado, por estes, à morte, Sísifo consegue fazer do Deus da Morte seu prisioneiro. Ao ser libertado por Marte, deus da guerra (que há muito não via ninguém morrer durante os combates), o Deus da Morte viu-se novamente frente à Sísifo e levando-o aos infernos, é novamente enganado. Sísifo volta à vida e envelhece, mas quando chega ao fim de sua vida de mortal, é castigado pelos deuses a rolar, pela eternidade, uma enorme rocha até o alto de uma montanha. Quando alcançava o topo da montanha, a pedra rolava marcando o recomeço de seu trabalho. In. FRANCHINI, A.S. As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana. 8 ed. Porto Alegre: L&PM, 2006. 464p.

[24] Carlos Roberto Vianna, professor doutor da UFPR, campus de Curitiba.

marcados, abria-se a porta e lá estava aquele que esperávamos ser o guru que nos apontaria caminhos. É bem pouco provável que Carlos pensasse significar algo do tipo naquele momento, caso contrário teria fugido em tempo (eu o faria!). Me recebeu. Nossa conversa caminhou rapidamente para a exploração da forma do trabalho e vi-me novamente enfrentando as conversas que tive com Romulo[25] sobre minha pesquisa de mestrado, quando me era sugerido que eu criasse entrevistas fictícias[26] [27]. Carlos

[25] Romulo Campos Lins, professor doutor da UNESP, campus de Rio Claro.

[26] "Em seu texto, Lins (1999) afirma que [...]". Esta é uma primeira questão: textos não são, estes se constituem por meio da produção de significados feita pela figura do leitor. Nessa direção, assinalar para a morte do autor (para que se possa observar a função do autor) parece um ato coerente e as referências identificadas em trabalhos científicos - "em acordo com", "segundo o autor", "como o autor afirma", e outros tantos modos -, as observações feitas a um quadro, uma música, ou mesmo os diálogos estabelecidos com o outro evidenciam aquele que referencia, observa, dialoga, enquanto o referenciado, o observado, o outro constituem-se por meio de sua leitura.

Em Lins (1999) esse processo se mostra claramente. Considerando "ser biológico" como o outro e "ser cognitivo" como o constituído por seu interlocutor (a quem este se dirige), Lins observa que toda vez que se fala, se fala em direção a alguém, e esse alguém não corresponde ao indivíduo à sua frente, mas ao ser cognitivo que aquele que fala constitui. É em direção ao ser cognitivo que se fala.

Do mesmo modo, a ação de ouvir (ler) algo ocorre sempre em relação ao ser cognitivo constituído e é sobre o que este ser cognitivo diria que se produz significados.

Segundo Lins,

> [...] o autor produz uma enunciação, para cujo resíduo o leitor produz significado através de uma outra enunciação, e assim segue. A convergência se estabelece apenas na medida em que compartilham interlocutores, na medida em que dizem coisas que o outro diria e com a autoridade que o outro aceita. É isto que estabelece um espaço comunicativo: não é necessária a transmissão para que se evite a divergência (p.82).

Se todo texto é construção particular por meio da produção de significados, então a sugestão dada por Romulo (Lins) durante a qualificação do mestrado, justifica-se. De uma forma ou de outra, a entrevista (efetivada ou criada) será constituída pela percepção do autor ("entrevistador"), pelo que este consegue ver.

E mais. A partir da construção dessa nova estrutura para a comunicação, Lins assinala para uma inversão necessária: sendo o texto constituído pela produção de significados, este pretenso leitor é, em realidade, o autor. Como lido nas palavras sutis de Borges (O Aleph (1949). Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008) em "A casa de Astérion", "não me interessa o que um homem possa transmitir aos demais [se é que o pode], penso que nada é comunicável pela arte escrita", mas pela autoria que estrutura qualquer ato de "leitura". É a ação deste novo autor sobre os resíduos de enunciação que lhe diz algo.

Esta perspectiva acerca do processo comunicativo, embora não tenha levado esta autora à criação de entrevistas fictícias, justifica e orienta os procedimentos, aqui tomados, quanto à construção de textualizações.

Estas, como uma transcrição editada do registro oral, caracterizam-se por uma maior fluência, no sentido em que retiram os vícios de linguagem, juntando idéias afins e propondo um re-encadeamento de idéias. Trata-se, quando da entrevista com uma única pessoa, da construção de uma narrativa contínua que represente a história ouvida, e, quando da entrevista com mais de uma pessoa, da criação de uma trama que represente a interação contemplada.

Ao término dessa construção, a narrativa produzida é devolvida aos interlocutores para que estes observem se o encadeamento proposto representa seus dizeres. Este é o momento em que o entrevistado reorganiza frases, retira ou insere idéias de modo a torná-lo expressivo de seu posicionamento. Ao término dessa negociação, a versão a que se chegou tem sua utilização autorizada por uma carta de cessão.

divertia-se com a possibilidade de ter capítulos de terceiros em minha tese. O que há com esses pesquisadores? O que há comigo que gosto tanto dessas idéias e, ao mesmo tempo, oscilo em implementá-las? Um dia ouvi Vicente falar sobre ousadias e "quadradices". Talvez eu ainda escreva algo como "Considerações sobre ser quadrado em Educação Matemática". Talvez não. De qualquer modo, forma e conteúdo, tornadas uma só coisa (forma-e-conteúdo) comunicam, perpassam o texto, o tom, as pausas. Cuidemos dessa estrutura.[28].

Leituras.

Grupos Escolares, gênero e educação, história, arquivos, história oral, pesquisa qualitativa, contos, fotografias, infância, velhice, fontes, narrativas... E assim, dezenas de informações começam a ser relacionadas, ressignificadas, construídas. Algumas leituras dizem das coisas, outras afetam diretamente o olhar sobre as coisas.

Observando minha tendência de aproximação com a proposta da nova história[29] [30] (num movimento iniciado na Escola dos Annales- LE GOFF, 2001; REIS, 2004;

Dessa forma, cada textualização é um exercício de análise em busca de convergência. O processo de "correção" instaurado na devolução do texto construído ao depoente coloca-se como um momento de negociação de significados e da busca pela aceitação daquilo que digo e, acredito, ele diria.

Dialogar seria um caminho em direção a uma maior aproximação entre os seres biológicos e cognitivos e, assim, em direção a uma maior fluência no processo comunicativo.

[27] LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. pp. 75-98.

[28] Ao buscar "falar sobre" forma/conteúdo acaba-se caindo da armadilha de separar, equivocadamente, o que seria uma estrutura comunicativa. Conteúdos não se mostram sem forma e formas não existem sem conteúdos. Em posterior conversa com Carlos Roberto Vianna, este alertava para um cuidado: toda vez que se fala sobre algo, este assume um tom didático, explicativo; que, por sua vez, seria um problema incontornável nas narrativas. Dessa forma, propõe "fazer" em vez de "falar sobre".

[29] Resumindo o contraste entre o que Burke (1992) chama de antiga e nova história, pode-se, segundo este autor, destacar algumas características desse movimento historiográfico em relação ao paradigma rankeano (de Leopold Von Ranke), tomado por vários autores como tradicional: o paradigma tradicional trata a história como dizendo respeito essencialmente à política. Histórias como a da arte, da ciência, dentre outras, não eram excluídas desse paradigma, mas eram marginalizadas pelos "verdadeiros" historiadores. Já para a nova história, essa marginalização não fazia sentido, considerando que o interesse do historiador era por toda atividade humana. Da perspectiva de que tudo tem uma história, emerge uma outra: a da história total, segundo Burke, tão cara aos historiadores dos Annales. Gestos, corpo, odores, silêncio, dentre outros, passam a ser vistos como construções culturais que permanecem ou se alteram no tempo e no espaço e, assim, passam a ser vistos como históricos.

Enquanto a história tradicional delineia uma visão de cima ao buscar pelos grandes feitos de grandes homens, muitas vezes entendendo que o restante da humanidade não tem história e que, por isso, ocupam um papel secundário na narrativa histórica, a nova história propõe uma visão de baixo que se dedique às mentalidades coletivas, às linguagens, à vida da gente comum e suas experiências sociais.

Para o paradigma tradicional, a história deve ser baseada em documentos. Estes vistos, como defendia Ranke, como os registros oficiais oriundos do governo e preservados em arquivos (o que deixaria de lado vários outros tipos de evidência). A nova história, por outro lado, aponta as limitações desse tipo de fonte produzido do ponto de vista oficial, alegando que para falar da história de gente comum, os registros a serem considerados pela história deveriam ser ampliados, gerando variedade (orais, visuais, estatística).

No paradigma tradicional, uma restrição quanto a tipo e intencionalidade das questões feitas (Se algo aconteceu, porque aconteceu?). Na nova história, uma variedade de questionamentos que evidenciam,

D'ALESSIO,1998; BLOCH, 2001)[31], com a relativização da noção de verdade, com a perspectiva do estranhamento para melhor compreensão de algo, com a idéia de que a oralidade proporciona o desenvolvimento não só de quem ouve, mas de quem estrutura informações sobre si com o objetivo de comunicá-las (LINS, 1999; BOLÍVAR, 2002; VON SIMSON, 2001)[32], entre outras, acabo, metaforicamente, ligando teorias e óculos.

Voltemos ao todo.

O processo de higienização, recuperação e organização do arquivo foi solidário: nesse momento, trabalhamos colaborativamente na mesma tarefa. Com os primeiros estudos sistematizam-se as primeiras compreensões, um primeiro esboço de cenário: revolta liberal, confronto, recrutamento.

O território do município de Pederneiras[33] [34] permanecia em poder de indígenas até 1840. Nessa época chegavam, pelos caminhos traçados pelo rio Tietê, várias pessoas

---

segundo Burke, uma preocupação com movimentos coletivos e individuais, com tendências e acontecimentos.

Enquanto o paradigma tradicional defende a história como objetiva e os fatos devem ser apresentados, nas palavras de Ranke (segundo REIS, 2004), como realmente aconteceram, a nova história reconhece ser impossível evitar olhar para algo do ponto de vista particular. Como afirma Burke, "nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra". P. 15

Burke indica práticas ligadas à perspectiva da nova história com uma longa ancestralidade e, portanto, afirma que o que é novo "não é sua existência, mas o fato de seus profissionais serem agora extremamente numerosos e se recusarem a ser marginalizados" (p.19).

[30] BURKE, P. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In. BURKE, P. (Org). Tradução de Magda Lopes. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. pp. 327-348.

REIS, J.C. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

[31] D'ALESSIO, M.M. Reflexões sobre o saber histórico: Entrevistas com Pierre Vilar, Michel Vovelle e Madeleine Rebérioux. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LE GOFF, J. A história nova. In: LE GOFF, J. (Org). A História Nova. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 25-67.

BLOCH, M. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

[32] VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; GIGLIO, Zula Garcia. A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.) Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP: Papirus, 2001. pp. 141-160.

[33] Sem a pretensão de realizar um estudo cultural específico sobre cidades (como Deusdedith Junior, 2008) ou, especificamente, sobre a cidade de Pederneiras -com aproximadamente 40 mil habitantes- um olhar inicial para esse espaço permitiu uma maior compreensão de papéis e práticas no município e, de forma específica, do Grupo Escolar Eliazar Braga.

Deusdedith Junior (2008) aborda a história cultural em sua percepção do dinâmico e vivo no cotidiano, tratando das relações sociais como "acordos e conflitos formadores da história" (p. 202). Buscando exercitar o estudo de um dos espaços dessa história cultural, estrutura um trabalho acerca da cidade pequena, genérica, e sua circularidade cultural como produto do entrecruzamento das percepções que se tem sobre ela.

Nos termos do autor, a cidade pequena é aquela em que não se reconhecem grandes mudanças ou acontecimentos notáveis. Aquela em que a lentidão dos acontecimentos impede a percepção de transitoriedades.

Na cidade pequena, segundo o autor, pessoas tornam-se heróis por meio de acontecimentos que se destacam por não serem repetitivos e não pertencerem à ordem dos pequenos fatos.

Argumentando pela relevância da história da cidade pequena, o autor chama a atenção para movimentos ("administrar, rezar, proteger e trocar") que mantêm viva a cidade. Deusdedith Junior (2008) indica rotina e seu rompimento (com folgas e festas) como marcas identitárias que determinam (e, consequentemente, diferenciam) lugares frequentáveis e lugares proibidos. Estes últimos, como os "lugares do outro", como uma rua que não deve ser visitada por pessoas de bem e na qual sequer procissões passam.

Deusdedith Junior chama a atenção para casas e ruas como lugares de liberdade e prisão, especializando-se (cada uma) em uma coisa ou outra como, por exemplo, cadeias, escolas, praças, a casa onde mora um louco, um pecador, um professor.

> A punição e a repressão às desobediências, aos crimes, aos pecados e às fugas das realidades convencionadas são apresentadas como convenções acordadas e instituídas pela maioria – uma lei. Um código moral da cidade surge para marcar a vontade de seus moradores da manutenção daquela ordem. O roubo, na cidade, é crime grave. E, na cidade pequena, onde todos se conhecem, a primeira punição é o boato. (p.218).

Atento para a formação de espaços com significação social, citados em Deusdedith Junior (2008), o movimento republicano incentivou a construção de Grupos Escolares em regiões centrais e positivamente reconhecidas nas cidades.

"Templos de civilização" (SOUZA, 1998), essas instituições abrigavam profissões respeitáveis, responsáveis, em grande parte, por "tornar relevante" a história da cidade que a abrigava. Eram os Grupos Escolares que, junto com outras escolas do município organizava as fugas de rotina: desfiles, hasteamento de bandeiras, comemorações.

Mas, para além de cuidar do diferente na rotina daquelas cidades, eram, essas instituições, responsáveis por naturalizar ações necessárias ao seu desenvolvimento, como por exemplo as campanhas de saúde e higienização. O movimento era de inserção, por meio da educação das crianças e seu consequente acesso às famílias, dessas e outras práticas na rotina do município.

Ressalta-se assim, o importante papel das instituições educadoras na criação de hábitos e na formação de valores que viriam a marcar as distintas identidades constituintes da cidade.

Considerando ainda as possibilidades geradas pela discussão acerca do espaço e voltando-se, de forma mais específica, à História da Educação, Frago e Escolano (2001) apresentam o espaço escolar como instrumento de educação, evidenciam a escassa abordagem do espaço escolar (assim como de tudo o que não tem lugar em um programa de ensino) nessa área e advogam pela sua inserção em programas de disciplinas histórico-educativas.

Ao considerar que o espaço escolar é uma forma silenciosa de ensino, Escolano (2001) afirma que:

> Toda uma linguagem arquitetônica que expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural. A muralha, por exemplo, que é um símbolo de civitas, pode indicar como muro ou cerco institucional a delimitação de uma coletividade escolar, além de desempenhar outros objetivos técnicos. A torre, elemento que costuma fazer parte de muitos centros educativos do século XIX, sobretudo daqueles de filiação religiosa, é um signo de poder e de domínio (como se sabe, está também presente em prefeituras, igrejas e castelos). A simetria e separação arquitetônica das salas de aula de meninos e meninas reflete as tradições de uma sociologia e de uma pedagogia sexista. Os salões de conferências, os seminários ou as aulas convencionais representam diferentes formas retóricas de comunicação, além de cobrir determinadas funções. Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica. (p.39).

[34] SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

dos estados de São Paulo e Minas Gerais que fugiam do recrutamento feito pelo governo para conter a Revolta Liberal[35]. Seis anos após, as terras desse município ainda eram vendidas pela paróquia de Botucatu por dois mil réis (assim contam os jornais) aos que ali chegavam. Isso porque, nos contou Anna[36], "a igreja mantinha o controle de nascimentos, óbitos, casamentos e até de terras. O Estado não era responsável por esse registro. No ano de 1846, ainda vigia tal tipo de controle cuja documentação equivalia ao registro em cartório de hoje. Inexistindo, à época, a paróquia e, obviamente, o bispado de Bauru, esse registro de terras foi feito na Paróquia de Sant'Ana (acho que é esse o nome), Botucatu. Atualmente, Pederneiras pertence à diocese de Bauru e Bauru pertence à arquidiocese de Botucatu".

Cerca de dez anos após a criação da primeira paróquia nessas terras, o território foi elevado à categoria de freguesia[37] e, por decreto[38], após campanha liderada pelo Coronel Coimbra, criou-se o município de São Sebastião da Alegria, que, pouco mais tarde[39], tornou-se Pederneiras.

A estrada de ferro chegou a Pederneiras pela Companhia Paulista, em 1904, trazendo perspectivas de desenvolvimento que se estruturaram em torno de obras mais necessariamente imediatas como a da Santa Casa Municipal e a da ponte sobre o rio Tietê.

De 1909 a 1919 Pederneiras desenvolveu-se rapidamente. Surgiram igrejas e outras pontes; implantou-se um sistema de energia elétrica, limpeza pública e completou-se o saneamento básico levando água e esgoto para a parte baixa da cidade; foram fundados os jornais locais; construiu-se o matadouro e o Grupo Escolar (Grupo

---

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. pp. 19-58.
FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. pp.59-140.

[35] Defendendo maior autonomia às províncias, o Partido Liberal levou, em 1840 e a partir de declaração de maior idade, D. Pedro II ao poder. Com a vitória nas eleições e com a seqüente dissolução da assembléia geral pelo governo (alegando irregularidades no processo eleitoral), o Partido Liberal apresenta-se como oposição e organiza movimentos armados nas províncias de São Paulo e Minas Gerais. Em 1842, buscando discutir a questão com o imperador, não foram por este recebido, o que provocou uma série de movimentos rebeldes. Os homens, de modo geral, ou respondiam ao chamado dos liberais para formação da Coluna Libertadora (a combater o governo) ou ao recrutamento feito pelas tropas instituídas para combater o movimento rebelde. Neste entrave, alguns optavam por fugir das regiões de confronto.

[36] Anna Carolina Fonseca, historiadora, vinculada à Prefeitura de Pederneiras, em conversa sobre histórias do município (data do registro: 25 de julho de 2009).

[37] Conjunto de paroquianos.

[38] Decreto estadual nº 174 de 22 de maio de 1891.

[39] Pelo Decreto estadual nº 316 de 25 de maio de 1895.

Escolar de Pederneiras, tempos depois chamado Grupo Escolar Eliazar Braga, em homenagem à atuação política de um coronel[40]). O prédio tornou-se rapidamente um dos símbolos desse desenvolvimento da região, um monumento, construído na parte alta da cidade (revelando a cessão de um local privilegiado).

Consta que em uma de suas viagens à capital, em 1918, Eliazar Braga conseguiu, junto ao governador, apoio para criação do Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras. Um ano após iniciada sua construção em terreno cedido pelo próprio coronel, o prédio assustava por sua desproporção e estilo diferenciado em relação ao que existia na cidade. O padrão das casas em 1966, evidenciado na foto abaixo, denunciava o que deveria ter sido o choque da diferenciação de escalas arquitetônicas 46 anos antes.

Foto de alunos e professores do Grupo Escolar Eliazar Braga em desfile cívico em 22/05/1966.

O Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras foi inaugurado em 29 de abril de 1920 e teve seu nome alterado para Grupo Escolar Eliazar Braga pelo decreto estadual de 20 de fevereiro de 1940, como homenagem ao Coronel que havia falecido em 12 de julho de 1923, aos 66 anos de idade. Em 1989, o prédio seria tombado como Patrimônio Histórico.

Doze salas internas foram suficientes para o início das atividades do Grupo, que além das práticas escolares habituais responsabilizava-se pela orientação de todas as escolas isoladas a ela vinculadas. Nas atas de reuniões pedagógicas emerge uma preocupação visceral com a formação de valores, tida como papel fundamental do professor. Formar valores equivale a promover "a valorização justa das coisas", e visa a

[40] "Coronel" nem sempre foi estritamente uma patente militar. No início da República designava aqueles que exerciam poder e influência política sobre uma determinada comunidade local, devido à sua posição financeira (em geral eram donos de terra). Era este o caso de Eliazar Braga.

educar o aluno para que este perceba, por exemplo, a inversão de valores quando se gasta dinheiro com a ondulação dos cabelos (modismo da época), mas se vai descalço à escola.

As reuniões periódicas entre diretor e professores ligados ao Grupo às vezes comportavam convidados como o padre, inspetores, delegados de ensino, professores de Escolas Normais, dentre outros. Nessas reuniões havia orientações acerca da prática docente, o que as constituía como um espaço de formação interno ao Grupo Escolar. Pode-se afirmar como uma marca das discussões ali efetivadas a intenção de se acompanhar "as mais modernas tendências educacionais da época"[41].

Dessa forma, emergem discussões sobre a amplitude do ato de educar em comparação com o de ensinar; sobre os testes pedagógicos e psicológicos que visavam a enquadrar os alunos em estágios que iriam, segundo consta nas Atas de Reuniões Pedagógicas encontradas no acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga[42], do mentecapto ao super herói; sobre a Escola Nova e suas propostas de projetos; sobre centros de interesse[43] (que determinavam um tema a ser explorado por todas as disciplinas durante o ano); sobre a higiene mental (ao professor caberia a responsabilidade de identificar e cuidar para que não se desenvolvessem problemas como homicídio, depressão...) etc. Se ser professor nunca foi uma tarefa fácil, ser professor de um Grupo Escolar certamente acentuava essa dificuldade, pois era necessário diferenciar-se do vulgo, aproximar-se das inovações, criar regras de conduta específicas, prever o que muitas vezes era imprevisível, criar regras para cuidar desse possível imprevisível....

O trabalho com testes emerge na prática pedagógica do Grupo Escolar Eliazar Braga em diferentes momentos de seu funcionamento. Na década de 1940, por exemplo,

---

[41] Terminologia comumente utilizada nos registros encontrados no Grupo Escolar e que dizem respeito da indicação de um livro ou teoria, da apresentação de um autor ou proposta pedagógica.

[42] As atas consideradas neste estudo estão contidas em: Primeiro Livro de Atas 1920 (n.66), Livro de Ata Pedagógica 1931 (n.1), Livro Ata (reuniões pedagógicas) 1935 (n.2), Livro de atas de palestras pedagógicas 06/1942-08/1944 (n.3), Livro de atas de palestras mensais 10/1942-03/1945 (n.3), Livro de atas das reuniões do caixa escolar 03/1944-05/1961 (n.69), Livro de atas das reuniões pedagógicas 09/1944-06/1947 (n.4), Livro de atas das reuniões pedagógicas 04/1945-03/1951 (n.12), Livro de atas de palestras pedagógicas 08/1947-03/1951 (n.5), Livro de atas de Associação de pais e mestres 1954-1976 (n.1), Livro de atas do Clube Filatlético do Grupo Escolar Eliazar Braga 1957 (n.59), Livro de atas das reuniões do conselho fiscal e protetor dos caixas escolares 04/1959-04/1969 (n.58), Livro de atas de reuniões do caixa escolar 1961 (n.72), Livro de atas das reuniões pedagógicas 06/1971-04/1964 (n.7), Livro de atas da cooperativa escolar 1963 (n.77), Livro de atas das reuniões pedagógicas 05/1964-09/1966 (n.8), Livro de atas das reuniões pedagógicas 1966-1977 (n.9), Livro de atas das reuniões do caixa escolar 1967 (n.74), Livro de atas das reuniões do conselho fiscal e protetor dos caixas escolares 1969 (n.75), Livro de atas das reuniões pedagógicas 1971 (n.10), Livro de atas das reuniões do centro cívico escolar do Grupo Escolar Eliazar Braga 1974 e Livro sobre Registro de documentos 1970.

[43] SANTOS, Theobaldo Miranda. Metodologia do Ensino Primário. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

julgava-se como estímulo ao desenvolvimento dos alunos ter claro em que nível o estudante estava e em qual nível deveria chegar. Nas folhas amarelas, os alunos "fracos"; nas folhas verdes os alunos "médios"; na folha azul, estudantes "fortes". Para que não houvesse dúvidas sobre onde cada um estava e sobre qual o caminho a percorrer, as listas coloridas eram expostas em cada sala de aula. Tais "cuidados" talvez impusessem aos alunos a busca pelos azuis e um afastamento dos verdes e amarelos, tonalidades precursoras de um outro sistema de classificação mais objetivo e econômico: as notas tingidas de azul e vermelho, ainda hoje tão usuais.

Inúmeros registros dão indícios de que o Grupo Escolar Eliazar Braga preocupava-se, para além dos conteúdos disciplinares, com a formação de bons hábitos. Para tanto, várias atas mostram os vínculos entre o Grupo Escolar e campanhas de saúde, higiene, alimentação, dentre outras.

Stephanou (2005)[44] busca problematizar as articulações entre Educação e saberes médicos ao longo da história, observando as atenções médicas ao educativo e a circulação dos saberes médicos em meio às práticas escolares.

Segundo a autora, discursos da medicina aparecem nas práticas educativas com o intuito de formar sentidos de saúde, higiene, moral e cuidado. Nas primeiras décadas do século XX, a educação ganhava muito crédito pelo serviço que prestava à cidade, ao promover perspectivas e mesmo obras de saneamento.

Naquela época, "indiscutivelmente, higienistas e eugenistas concordavam com a necessidade de atuarem diretamente no espaço escolar, através dos serviços de inspeção médica e ensino da higiene. À escola, inserida numa rede de instituições, estava reservado o papel de formar crianças e jovens, futuros cidadãos, produzindo práticas individuais e coletivas, associadas aos propósitos de constituição de sujeitos ocupados com sua higiene e sua saúde, seja pela ruptura face aos hábitos perniciosos herdados da família, seja pela conservação de práticas salutares, acrescidas de novas formas de ser e de pensar, esboçadas pelos médicos a partir da ciência e dos ideais de civilização e urbanidade. [...] Além disso, a defesa da escola se ancorava na observação de que os procedimentos de coação e punição não assegurariam a realização dos propósitos da

[44] STEPHANOU, Maria. Discursos Médicos e a Educação Sanitária na Escola Brasileira. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). História e memórias da educação no Brasil, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pp. 142-164.

higiene social, para o que se era necessário instruir e forjar convicções nos indivíduos, tarefa precípua da escola" (p. 150).

Os municípios, no início do século XX, eram muito insalubres e, observando o Grupo Escolar Eliazar Braga, percebe-se a contínua ação dessas instituições junto à cidade em que estava inserida. Ação que visava a mudanças, alterações de práticas ao longo da história.

Ao buscar parcerias junto às instituições de ensino, os médicos acabavam por avaliar - para além de sua capacidade de "promover conscientização" dos alunos e, consequentemente, da família e, consequentemente do município - sua ação (hábitos estimulados e reproduzidos pela escola) e estrutura (condições de cadeiras, iluminação, ventilação) frente às questões de saúde.

Uma das críticas feitas por médicos, no início do século XX, às instituições de ensino era a de que os professores não estavam preparados para considerar questões psicológicas quanto ao aproveitamento das crianças, acabando por sub ou superestimar suas capacidades, exigindo-lhes de menos ou de mais ao impor a memorização de fórmulas e definições, ao sobrecarregá-las de informações abstratas e sem aplicação prática, ao exigir sua atenção para recomendações que estariam além do entendimento infantil, ao fazê-las esforçarem-se demasiadamente para periódicos exames. Além disso, criticavam a ausência de exames médicos nas escolas, o que impedia o diagnóstico de doenças contagiosas e anomalias como retardamentos e supernormalidade.

Até mesmo o currículo escolar era analisado pelos médicos, que observavam ser inconcebível que a higiene não fosse entendida como objeto de ensino, ao passo que havia homenagens, em dias especialmente reservados, a árvores, a aves...

Sthefanou afirma que "outros questionamentos, ainda, particularizavam a análise da materialidade das escolas, condenando os espaços insalubres, a localização do prédio escolar, os problemas de iluminação, ventilação, os espaços construídos e as áreas livres, a inadequação do mobiliário e dos equipamentos disponíveis, dos bebedouros aos sanitários, avaliando os prejuízos físicos ocasionados às crianças – problemas de visão, focos contagiosos, distúrbios posturais e danos à coluna, dentre outros. Evidentemente, os médicos assinalavam o fato de que os conhecimentos da higiene eram ignorados ou desprezados nos casos citados. E esse era o problema maior" (p. 153).

Nas atas de reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Eliazar Braga torna-se evidente a mudança ocorrida. A escola e os professores não deveriam ensinar por meio de sermões, mas de exemplos.

Assim, são várias as mudanças para que o meio escolar se tornasse um permanente contribuinte com as ações profiláticas tão caras à medicina.

Campanha "Bochecho com Flúor" em 21/05/1973.

Saúde e higiene sempre mostraram-se vinculadas nas campanhas realizadas pelo Grupo Escolar Eliazar Braga, e mesmo a adoção de uniformes, para alguns dos professores aqui entrevistados, era um dos itens dessa estratégia conscientizadora.

Até as últimas décadas do Grupo Eliazar Braga são comuns referências, nas atas de reuniões pedagógicas, acerca do papel da escola na formação de mentes, ou, como é possível ler em alguns documentos, o papel da escola seria mais amplo que ensinar: tratar-se-ia de "moldar" a mente infantil. Preserva-se, portanto, de forma viva, aquele ideário republicano que fez surgirem os Grupos.

Pensando e praticando a moldagem como sinônimo de educação, a escola cuidou por muito tempo das crianças, não poucas vezes tendo os pais como parceiros desse projeto. Entretanto, por muitas vezes pais e professores colocaram-se em lados opostos, numa época em que, segundo os registros, ainda era usual o castigo físico nos ambientes escolares[45].

O reconhecimento social dos trabalhos na área educacional era marcante em jornais da época, e apontava para a modernidade que se desejava alcançar. Ensinar era uma profissão nobre. Seguindo um padrão moderno de arquitetura (ecletismo), com uma organização interna diferenciada e inovadora (a divisão de séries por classes), criando hierarquias diferenciadas e diferenciadoras (institui-se a figura do diretor de

[45] É o que mostra um registro, de 1972, de queixa, junto à Delegacia de Ensino Básico de Jaú, de uma mãe cuja filha vinha sofrendo agressões corporais por parte da professora. O registro encontrado mostra que, ao procurar a professora para esclarecer o que vinha ocorrendo, esta sugeriu à mãe que mudasse a filha de escola.

escola, que, junto ao padre, ao delegado e outras poucas personalidades, comporia o quadro das autoridades locais), a nova instituição de ensino acenava para um cenário de modernização.

Com seus prédios **modernos**, suas **modernas** políticas de organização e optando por **modernas** tendências educacionais, as instituições de ensino ganharam um espaço privilegiado nas cidades. Esse espaço torna-se, aqui, potencial objeto de análise tal como outros espaços socialmente reconhecidos tornaram-se objeto para tantos outros autores (o cemitério para Ariès, o hospício para Foucault, o asilo para Elias...). Não vamos sós: vamos na companhia de vários teóricos que nos auxiliam a compreender o espaço escolar.

Mas teorias são óculos e, se ajudam a ver, o fazem por meio de distorções. Assim, a constituição social do indivíduo permite que uma mesma lente possa tornar nítido para uma pessoa e difuso para outra um mesmo conjunto de relações. E cada pessoa acaba por aproximar-se de uma certa fundamentação, afastando-se naturalmente de outra, não só por seu conhecimento ou convencimento, mas por perceber-se "vendo melhor". A associação com os termos "óculos", "nitidez" e "distorção" indica um acordo pleno com a idéia defendida por Silverman (2000)[46]: toda forma de ver é também uma forma de não ver.

[46] SILVERMAN, D. Analyzing Talk and Text. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN (Org). **The handbook of qualitative research**. 2 ed. London, 2000. p. 821-834.

Foto do Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

Do visível, fotos, e nelas professores bem vestidos, com a postura elegante que marcava a distinção da profissão, e alunos em vestimenta e postura notáveis. Tal como Pierre Rivière[47], a melhor roupa para uma ação planejada que teria seu registro levado às "camadas superiores", fixando-se na história.

O termo "professores", entretanto, marca uma profissão, nos anos aqui visitados a partir dos documentos de arquivo, majoritariamente composta por mulheres.

Mas nem sempre foi assim: nem sempre o magistério foi considerado uma profissão e nem sempre as mulheres constituíram a maioria à sua frente.

É assim, histórias movimentam-se em torno de permanências e mudanças.

Vejo[48] no século XIX uma existência majoritária de escolas para meninos. Com a ida das meninas para as aulas, as congregações e ordens religiosas, responsáveis pela fundação de escolas, apontam para a diferença. Professores aos meninos e professoras

[47] FOUCAULT, M. Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... um caso de parricídio do século XIX. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.
[48] Ancorada em LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. (Org). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2007.

às meninas. Ambos deviam mostrar-se decentes, respeitados, dignos de cuidar da educação daquelas crianças. Uma educação que previa, como base comum, o ensino da leitura, escrita, contagem e desenvolvimento das quatro operações e, como marcador de diferenças, geometria aos meninos, às meninas bordado e costura.

Em meados do século XX, modernizar já era um projeto que visava à educação da mulher e às conseqüentes higienização por meio da família e formação dos jovens.

Mas, antes disso, resistências.

O exercício do magistério por mulheres foi alvo de muitas críticas. Relacionadas a cérebros em desuso, pouco desenvolvidos e à imagem de despreparadas, as mulheres aliavam-se aos discursos que surgiam em sua defesa, argumentando pela natural função educadora das mulheres, bastando pensar em uma ampliação da maternidade, tornando o magistério uma atividade de amor a filhos espirituais e que, portanto, demandava vocação.

Este discurso vigia – e de certa forma consolidava-se – junto a dois outros movimentos: a gradual saída dos homens das salas de aula do ensino primário e o distanciamento entre as idéias de magistério e profissão.

Observando os Livros de Ponto do Grupo Escolar Eliazar Braga, num total de 85 volumes, a tabela seguinte indica o número máximo aproximado de professores e professoras, entre adjuntos e substitutos, em cada uma das décadas[49] em que funcionou o Grupo Escolar.

Décadas	**Quantidade de Professores**	**Quantidade de Professoras**
1920	6	10
1930	4	19
1940	3	36
1950	4	47
1960	4	46
1970	1	48

Com essa saída dos homens do ensino primário as classes masculinas perderiam seus regentes. Louro (2007) trata de algumas das orientações emergentes na época:

[49] Os registros encontrados cobrem o período de 1926 a 1975.

segundo relatório de 1877, transcrito por Primitivo Moacyr e referente à província do Rio Grande do Sul, as aulas que não tivessem professores normalistas ou vitalícios seriam encaminhadas para concurso, devendo o cargo ser preenchido por professor normalista que tivesse completado 20 anos de idade. Para aulas do sexo masculino poderiam ser nomeadas professoras normalistas que tivessem completado 23 anos, mas as aulas seriam mistas e só receberiam alunos de até 10 anos.

Os primeiros registros disponíveis no acervo do Grupo Eliazar Braga datam de 1926 e, já neste ano, é evidenciada a presença feminina frente a classes masculinas, em diversas séries. O funcionamento da instituição dava-se em dois períodos: matutino e vespertino. O período da manhã abrigava as classes masculinas e o da tarde as femininas. Neste último período não se identificava a presença de professores homens.

Observando a tabela acima e os dados encontrados nos Livros de Ponto, pode-se perceber aproximações: no final da década de 1930, mais precisamente em 1937, começa a existir uma diferença mais expressiva entre as quantidades de professores e professoras responsáveis pelas classes mistas no Grupo Escolar Eliazar Braga.

Com a vinculação do magistério às características de paciência, afetividade e a professoras dóceis e pouco reivindicadoras, a docência se afastava das prerrogativas profissionais, aproximando-se do ofício de sacerdócio.

Segundo os estudos de Louro (2007), a presença das mulheres no magistério primário crescia, e, em 1921, elas compunham 70% dos funcionários de ensino no país.

A expansão do ensino público no Brasil interfere na quantidade e variedade de cursos e materiais ligados à formação docente e, em 1951, a Revista do Ensino (editada no Rio Grande do Sul e com projeção internacional) começa a circular discutindo um modelo moderno para a mulher professora.

Estudando o discurso dessa revista, Fischer (2005)[50] o aponta como um reforçador da visão do magistério enquanto vocação de pessoas responsáveis por salvar almas em nome de Deus e formar cidadãos em nome da Pátria e, mais uma vez, o discurso missionário afasta-se do discurso do profissionalismo docente.

Era indicado como necessário às professoras apresentar-se bem, saber falar e ouvir, sorrir, acolher com o olhar, abdicar de condições e práticas da vida pessoal, propagar verdades relacionadas à moral e aos bons costumes, conjunto de

[50] FISCHER, Beatriz Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950 – 1970). In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). História e memórias da educação no Brasil, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pp. 324-335.

determinações identificado, na revista estudada por Fischer, como "o evangelho do Bem e do Labor", entre outras coisas.

Segundo Fischer, homens foram raramente homenageados nesta revista, mas quando o foram, diferentemente das mulheres, as características neles exaltadas eram as de serem cultos, possuírem invulgar capacidade, terem conhecimentos profundos em língua vernácula. Um dentre os tantos textos enviados por professoras à Revista do Ensino é representativo para essa discussão: "Senhor [...] quero ser para os meus gárrulos discípulos como o pelicano para os seus filhinhos [...]. Amor de pelicano é também este amor pedagógico da professora pelos seus alunos, tão grande e tão puro que não visa à correspondência afetiva nem à compensação material" (p. 328. apud ***Revista do Ensino***, setembro de 1958, p.3)

Nas décadas de 1950 e 1960, os textos da revista dedicavam-se quase que exclusivamente à presença feminina no magistério e estimulavam a idéia de que as professoras deveriam tornar-se exemplos exemplares e, para tanto, aconselhavam desde pontualidade e aceitação das diretrizes dadas pela direção das escolas até cuidados com os cabelos, vestimenta e maquiagem.

Da documentação dos que se aposentaram da atividade docente no Grupo Escolar Eliazar Braga constam apenas cinco homens, e sua formação é diversa: o primeiro, Francisco Ruiz Fernandes**,** possuía diplomas de contador, normalista (professor primário) e advogado; além de certificado de diretor do ensino secundário expedido pelo ministério da Educação e, embora tenha prestado exame de admissão em 1961, exercia, inicialmente, a advocacia. Antes havia sido secretário em dois Ginásios e diretor em um deles. O segundo, Alfredo Schellini**,** formou-se no Curso Normal e tinha formação universitária em Farmácia. Trabalhou como escriturário e ministrou aulas na Escola Técnica de Comércio Anchieta. O terceiro, Francisco Salzano**,** formou-se em Ciências Físicas e Biológicas (Licenciatura) no ano de 1974 na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do "Sagrado Coração Jesus" de Bauru, e em Direito, tendo lecionado no Grupo Escolar em caráter temporário por pouco tempo. O quarto, Gilnei Antonio Montanaro, licenciou-se em Educação Física, no ano de 1969, na Escola de Educação Física de São Carlos. Cursou, em nível de primeiro e segundo graus, Curso Normal e Técnico em Contabilidade e foi professor de ginásio. O quinto, Norman Anawate, licenciado em Letras Neo-Latinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1950, era professor secundário e lecionava francês no Grupo Escolar Eliazar Braga e em várias outras escolas.

A escassez de homens trabalhando no Grupo Escolar Eliazar Braga também era evidenciada em 1967, em comemoração ao Dia do Professor, quando foram criados, por Humberto Moreira[51], versos sobre cada docente daquele grupo.

> "No Grupo o Francisco está
> Como muito homem quer,
> Varão, por todos os lados,
> Cercado só de mulher".

A documentação de cinco pessoas e uma estrofe da década de 1960 podem, separadamente, ser julgados inexpressivos para se falar da presença masculina entre os docentes de Grupos Escolares, mas conhecendo indícios do quadro mais amplo (que nos permitiu, por exemplo, mapear, na tabela expressa anteriormente, a quantidade de professores homens e mulheres no Grupo Escolar Eliazar Braga) pode-se ao menos apontar como uma característica relevante o fato de essas pessoas possuírem outras formações e/ou atividades de trabalho que não apenas o ensino primário.

Um levantamento feito nos arquivos desse Grupo indica as profissões mais comuns entre os maridos das professoras: agente de empresa, alfaiate, marceneiro, bancário, técnico agrícola, exator federal, industrial, comerciante, funcionário público, dentista, escrevente do fórum, escriturário e funcionário da Fepasa. Apenas uma das vinte e duas professoras em cujos documentos constava essa informação era casada com um professor. Observando o livro de matrícula de 1959 (final da primeira década em que se tem esse tipo de registro no acervo), temos que as profissões exercidas pelos pais dos 362 alunos do Grupo Escolar cobrem uma vasta gama: fazendeiro, viajante, administrador, eletricista, funcionários da Prefeitura, marceneiro, pintor, regulador D. N. C.[52], militar, comerciário, comerciante, corretor, jornaleiro, contador, colono, agricultor, mecânico, industrial, açougueiro, sitiante, oficial de justiça, ourives, bancário, barbeiro, carroceiro, servente de pedreiro, fazendeiro, tratorista, alfaiate, industriário, mercador, meeiro, empreiteiro, funcionário do correio, oleiro, trabalhador rural, carpinteiro, padeiro, servidor da justiça, escrevente de cartório, ajudante de caminhão, volante, mensalista, ferreiro, eletricista, tintureiro, negociante, serventuário, cortador de cana, ferreiro, foguista. As profissões mais citadas são as de lavrador (cerca

[51] Professor, diretor do impresso "25 de setembro", criado pela Fundação Pederneiras de Ensino em 1963, e membro, junto a professoras do Grupo Escolar Eliazar Braga de peças teatrais apresentadas no município.
[52] A única referência encontrada para D.N.C. é Departamento Nacional de Combustível.

de 20% dos pais), ferroviário (11%), motorista (7%), pedreiro (4%) e operário (3,8%). Nos raros casos em que constam os dados das mães dos alunos, as profissões citadas são doméstica, lavadeira, diarista e enfermeira.

No arquivo estudado, foram encontrados documentos de 69 professoras. Dessas, 56 cursaram a Escola Normal (dentre as quais 16 fizeram, também, outros cursos como cursos técnicos e licenciaturas) e 13 cursaram apenas escolas técnicas e/ou licenciaturas. Dentre os documentos, das 19 datas de conclusão de cursos (técnicos ou de graduação) registradas, uma é da década de 1940, duas de 1950 e dezesseis da década de 1970.

Das datas de conclusão da Escola Normal registradas, cinco são da década de 1950, dez da década de 1960 e quatro de 1970. Cabe ressaltar que as pessoas que entraram em exercício nas décadas de 1930, 1940 ou 1950 não possuem (em sua quase totalidade), em seus registros, data de finalização de seu curso. Supondo que estas professoras entraram em exercício no ano seguinte à sua formação (prática identificada como comum à época), poderíamos acrescentar a esses dados: uma conclusão da Escola Normal na década de 1930, oito na década de 1940, sete na de 1950 e cinco na de 1960.

O quadro abaixo permite relacionar melhor esses dados:

Décadas	**Conclusão do Curso Normal**	**Conclusão de Cursos Técnicos e/ou de Graduação**
1920	**-**	**-**
1930	1	-
1940	8	1
1950	12	2
1960	15	-
1970	4	16

Observando o movimento indicado no quadro acima, pode-se concluir como uma tendência muito recente (até por conta da expansão do ensino[53]) a busca por uma

[53] Enquanto no final da década de 1920, o número de matriculados no ensino superior no país era 13239, no final da década de 1960 esse número passou a 342886, chegando a 593009 na década de 1970. Esse crescimento também é notado em outros níveis de ensino. No caso do ensino primário, as matrículas na década de 1930 totalizavam 2071437, chegando a 7458002 na década de 1960 e a 12812029 na década de 1970. (Cf. ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: (1930-1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. pp.46-126).

formação complementar, ou em substituição do curso Normal, em Faculdades. Essa formação – diferenciada para os padrões da época – envolvia os cursos de Licenciatura em Ciências, Pedagogia, Inglês, Educação Física, Canto Orfeônico e Música, Matemática, Letras Vernáculas (com Francês ou com Inglês), História, Português, Artes Industriais, Educação Especial (Deficiente Mental) e curso de Serviço Social e Técnico em Contabilidade.

Cabe ressaltar que, segundo os registros encontrados, essa formação mais específica e recente levava à contratação dessas professoras (em sua quase totalidade) "a título precário", o que significa que estas teriam que organizar seu tempo de modo a substituir aulas em diversas unidades de ensino na década de 1970.

Dessa forma, à exceção de três casos (dois ligados à opção pelo curso de Contabilidade e um pelo curso de Serviço Social), todas as formações buscadas pelas professoras do Grupo Escolar Eliazar Braga estavam vinculadas à docência.

Neste cenário, observando a formação dos cinco professores a que fizemos referência, a formação em Escola Normal (existente em três deles) e a atuação no ensino primário parecem emergir como uma atividade profissional complementar na carreira masculina.

Independente de gênero, esses profissionais tinham seu trabalho supervisionado pelo Diretor do Grupo e pelos inspetores de ensino. Estes, ao visitarem uma escola isolada ou o prédio de um Grupo Escolar deixavam registradas, no Livro de Visitas[54]

[54] O Livro de Visitas de uma escola rural de Bariri (município próximo a Pederneiras, e similar em número de habitantes e em relação ao modo de conduzir a vida cotidiana) é emblemático quanto ao trabalho dos inspetores, manifestando, também, as características imputadas às professoras em exercício e às práticas escolares, temas aqui já discutidos: *Procedi hoje à verificação dos alunos desta escola mista, regida pela professora d. Iracema de Oliveira Camponeza do Brasil. Dos 36 alunos matriculados (18 masculinos e 18 femininos), responderam à chamada 29 (15 meninos e 14 meninas) o que equivale a 80,55 (fraco). Constatei a existência de 24 analfabetos, sendo 13 meninos e 11 meninas. Assisti a algumas aulas e dei outras, notando que a Sra. professora se esforça pelo progresso dos seus alunos. Li os trabalhos gráficos e examinei o livro de chamada único livro de escrituração existente na escola. Orientei a Sra. professora sobre o ensino de leitura, linguagem, aritmética, história, geografia, desenho e trabalhos manuais. Gostei da disciplina. Recomendo à Sra. Professora: 1. Conservar, cuidadosamente, todo o material em uso na escola, evitando que os alunos o danifiquem por qualquer forma, e adotando para os que escrevem à tinta o uso obrigatório do limpa-penas. 2. Desenvolver nas crianças hábitos de asseio, dando-lhes, diariamente, conselhos higiênicos para a conservação da saúde e não consentindo, para o que lançará mão de conselhos gerais e observações que os alunos se apresentem na escola com o vestuário e corpo sujos. 3. Conservar a escola sempre muito limpa e arranjada com capricho, trazendo armário e mesa em ordem absoluta, bem assim todos os móveis existentes. Um forro modesto, mas bem acabado, sobre a mesa, e um ramo de flores sobre o armário são ornatos que muito contribuem para o bom aspecto da sala. 4. Exigir a boa conservação dos livros e cadernos escolares. Uns e outros devem ser encapados. 5. Desencorajar o uso da caneca comum. Cada criança deve possuir a sua canequinha. 6. Escriturar com caligrafia e toda atenção os livros a seu cargo, não olvidando as recomendações*

suas observações. Uma cópia deste livro ficava com a escola e outra era encaminhada à Delegacia de Ensino à qual o inspetor estava vinculado. Os focos de atenção dos inspetores que passaram pelo Grupo Escolar Eliazar Braga podem ser revisitados a partir desses livros.

O supervisor deixava apontamentos relativos à frequência dos professores, à inspeção de semanários e diários, observava as atividades pedagógicas (participava de algumas aulas visando a acompanhar o desempenho dos alunos quando resolvendo exercícios em sala), registrava aspectos da infra-estrutura (como a existência e funcionamento de consultório dentário, condições das carteiras), tratava de questões burocráticas (como a prestação de contas do caixa escolar) mas, principalmente, voltava-se às questões ligadas ao asseio, higiene e disciplina. Esses três últimos aspectos, ao serem observados, diziam tanto dos alunos do Grupo (seu envolvimento e educação) quanto da competência do professor por eles responsável**.**

Por muitos anos o Grupo Escolar Eliazar Braga forneceu a merenda, que era gratuita aos alunos do Caixa Escolar[55] e paga por aqueles com mais condições financeiras. Também foi possível manter por algum tempo um gabinete dentário que se dedicava a campanhas pela higiene bucal e utilização de flúor.

---

recebidas. 7. Evitar, nos livros de escrituração, borrões, rasuras e emendas. 8. Separar, no livro de chamada, a seção masculina da feminina, escriturando-as em folhas distintas. 9. Fazer a chamada logo após a entrada da classe, e marcar todas as faltas e comparecimento. Repetir a chamada depois do recreio, à entrada dos alunos, e cortar o f (assim f) quando algum aluno tiver entrado tarde, e o c (assim c) quando tiver se retirado. Registrar, nos últimos cinco minutos do período escolar, o resumo diário, computando no número de comparecimentos todos os f cortados. 10. Dar, semanalmente, aos alunos, notas de aplicação e comportamento, escriturando-as em forma de fração, de maneira que o numerador seja o comportamento. 11. Não matricular crianças de idade inferior a sete anos. 12. Trabalhar durante o tempo regulamentar, qualquer que seja o número de alunos presentes, nos dias em que o ponto não for facultativo. 13. Destinar às crianças reconhecidamente pobres o material fornecido pelo Estado. 14. Conseguir que o procedimento dos alunos quer na escola, quer fora dela, seja sempre moldado nos verdadeiros princípios de delicadeza e respeito. 15. Abolir os castigos e valer-se da sua ação pessoal para conseguir de seus alunos os esforços de trabalho e de qualidades de compostura, que deles devem ser esperados. 16. Incitar as crianças ao estudo, inspirando-lhes o gosto, a boa vontade natural para o trabalho. 17. Mostrar-se sempre ativa e vigilante, fazendo compreender aos alunos que na sala de aula nada lhe passa despercebido. 18. Nunca deixar os alunos desocupados e pela sua operosidade a eles comunicada, pelo seu ensino atraente, e pela animação de suas lições, procurar prender a atenção e obter o trabalho perseverante. 19. Palestrar diariamente com os alunos nos últimos cinco minutos do período escolar, procurando descobrir crianças em idade obrigatória, de 8 a 10 anos, residente dentro do núcleo, que ainda não estejam recebendo instrução e providenciar a matrícula das mesmas. Será de grande vantagem para o ensino que as crianças sejam convencidas de que trabalhar para o aumento da matricula e freqüência escolar, é contribuir para a grandeza da Pátria, dever cívico de que nenhum deve eximir-se. 20. Realizar, semanalmente, o culto à Pátria. (GARNICA, A.V.M. *Memórias de uma escola isolada rural: análise de um livro de visitas* (1928-1948). ***Educação e Sociedade***, no prelo).

[55] Organização de caráter social/financeiro com o objetivo de prestar assistência a alunos necessitados a partir de doações (dinheiro e material) por parte da comunidade escolar. Essa organização responsabilizava-se pela doação de material escolar, agasalhos, calçados, uniformes e alimentação.

Várias campanhas foram desenvolvidas nas décadas em que o Eliazar Braga funcionou. Eram campanhas tanto ligadas à saúde e higiene como aquelas ligadas a questões políticas (envolvendo desde a arrecadação de verba para contribuir com a viação brasileira em período de guerra, como campanhas anti-comunistas mobilizadas pela Delegacia de Ensino da época).

O Grupo possuía um impresso. Segundo alguns registros, o jornal "O estímulo", foi criado em setembro de 1948, segundo outros, em fevereiro de 1954. Em 1960 o jornal apresenta tiragem de 300 exemplares a serem distribuídos internamente aos alunos, visando a atingir a comunidade local. Por meio desse impresso, divulgavam-se produções de alunos, além de posicionamentos e chamadas à comunidade. Alguns números do "O estímulo" foram encontrados na Escola Municipal Eliazar Braga e cedidos para digitalização à nossa equipe de pesquisa. Impressos e fotografias (à época artefatos raros e caros) sempre foram produzidos com a intenção de divulgar uma imagem programada, planejada. Em alguns casos percebem-se orientações do Grupo à comunidade, revelando seu papel como símbolo de conhecimento e modernidade.

Internamente, a instituição recebia orientações via Diário Oficial também divulgadas em reuniões pedagógicas periódicas pelo diretor responsável ou por alguma autoridade convidada (inspetores e delegados de ensino). Apenas em 1964 surgem, nos documentos, menções quanto a orientações pedagógicas oriundas diretamente do Departamento de Educação. Estas orientações chegavam aos Grupos Escolares de São Paulo e (anunciava-se) chegariam brevemente ao Eliazar Braga para transformar o ensino primário como já havia sido feito na capital. As orientações viriam por meio de uma equipe de Jaú (cidade em que se localizava, à época, a antiga sede da Delegacia Regional de Ensino): uma professora freqüentaria um curso na capital com o intuito de trazer para o interior as reformas e transformações necessárias.

A leitura e levantamento das informações internas a cada tipo de documento indicaram os Livros de Atas de Reuniões Pedagógicas como os que mais abordam a dinâmica institucional e, portanto, como as fontes que mais objetivamente atendem aos objetivos desta pesquisa. A partir desses livros tivemos acesso não somente à forma como eram divulgadas as orientações pedagógicas e/ou políticas, mas a quais orientações chegavam e como estas eram vistas pelo colegiado ali reunido.

As atas mais antigas revelam uma constante preocupação com o papel e postura do professor, delineando suas funções e deveres. Na década de 1940 o professor tinha como um de seus deveres ir à escola sempre com o mesmo ânimo, pois as crianças não

eram obrigadas a conviver com alterações de humor. Da mesma forma, não deveriam prometer castigos, mas caso o fizessem, deveriam aplicá-los com moderação, porém com firmeza. Ao final dessa mesma década, percebe-se que os castigos começam a ser vistos como anti-pedagógicos, devendo ser evitados. A necessidade de ressaltar essa perspectiva perdurou até os últimos anos de funcionamento do Grupo.

Nas atas de reunião e nos Diários Oficiais há várias listas de deveres dos professores, compondo como que um arsenal de "dicas" para a prática do magistério. Um exemplo? Dê-lhe dois: i) para ser professor é necessário ser amigo do aluno; ii) o professor não deve infantilizar demasiado a linguagem e os gestos ao trabalhar com as crianças. Ou três: nas mais diversas décadas, o aproveitamento de uma classe é apresentado como reflexo direto do trabalho do professor ("professor que reclama é professor que se acusa!").

Desde a organização do Grupo Escolar Eliazar Braga pregava-se a existência necessária de uma harmonia entre as disciplinas para que nenhuma fosse privilegiada segundo a preferência do professor.

A década de 1960 é marcada pela preocupação com a evasão escolar que se mostrava acentuada. No final desta década, quando os índices de evasão diminuíram drasticamente, a diretora Ana Murça Pires Simões comemorava o fato de estarem conseguindo (num planejamento discutido em reunião) tornar a escola um lugar mais agradável. Incentivava-se, nesta época, a figura do professor-amigo que, em vez de castigo, ensinava pelas boas lições de moral, visando a sanar ou evitar previamente problemas como os pequenos furtos, as mentiras e os namoros precoces.

Enquanto descobríamos o Grupo Escolar Eliazar Braga por meio deste acervo e eu registrava minhas percepções, Márcio[56] tornava-se um especialista no arquivo. Ao retirar do acervo as informações necessárias à elaboração do catálogo de registros, Márcio aprendia mais sobre nomes, datas e sobre o funcionamento da escola.

A partir desses estudos e das constantes visitas à E.M. Eliazar Braga, Vanessa apresentou uma proposta de trabalho à coordenadora Kátia. Aprovando-a imediatamente, Kátia optou por indicar as turmas que participariam do projeto. Essa

[56] KAKÓI, M. E. **Um arquivo, uma instituição e suas práticas**: contribuição para a construção de versões históricas sobre Grupos Escolares. Monografia. Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, 2009.

proposta envolvia um trabalho sobre a noção de historicidade próxima[57], visando a permitir que a criança identificasse a si própria – vivendo em comunidade e praticando espaços – como histórica e se percebesse como potencial produtora de narrativas históricas. Apresentando a coleta de depoimentos orais como uma forma de levantar informações sobre um determinado tempo, uma pessoa ou um espaço, a narrativa é apresentada como uma ação que envolve também as crianças menores, ainda no início do processo de alfabetização. Dessa forma, as crianças são orientadas a estruturarem suas indagações (neste caso, sobre o espaço escolar que freqüentam) em roteiros de busca junto à sua comunidade.

Sem tanta destreza quanto à escrita, essas crianças conversaram com seus familiares e vizinhos narrando, oralmente, as histórias que ouviam e produzindo desenhos sobre sua percepção ou predileção quanto ao prédio[58] em que estudavam e em que, descobriam, várias outras pessoas, de outros tantos anos, também o fizeram.

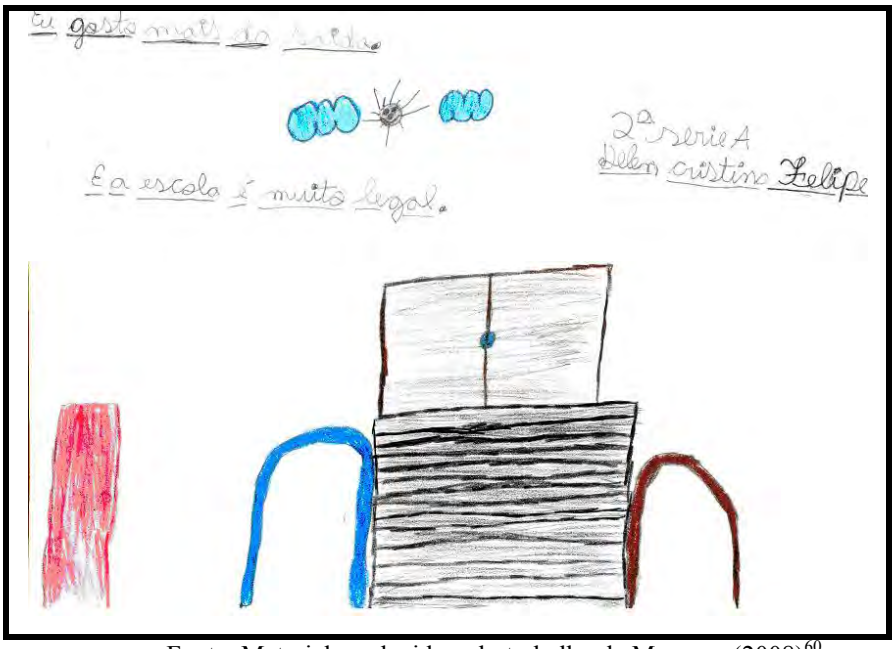
De suas preferências, podemos assinalar a de Helen[59] pelo momento da saída. Cursando a segunda série, Helen não estava sozinha; vários alunos narravam este momento como aquele em que os amigos combinavam as atividades do dia, reuniam-se em torno do pipoqueiro, corriam pelo gramado. O desenho de Helen, para que não haja dúvidas, dá ênfase às portas e à escadaria, elementos que se interpõem entre ela e o que está lá fora.

---

[57] Oliveira e Zamboni (2008) defendem que é necessário ampliar o conhecimento sobre o mundo externo para conseguir ampliar o conhecimento sobre si mesmo.
Dessa forma, exercícios de mobilização da comunidade apresentam-se como uma forma primordial de trabalhar a história local com "ganhos" para a comunidade envolvida (no que diz respeito à constituição do sujeito), para pesquisas em História (da Educação) e para o ensino da História (enquanto estratégia educacional). No que diz respeito aos alunos envolvidos, em acordo com Oliveira e Zamboni (2008), o trabalho com a história local contribui para sua maior inserção na comunidade, para percepção de sua historicidade e identidade, bem como de tudo que os cerca, para o desenvolvimento de uma postura investigativa e para a percepção de mudanças e permanências na história.
OLIVEIRA, S. R. F. de, ZAMBONI, E. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. In: ZAMBONI, E.; ROCHA, H. H.; GALZERANI, M. C. B.; MARTINS, M. do C. e ROSSI, V. L. S. de. (Orgs). **Histórias e memórias da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. pp. 173-187.

[58] A noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de lugares praticados, de experiências. Frago (2001), chamando a atenção para a história do espaço escolar, afirma também a necessidade de um olhar sobre a localização geográfica das instituições de ensino buscando indícios sobre um papel central ou marginal naquele meio. Dessa forma, o espaço escolar é apresentado como carregando em si símbolos e vestígios dos que o constituem/habitam, revelando indícios fundamentais à compreensão das práticas em instituições de ensino.
FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. pp.59-140.

[59] Helen Cristina Felipe, aluna da Escola Municipal Eliazar Braga, de Pederneiras (SP).

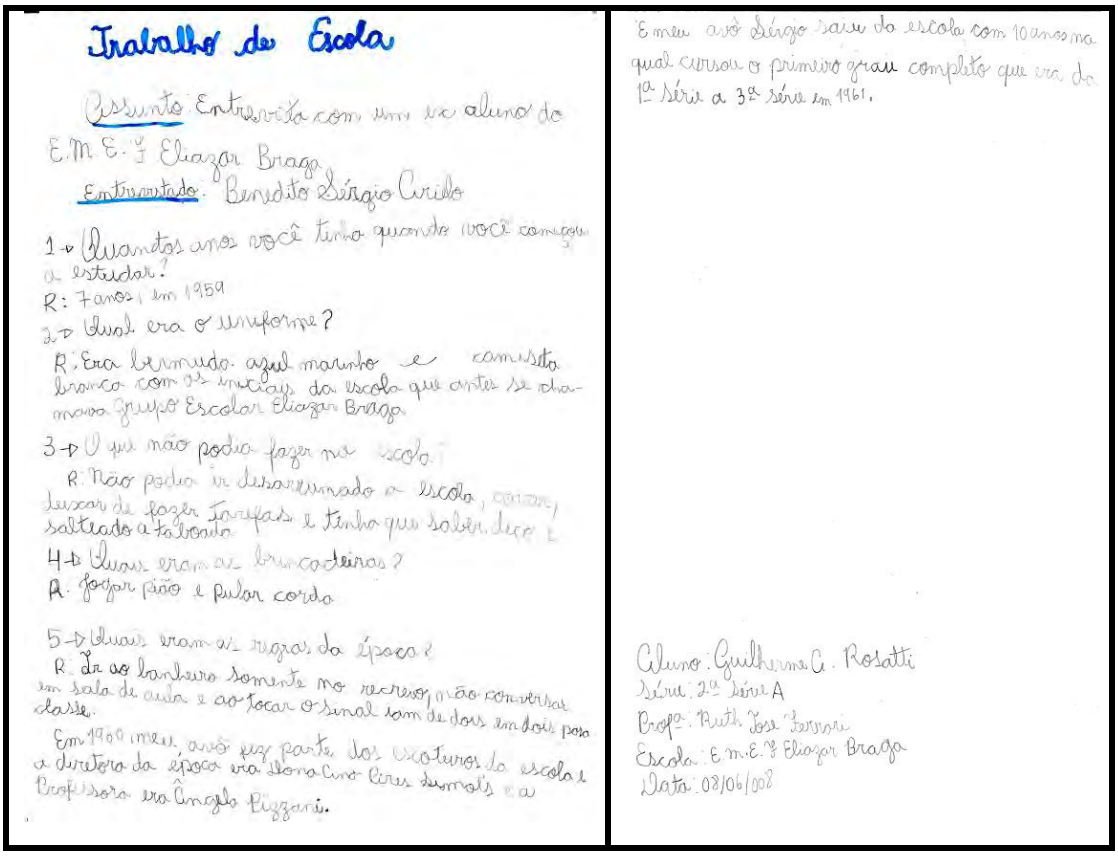


Fonte: Material produzido pelo trabalho de Menezes (2008)[60]

Buscando interlocutores sobre história do Grupo Escolar Eliazar Braga, cada criança organizou-se a seu modo. Com a orientação de que estruturassem suas curiosidades como roteiro de busca, alguns alunos criaram seu próprio roteiro de entrevistas e o seguiram nas conversas com familiares e/ou vizinhos.

Guilherme[61], da 2ª série, optou por entrevistar seu avô e evidenciou seu interesse quanto ao uso de uniforme, brincadeiras, regras e o que não se podia fazer na escola em 1959, quando este começou a estudar.

[60] MENEZES, V. L. **História oral na formação do indivíduo enquanto ser histórico**. Monografia. Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, 2008.
[61] Guilherme A. Rosatti.



Trabalho de Escola

Assunto: Entrevista com um ex aluno do E.M.E.F. Eliazar Braga

Entrevistado: Benedito Sérgio Ariello

1 → Quantos anos você tinha quando você começou a estudar?
R: 7 anos, em 1959

2 → Qual era o uniforme?
R: Era bermuda azul marinho e camiseta branca com as iniciais da escola que antes se chamava Grupo Escolar Eliazar Braga

3 → O que não podia fazer na escola?
R: Não podia ir desarrumado a escola, correr, deixar de fazer tarefas e tinha que saber deço e salteado a taboada

4 → Quais eram as brincadeiras?
R: Jogar pião e pular corda

5 → Quais eram as regras da época?
R: Ir ao banheiro somente no recreio, não conversar em sala de aula e ao tocar o sinal iam de dois em dois para classe.

Em 1960 meu avô fez parte dos escoteiros da escola e a diretora da época era Dona Cina Pires Simões e a Professora era Ângela Pizzani.

E meu avô Sérgio saiu da escola com 10 anos na qual cursou o primeiro grau completo que era da 1ª série a 3ª série em 1961.

Aluno: Guilherme C. Rosatti
Série: 2ª série A
Profª: Ruth José Ferrari
Escola: E.M.E.F. Eliazar Braga
Data: 08/06/008

Material produzido pelo trabalho de Menezes (2008).

Letícia[62], na busca por jornais e fotos ligados ao primeiro Grupo Escolar de Pederneiras, fazia visitas freqüentes à escola, digitalizando toda a documentação ali disponível. Para tanto contou, novamente, com o apoio de Kátia.

[62] BATAGELLO, L. **Grupo Escolar Eliazar Braga**: uma história a partir de fotos e jornais. Monografia. Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, 2008.

O ESTÍMULO

ÓRGÃO DOS ALUNOS DO GRUPO ESCOLAR "ELIAZAR BRAGA"

Ano III | Pederneiras, Abril de 1950 | N.º 14

1920 1950

Grupo Escolar «Eliazar Braga»

O Grupo Escolar «Eliazar Braga» comemora a 29 do corrente o trigésimo aniversário de sua instalação. «O ESTÍMULO» rende sua homenagem sincera à memória daquele que tantos benefícios prestou à nossa cidade e que deu seu nome ao nosso querido Grupo Escolar:

ELIAZAR BRAGA

A Escola, segundo lar

Sendo a escola a continuação do lar, é necessária a cooperação dos pais (mestres do primeiro lar) para que os professores possam continuar com êxito sua árdua tarefa.

Mais uma vez, portanto, o apêlo dos mestres aos pais.

Cooperai conôsco verificando si os vossos filhos antes de ir para a escola se prepararam devidamente, não se esquecendo do material escolar, uniforme, etc.

Procurai saber como passaram o dia na escola, si gostaram e qual a lição a preparar para o dia seguinte.

Auxiliai-os no desempenho das tarefas, para que sejam feitas com a devida atenção, e com cuidado, asseio e capricho.

Si não houver tarefa escrita, deverá haver algo para estudar.

Si o vosso filhinho traz alguma queixa, procurai o professor para saber o certo.

No fim do mês verificai os boletins e as notas: a de comportamento dirá como procede o vosso filhinho na escola; a de aplicação, dirá qual o aproveitamento. Verificai os comparecimentos e as faltas: não raras vezes a criança perde a hora e fica brincando com amiguinhos.

Ó' vós que tendes filhos na escola! Cooperai com os mestres no desenvolvimento de seus trabalhos, que estarão trabalhando para a felicidade de vossos filhos, para vossa alegria e para que o Brasil de amanhã seja mais poderoso.

A volta da escola

Sentenças coordenadas à vista de uma gravura

Julinho mora na chacara.

A casa onde mora Julinho é modesta mas muito bem caiada.

Perto da casa há muitas bananeiras e outras arvores frutiferas.

Separando o quintal do pasto há umas cercas e uma porteira pintada de verde.

Certo dia, quando Julinho voltava da escola, um bando de gansos correu atrás dele para o bicar.

Julinho, de medo, jogou a lousa e o livro no chão e subiu as porteira, para livrar-se delles.

As duas irmãs de Julinho o estavam esperando, trepadas na porteira.

Marias Mansano Hernandes — 2.o ano misto

Correspondência

JORNAIS ESCOLARES — Recebemos: Esmeraldas, do Grupo Escolar de Farnão; Avante, do Grupo Escolar Major Prado, de Jau; O Cesario Mota, do Grupo Escolar Cesario Mota, de Itú.

Gratos pela remessa.

Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

Jornais e fotografias permitiam à Letícia um primeiro olhar acerca dos temas recorrentes nesse tipo de documento. Cabe ressaltar, novamente, que o tipo de documento selecionado em seu projeto é aquele produzido pela instituição escolar para dar-se a conhecer à comunidade. O exercício realizado foi, desta forma, levantar alguns pontos perceptíveis na imagem produzida pelo/do Grupo Escolar para figurar nos discursos e álbuns de família da comunidade escolar.

Essas três pesquisas de iniciação científica – a de Márcio, a de Vanessa e a de Letícia – pretendiam compor – e compuseram – parte significativa da trama do projeto mais amplo aqui narrado.

Estudando as possibilidades desse projeto quanto às suas ações junto à comunidade e à efetivação do trabalho de Vanessa na E.M. Eliazar Braga, estruturamos um outro projeto (a esse vinculado), submetendo-o a um programa de extensão da UNESP intitulado Núcleo de Ensino. O projeto foi reprovado. Quando respondendo ao nosso recurso para reconsideração, a Pró-reitoria de graduação da UNESP nos informou que houve um estranhamento, à época da primeira análise, quanto à natureza, amplitude e forma de apresentação do projeto. Habituados a analisar projetos mais técnicos de intervenção em sala de aula, a proposta submetida por nosso grupo – fundamentada em teóricos da historiografia e da historiografia da Educação e desenvolvida por professores de Matemática – causou as perplexidades que poderia causar. A deliberação

inicial foi revertida a partir de um recurso cujas laudas ultrapassavam aquelas do projeto submetido, e até hoje não sabemos o quanto fomos, na verdade, criticados ou elogiados pela "ousadia" de nossas intenções. Com a aprovação, vieram auxílios para deslocamentos e quatro bolsas de iniciação científica renováveis por dois anos. Essas bolsas auxiliaram o desenvolvimento dos subprojetos de iniciação científica vinculados a este doutorado e têm auxiliado outras investigações que, com o correr do tempo, se estruturaram para explorar outros vieses ligados ao arquivo das escolas isoladas de Pederneiras. Esta parceria entre o GHOEM e o Núcleo de Ensino da UNESP proporcionaria aos alunos participarem de vários eventos, dentre os quais o encontro interno à UNESP, ocorrido em Águas de Lindóia (SP), no ano de 2008, cujo objetivo era a discussão das iniciativas de intervenção efetivas junto às escolas de ensino fundamental e médio que os Núcleos de Ensino promovem em todo o estado de São Paulo, dada a distribuição geográfica da própria Universidade que sustenta o projeto.

Como início efetivo do projeto, tentamos mobilizar meios de comunicação de massa que nos auxiliassem a "atingir" a comunidade em sua totalidade. A mim, coube a simples tarefa de elaborar um texto cuja divulgação negociaríamos com a Rádio Cultura de Pederneiras.

> Somos o Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática.
> Pedimos à população da cidade uma colaboração quanto ao levantamento de materiais como **fotos, cadernos, jornais e livros ligados ao Grupo Escolar Eliazar Braga no período de 1920 a 1975.**
> Dessa forma, antigos professores, alunos, diretores e funcionários que possam colaborar com a **doação** ou **empréstimo** desse tipo de material, por favor, entrar em contato com [...]
> Agradecemos imensamente àqueles que puderem colaborar com nossos estudos e com a ampliação dos documentos disponíveis no arquivo histórico do Eliazar Braga.

Talvez esse não fosse o tom mais adequado para a campanha. Uma estação de rádio do interior tem seus hábitos, seus ouvintes têm seus hábitos... e era preciso reconhecê-los e usá-los em nosso favor. O texto jornalístico, aprendemos, tinha lá os seus mistérios:

> "Pesquisadores da UNESP de Bauru estão realizando um estudo histórico sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga. Esse grupo de pesquisadores da UNESP solicita o auxílio da comunidade pederneirense quanto à coleta de materiais referentes ao Grupo Escolar como livros, cadernos, fotografias, trabalhos escolares e jornais produzidos entre **1920 e 1975**. Se você tem em sua casa algum material desse tipo – ou conhece quem tenha –, você é fundamental a essa iniciativa. Os materiais podem ser doados ou emprestados ao Grupo de Pesquisa. Os materiais doados serão incorporados ao acervo histórico do Grupo Escolar – um acervo que está sendo preservado e estudado pelos pesquisadores da UNESP. Os materiais emprestados serão copiados e devolvidos intactos aos seus proprietários. Sua participação nessa campanha é fundamental para resgatar a história da educação na cidade de Pederneiras. Se você tem algum desses materiais, entre em contato com Vanessa Lopes Menezes pelo telefone [...], ou encaminhe o material para o endereço [...] durante qualquer dia da próxima semana, no período da manhã."

Orientador e orientanda em um esforço conjunto. "Comunidade pederneirense", "pesquisadores da UNESP", "Você é fundamental". Percebe?

Com o texto pronto, era hora de ir até a Rádio Cultura de Pederneiras e (por que não?) aos dois jornais da cidade, "A praça" e "A notícia". Compreendendo a proposta de pesquisa e os fins daquela ação, conseguimos apoio (gratuito e imediato) das três empresas. Nos jornais, um espaço considerável entre as notícias. Na rádio, dois momentos durante o ano, com divulgações diárias por uma semana. Ao mesmo tempo em que essas campanhas foram disparadas na cidade de Pederneiras, ampliamos nossos contatos buscando uma parceria mais próxima: a rádio "UNESP-FM", da cidade de Bauru. Desta vez, alunos do curso de Jornalismo do campus de Bauru comprometeram-se com a criação e divulgação de vinhetas sobre o projeto.

Com essas campanhas vieram algumas fotos, diplomas, registros de notas, um tijolo retirado de uma das reformas do prédio (guardado por um ex-aluno que o via como parte de algo grandioso, importante), o contato com o professor Manoel Elias de

Barros (que se tornaria um interlocutor) e a informação preciosa de que os documentos que algumas pessoas ainda guardavam haviam sido doados ao senhor Toufik[63].

Procura-se Toufik.

A partir desse momento, demarcaríamos nossa rede de interlocutores e para caracterizá-la recorrerei a Italo Calvino. Talvez eu nunca tenha lido nada melhor para delinear o tipo de interlocutor que temos encontrado em nossas pesquisas no GHOEM nos últimos dez anos.

> *Ainda era confuso o estado das coisas do mundo, no tempo remoto que esta história se passa. Não era raro defrontar-se com nomes, pensamentos, formas e instituições que não correspondia a nada existente. E, por outro lado, o mundo pululava de objetos e faculdades e pessoas que não possuíam nome nem distinção do restante. Era uma época em que a vontade e a obstinação de existir, de deixar marcas, de provocar atrito com tudo aquilo que existe, não era inteiramente usada, dado que muitos não faziam nada com isso - por miséria ou ignorância ou porque tudo dava certo para eles do mesmo jeito - e assim uma certa quantidade andava perdida no vazio. Podia até acontecer então que num ponto essa vontade e consciência de si, tão diluída, se condensasse, formasse um coágulo, como a imperceptível partícula de água se condensa em flocos de nuvem, e esse emaranhado, por acaso ou por instinto, tropeçasse num nome ou numa estirpe, como então havia muitos disponíveis, numa certa patente de organização militar, num conjunto de tarefas a serem executadas e de regras estabelecidas e sobretudo numa armadilha vazia, pois sem ela, com os tempos que corriam, até um homem que existia corria o risco de desaparecer./.../ Eu, que estou contando essa história, sou irmã Teodora, religiosa da ordem de são Columbano. Escrevo no convento deduzindo coisas de velhos documentos, de conversas ouvidas no parlatório e de alguns raros testemunhos de gente que por lá andou. Nós, freiras, temos poucas ocasiões de conversar com soldados: e, assim, o que não sei trato de imaginar; caso contrário, como faria? E nem tudo da história está claro para mim. Vocês vão me desculpar: somos moças do interior, ainda que nobres, tendo vivido sempre em retiro, em castelos perdidos e depois em conventos, excetuando-se funções religiosas, tríduos, novenas, trabalhos de lavoura, debulha de cereais, vindimas, açoitamento de servos, incestos, incêndios, enforcamentos, invasões de exércitos, saques, estupros, pestilências, não vimos nada. O que pode saber do mundo uma pobre feira?*[64]

Trabalhamos com pessoas que, tais como essa freira, viram e viveram muito... e crêem não ter visto e vivido nada que sirva para nossos estudos.

---

[63] Rinaldo Toufik Razuk.

[64] CALVINO, I. **O cavaleiro inexistente**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (citação das páginas 31-32).

Ao procurar Toufik, encontramos também a senhora Ana Murça[65] na lista telefônica da cidade. Dois encontros marcados para o dia 11 de junho de 2008.

Senhor Toufik, companheiro de trabalho da historiadora Anna Carolina na Secretaria Municipal de Cultura (como dizem: cidade pequena...), recebeu primeiramente Letícia e, depois, a todo o grupo de trabalho. Ele nos explicou que, já há anos, recolhe junto aos moradores de Pederneiras documentos sobre a história da cidade. O senhor Toufik é sempre convidado a publicar artigos nos jornais da cidade quando da comemoração do aniversário de alguma instituição local, pois ele tem sempre alguma informação sobre tudo. Em seus artigos, prefere escrever pouco ("de um jeito simples, para que as pessoas entendam") e guardar um bom espaço para as fotografias que, segundo ele, dizem muito mais.

Foi com o senhor Toufik que conseguimos fotos, um vídeo por ele produzido (com fotos e vídeos de algumas das escolas de Pederneiras, incluindo um desfile e exibições -de marcha e exercícios- de alunos do Eliazar Braga de 1925 e um desfile de 1953), a identificação de pessoas presentes na maior parte das fotos disponíveis no Eliazar Braga, uma entrevista sobre suas experiências no resgate de documentos e como ex-aluno do Grupo e, finalmente, a indicação de pessoas (ex-professores) com as quais poderíamos dialogar sobre o tema.

Dessa forma, aos vários nomes que já nos eram familiares por conta do estudo dos documentos do arquivo foram incorporadas notas atualizadas ("mora no prédio do centro e está bem de saúde", "falecido", "desenvolveu doença mental", "acabou de perder o marido" etc).

Saindo dali, Ana Murça nos aguardava em sua residência, mas antes de começarmos a entrevista nos pediu licença para um telefonema: havia combinado com sua amiga e companheira de trabalho no Grupo Eliazar Braga, Leontina[66], de fazerem, juntas, a entrevista. Ana tinha receio de "não lembrar muitas coisas". Em poucos minutos a professora Leontina, cujo nome já estava em nossa listagem, apareceu no apartamento da professora Ana para uma longa e animada conversa conosco.

No final desta entrevista, novas indicações, uma lista, um caderno de anotações e o telefone de algumas outras professoras que trabalharam no Grupo.

---

[65] Ana Murça Pires Simões.
[66] Leontina Burgo Chacon.

Novos contatos, novos encontros programados para o dia 18 de junho de 2008, o primeiro deles para o período da manhã, com a professora Isabel[67]. Sua filha nos recebeu para avisar que ela ainda dormia e só poderia nos receber no período da tarde.

Ao chegar na casa da professora Maria Usó[68] no horário marcado, um recado pela funcionária da casa: o almoço havia atrasado e, por isso, seria gentil se pudéssemos voltar depois de uma hora.

Ali perto, à sombra, nos bancos de uma praça, esperamos.

Ao voltar à casa da professora Maria Usó, encontramos também a professora Laura (ou Áurea)[69] por ela convidada. Mais um nome da lista presentificado na figura de um interlocutor, e como a Leontina de Ana, um "auxílio para a lembrança" de Maria.

Entrevista, dramas, risadas, café e biscoito e, depois, de volta à casa da professora Isabel. Dessa vez, foi ela mesma quem nos recebeu. Sua gentileza não escondia o desconforto quanto à situação da entrevista sobre cujo tema dizia não lembrar muita coisa: "Por que vocês não vão até o Grupo? Tem tudo lá".

Nosso primeiro contato em Pederneiras e ex-aluna do Grupo Escolar, Tereza (afastada temporariamente de sua função de Secretária Municipal de Educação) concedeu-nos uma entrevista em 02 de julho de 2008. A essa época, Vanessa já havia elaborado, com os alunos da E.M. Eliazar Braga, um roteiro de entrevista a ser realizada com um antigo estudante do Grupo. Assim, a entrevista foi conduzida de forma a gerar um vídeo, posteriormente editado, em que estivessem presentes as questões elaboradas pelas crianças. Essa edição foi assistida junto aos alunos participantes do projeto. A mesma entrevista, entretanto, foi ampliada de modo a também contemplar outras temáticas que interessavam à nossa pesquisa.

De nossa lista de nomes e situações – proveniente dos estudos que fizemos quando cuidando do arquivo e das indicações das entrevistas anteriores –, chegamos a Isabel M.[70] e Diva[71]. Ambas foram entrevistadas no dia 01 de outubro de 2008. Isabel narrou seus anos de profissão por horas a fio e Diva mostrou-se extremamente preocupada com a possibilidade de esquecer-se das coisas e de como seria nossa avaliação sobre os resultados de sua entrevista.

---

[67] Isabel Pisani faleceu no início de 2009.
[68] Maria Usó Ruiz.
[69] Laura (ou Áurea) Ruiz Felício.
[70] Isabel Maturana.
[71] Diva Mingüili.

Interessante ressaltar que essas professoras comunicavam-se entre si, de modo que, por vários momentos, faziam referências sobre o que a professora A teria dito sobre uma dada situação, ou mesmo: "Vocês já conversaram com as professoras A, B e C, não é mesmo?".

Dos anúncios na UNESP-FM surgiu a possibilidade de contato com o senhor Manoel[72]. Seu genro entrou em contato conosco, em seu nome, e agendamos uma entrevista. Em princípio, motivou-nos sua receptividade e a informação de que ele havia dado aulas em Grupos Escolares. Durante a entrevista, entretanto, descobrimos que ele foi aluno do Grupo Eliazar Braga e, ainda, filho de Antonio de Barros, que havia sido diretor desse mesmo Grupo por vários anos e uma personagem que já nos era familiar por conta dos inúmeros documentos do arquivo em que seu nome constava.

Um número significativo das pessoas com as quais conversamos mostrou-se extremamente preocupado com os esquecimentos. Quase que se desculpando por não lembrar detalhes, por não lembrar conteúdos, títulos de livros, relações, essas pessoas não se reconheciam como potenciais "fontes de informação". Pensariam estar diante daquele tipo de pesquisador (geralmente ligado à história) que não cessa em sua busca por memoriosos Ireneos[73]?

Nós, em silencioso diálogo, pensávamos, quando face a esse tipo de preocupação: o que faríamos frente a alguém capaz de falar sobre o que quer que seja, em seus menores detalhes e, por outro lado, incapaz de elaborar qualquer narrativa? Estávamos interessados nas estruturas, nas amarras, nos recortes, na narração. Não se tratava de conseguir narrativas que – tão elaboradas quanto possível – nos possibilitassem apreender o outro e suas experiências. Não. Já havíamos nos apartado dessa ilusão. Tratava-se de obter elementos narrativos iniciais, a partir dos quais nós mesmos constituíssemos nossas tramas narrativas, nossas compreensões sobre algo e, por fim, constituíssemos a nós próprios para enfrentarmos nosso tema.

Pois é disso que se trata, ao narrar-se ou às suas experiências, está a constituir a si próprio (depoentes e pesquisador) "frente ao outro", na relação com o outro.

Em meio a boas conversas e muitos "causos", alinhavamos velhas e novas informações sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga, considerando um período que cobre

---

[72] Manoel Elias de Barros.

[73] Ireneo Funes é apresentado como um jovem que, ao sofrer um acidente de cavalo, perde a capacidade de esquecer. Sua memória passa a ser tão detalhista que para contar o que ocorreu em um dia, Ireneo demora, também, um dia. Cf. BORGES, J. L. Antologia pessoal. Tradução: Davi Arrigucci Jr., Heloisa Jahn, Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. pp. 47-56.

(a julgar pelos relatos das experiências desses ex-alunos/professores nesta instituição) da década de 1940 em diante. Depois de aproximadamente 34 anos da extinção dos Grupos Escolares, o Eliazar Braga ainda é descrito por essas pessoas como uma grandiosa instituição na qual seguiam-se preceitos de disciplina, higiene, civismo e educação.

Mais especificamente sobre as intervenções políticas junto a instituições de ensino (como a vigilância em períodos de guerras, as alterações nas políticas nacionais e estaduais, as campanhas anti-comunismo) das quais sem muito detalhes nos relatam os documentos do arquivo, "nada ficou". Nenhum dos professores e alunos faz referência a essas questões e, quando perguntados diretamente sobre movimentos políticos, afirmaram que deles nada se lembram ou que, efetivamente, eles não afetaram as práticas escolares naquela instituição.

O SEROP (Serviço Regional de Orientação Pedagógica), instituição sempre mencionada nas atas pedagógicas como respeitável, transforma-se em XAROPE nas narrativas atualizadas dessas professoras.

A existência de registro sobre agressões físicas contra alunos (em grande parte das vezes mencionadas como inadequadas nas atas de reuniões pedagógicas) ou mesmo a denúncia de uma mãe contra uma professora agressora são alguns indicativos de mudança na cultura escolar. Segundo os interlocutores que estabelecemos neste caminho, nem sempre foi assim. Reconhecendo a existência dessa prática como comum em suas épocas (embora nem todos aderissem a tais recursos "disciplinadores"), os entrevistados afirmam que possuíam autorização dos pais para, se necessário, castigar fisicamente seus filhos. Os castigos eram parte de todo um conjunto de protocolos educacionais – pois "disciplinadores" – e foram durante muito tempo incentivados abertamente em instituições como a escola e a igreja: "quem poupa vara, não educa filho"[74].

Sá e Siqueira[75], em seus estudos sobre o cotidiano escolar no século XIX em Mato Grosso, optam por um olhar acerca das práticas de punição nas escolas e ajudam a compreender melhor as fortes marcas culturais da prática de castigos.

---

[74] Paráfrase de disposição explicitada no Talmude (livro antigo com a lei hebraica, interpretação rabínica da Bíblia) e na Bíblia (Livro dos Provérbios, capítulo 13, versículo 24): "Quem poupa a vara odeia seu filho, aquele que o ama aplica a correção [...]".

[75] SÁ, N. P. e SIQUEIRA, E. M. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso. pp. 1-14. Não consta ano. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_086.html Consulta em 23/09/2009.

Os autores afirmam que nos dois primeiros regulamentos da instrução pública de Mato Grosso (1837 e 1854), a temática "castigos físicos" não foi abordada, somente a partir de 1870, quando as "idéias modernas" começam a dissipar-se pelo estado, essa temática passa a ser considerada. Em regulamento de 1872 foram indicados os seguintes papéis: à escola ficavam permitidos os castigos morais e às famílias, os castigos físicos.

A proibição dos castigos físicos nas escolas provocou dois posicionamentos opostos que perduraram, segundo os autores, até a década de 1880: de um lado, pais e professores insatisfeitos com a não utilização desses castigos nas escolas e alunos que ridicularizavam os castigos morais, por outro, pais que registravam queixas contra professores que não haviam deixado de implementar os castigos físicos.

Os castigos físicos foram vistos por muito tempo como os únicos capazes de regenerar e corrigir as crianças. Assim, os castigos morais, silenciosos, foram inseridos aos poucos até que orelhas de burro, rabos, ficar de pé ou fora do expediente normal da aula fossem vistos como castigos mais eficientes, pois "não calavam no corpo, mas na alma", como assinalam os autores.

No final da década de 1870, entretanto, ainda há oscilações quanto ao abandono dos castigos físicos. Por Sá e Siqueira é citado um trecho de um processo instaurado pela Assembléia Legislativa Provincial (o depoimento do Inspetor Geral dos Estudos Pedro de Alcântara Sardemberg) que assinala não somente a resistência ao abandono dessa prática, como também o tipo de aluno a que ela era destinada. Segundo este inspetor, "[...] devendo por outro lado atender às reclamações dos professores, alegando não poderem cumprir suas obrigações sem esse meio coercitivo, e reconhecendo eu praticamente a justiça desse pedido em vista do procedimento dos alunos da classe baixa da sociedade, vi-me obrigado a tolerar o emprego da palmatória a bem do ensino público. Devido ao uso moderado dessa disciplina, as escolas acham-se repletas de alunos e funcionam com regularidade e aproveitamento como pode ser verificado por uma comissão para esse fim nomeada. Só uma queixa me foi dirigida por pessoa incompetente acerca das palmatoadas aplicadas pelo professor da 1ª escola a um aluno insubordinado (Processo inquiritório, 1879. APMT - Lata 1879C)." p.7-8

Esse pequeno histórico evidencia a dificuldade em abandonar uma prática considerada tão eficaz para o andamento das atividades escolares. Os dados ligados ao Grupo Escolar Eliazar Braga assinalam algumas mudanças como a inserção de castigos ditos morais (ficar em pé diante de crucifixos) e permanências (prática do castigo físico,

ainda estimulada pelos padres e alguns pais no século XX, e registros de queixas daqueles que não concordavam com tais práticas).

Para além das formas de manutenção da disciplina (tão valorizada nas atas e relatórios de inspetores de ensino), os professores do Grupo Escolar Eliazar Braga acabavam especializando-se nos conteúdos e métodos de uma série.

Isabel M., por exemplo, trabalhou a vida toda com a primeira série (em seus anos iniciais no Magistério atuava simultaneamente com outras séries). Seguindo os programas de ensino, nesta série eram trabalhadas noções de história, geografia, ciências, educação moral e cívica, religião, matemática e, naturalmente, a alfabetização em língua portuguesa. Isabel M. afirma que não havia, naquela época, muitos recursos didáticos, mas como era necessário algum material concreto para o ensino de matemática, ela e seus alunos compravam e/ou criavam contadores (pedaço de madeira com cinco arames para encaixe de miçangas e/ou tampas de garrafa), bolinhas ou mesmo improvisavam desenhos que serviam como apoio didático-pedagógico. A escola fornecia giz branco (se o professor quisesse os coloridos, deveria comprá-los ele mesmo), cadernos para os alunos mais necessitados, a cartilha – patrocinada pelo Governo – e quadros de gravuras para exercitar a descrição e construção de histórias. Isabel M. escolhia sempre a cartilha ***Caminho Suave***, não para a sala de aula (posto que se tornou prática comum, com o tempo, as crianças decorarem as histórias a partir das figuras que serviam de motivação visual a cada lição, escondendo assim as dificuldades de leitura), mas para as tarefas de casa. Em sala, usava textos complementares para verificar o aproveitamento das crianças.

A ***Caminho Suave*** era escolhida por apresentar um método de alfabetização com o qual Isabel M. comungava, pautado no BA-BE-BI-BO-BU (cada nova consoante era incluída nos estudos a partir das sílabas possíveis com as vogais). Por julgar esse método mais eficaz, jamais adotou a ***A Pata Nada***[76] que, ao contrário da ***Caminho***

---

76 Trata-se da ***Cartilha Sodré***, bastante conhecida, mas à qual os professores se referem pelo título de sua primeira lição: "A pata nada". O escritor Romildo Sant'Anna, em uma de suas crônicas, faz referência às duas cartilhas:

> "Era uma brochura grampeada na dobra. Na capa fosca e esverdeada, uma menina de tranças sorria pra gente e convidava à ventura das primeiras letras. Com 64 páginas, tinha tamanho pouco maior que as cadernetas que marcavam o fiado no empório, ou os almanaques que nos entretinham em viagens de trem. A autora, nossa heroína, era Benedicta Stahl Sodré, identificada com letras miúdas na capa. Ela e Dona Celina, a primeira professora, parece que adivinhavam a sílaba à frente nas veredas de sentenças complicadas e escuridões da vida. Nossa cartilha alcançou quase 300 edições e multidão de exemplares vendidos, bem baratinhos.

Suave, buscava alfabetizar sem formar inicialmente as famílias silábicas, e trabalhava a união de cada vogal com todas as consoantes do alfabeto: BA-CA-DA-FA-GA...

As salas sempre possuíam cerca de 40 alunos e, embora fossem agitados, Isabel M. conseguia "acalmá-los" com músicas (ou melhor, com "musiquinhas", no falar delicado e pleno de diminutivos da professora).

A professora Diva sempre trabalhou com a segunda série. Continuava o trabalho com os alunos de Isabel M, o que significava resgatar, por um mês, o que já havia sido trabalhado no primeiro ano, antes de seguir com os conteúdos específicos da segunda série. Em gramática, por exemplo, aprendia-se substantivo, verbo, adjetivo, composições e reproduções/composições à vista de gravuras, o que tornava o trabalho mais fácil, segundo Diva, já que tudo isso havia sido bem explorado por Isabel M. Quanto à matemática, trabalhavam-se operações com as dificuldades ("porque na primeira série eles viam só um pouquinho, uma noçãozinha") da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão (até por dois algarismos). Como a língua portuguesa já havia sido bem explorada na primeira série, na segunda focava-se o ensino da matemática. Além dessas disciplinas havia iniciação às Ciências, História do Brasil, religião, Geografia e o cuidado com as comemorações. Tudo no caderno de Estudos Sociais. Segundo Diva, havia material na escola para trabalhar com as crianças. Não havia muita reprovação na sala de Diva, só um ou outro, mas isso porque a sala era grande e, segundo a professora, nesse tipo de sala sempre há alguns que não aprendem muito bem.

Recordo a primeira lição. Era da pata e, lógico, tinha uma pata branca flutuando no lago. "A pata nada. Pata-pá, nada-ná", repetíamos em voz alta olhando a figura e letras de professora. Reconhecemos o "p", o "n" e a primeira vogal, aquela da abelha. Depois vieram o "g" de gato, o "m" dum macaco contente e o "z" de Zazá zanzando em fim de ano. O método de ensino – dizem os pedagogos – era o fônico, que associava as letras e seus desenhos ao som dos vocábulos. Com alegria de aprender, desafiávamos em batalhas gritantes a turma da sala ao lado, bradando em coro: "Vovô viu a uva! Vovô viu a uva!". E eles, que aprendiam na Caminho Suave, respondiam ruidosos tropeçando em consoantes: "O rato roeu a roupa do rei de Roma!". A Suave não era grampeada nem parecia caderneta. Achávamos bonita, maiorzona, com um casal de crianças na estrada apontando com o dedo o futuro. Mas soava meio estranha, talvez porque não a tivéssemos. A criançada da turma de lá, com a qual competíamos também em caligrafia e aritmética, não escondia serena inveja da nossa cartilha, a velha e simplesinha Sodré." (http://www.triplov.com/romildo/2006/cartilha-Sodre.htm).

Laura (ou Áurea) trabalhou quase toda sua vida com o terceiro ano. Lembra que nas salas havia por volta de 45, 48 alunos, o que a obrigava a levar seus cadernos de matemática para casa para corrigir as atividades! Laura trabalhava com as salas masculinas, que a direção lhe atribuía por entender que ela conseguia manter a ordem. Segundo Laura, em seu tempo havia duas orientações com as quais não concordava: o aluno não tinha que saber de cor a tabuada e, já mais no final da sua carreira, não podia reprovar os alunos. Laura reprovava e não deixava os alunos consultarem a tabuada, pois achava o contrário disso um contra senso. "Onde já se viu aluno não saber a tabuada?".

Isabel P. trabalhou sempre com a quarta série, desde sua primeira aula, o que a deixou muito nervosa, pois o programa dessa série era muito extenso e difícil. Segundo Isabel P. "Tinha que estudar para dar aula!". O programa de todas as disciplinas era enorme. História, Geografia, Ciências, ensino religioso, ginástica, Matemática e Português (essas duas últimas, diariamente). Na Matemática estudava-se porcentagem, contas, problemas. Quanto a estes problemas, a professora Isabel P. tem divertidas lembranças. É que seu diretor lhe dava sempre listas e mais listas de problemas para que ela as resolvesse... e ela nem sempre conseguia. Um dia procurou o diretor para que lhe explicasse como resolver um dos problemas e ele também não conseguiu. Resultado: Isabel P. sentiu-se realizada (lembrava-se sempre da cena) e o diretor parou de lhe dar "sugestões" de problemas. Quanto à tabuada, seus alunos já sabiam desde a segunda série, então cabia explorar as quatro operações chegando até porcentagem. Da época em que se começou a falar em Matemática Moderna, a professora Isabel P. não tem boas recordações. "Aqueles quadradinhos"... tinha que aprender para ensinar os problemas "com quadradinhos"[77]. Ao final de cada ano, o diretor fazia uma revisão com os alunos e, depois, aplicava o exame. A professora Isabel P. lembra-se da importância da leitura diária, mas não mais dos livros que usava para aplicar essas atividades. Os livros, o programa de ensino, a bola que as crianças usavam para jogar amarelinha são, para a professora, exemplo dos "materiais didáticos" fornecidos pelo Grupo Escolar.

Em meio às entrevistas e aos discursos observados nas Atas de Reuniões Pedagógicas, a clara evidência da busca/indicação por/de professores-modelo a serem tomados de diferentes formas a cada direção vigente. Para umas, modelos a servirem de

[77] Trata-se de problemas que envolvem a resolução de equações lineares. A incógnita freqüentemente era representada por um "quadradinho" cujo valor, a ser determinado, seria o resultado do problema.

inspiração; para outras, modelos a serem seguidos, às vezes, com tamanha rigidez que julgavam como necessário que todos os professores de uma mesma série acompanhassem o ritmo da professora-modelo.

Ao perceber a riqueza das Atas de Reuniões, que trazem informações como estas, Márcio optou pela criação de um catálogo que delineasse as informações presentes em cada tipo de documento e, no caso dessas Atas, por um resumo das discussões realizadas em cada uma das reuniões registradas.

Dessa forma, nossa parceria inicial com a Secretaria de Educação e Cultura chegava a um ponto importante: por um lado, documentos higienizados, "recuperados", organizados e catalogados; por outro, documentos estudados (e em estudo) pelo Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática".

O arquivo foi devolvido à Secretaria de Educação em setembro de 2009 e está sob sua responsabilidade até que seja encaminhado à nova sala num prédio recém-comprado pela Prefeitura. Ou não. Da historiadora Anna, há um interesse evidente de que este acervo integre o Arquivo Histórico Municipal por ela organizado a partir do Projeto Baú de Memórias (que abordaremos adiante). Considerando que este acervo permaneceu, por décadas, guardado num porão no prédio da atual E. E. Eliazar Braga, pode-se dizer que alguma mobilização da comunidade e autoridades locais foi, mais que almejada, conseguida.

E foi nesse movimento da investigação que a resistente Anna Carolina Fonseca Oliveira (nascida em 1978) tornou-se Anna. E aquela angústia inicial sobre seu estranhamento pôde, finalmente, ser melhor esclarecida por e-mail e pelo sistema de mensagens instantâneas do *Messenger* (como há três anos nos comunicamos). Por nosso convite, eis Anna[78]:

> *Meu nome é Anna Carolina Burghes da Fonseca, nasci em 13/10/1978, na cidade de São Paulo. Me formei em bacharel em História na Universidade do Sagrado Coração, em Bauru, no mês de agosto de 2005.*
>
> *Trabalho com o Projeto Baú de Memórias que foi criado pelo Conselho Municipal de Cultura, do qual sou membro, em 2006. O Conselho apresentou o projeto à prefeitura, a prefeita Ivana Bertolini Camarinha aprovou a iniciativa e me nomeou coordenadora do*

[78] Entrevista realizada em 22/01/2009.

projeto. Penso que ela já tinha a idéia de inaugurar o Centro Cultural e o projeto veio complementar seus objetivos.

Desde 2006 estou desenvolvendo um trabalho com memórias na cidade de Pederneiras/SP, pois, em primeiro lugar, acredito que dar ao cidadão comum o direito de contar a sua história de vida, estamos exercendo o direito à cidadania e praticando a democracia. Afinal, a história positivista sempre se preocupou apenas com fontes "confiáveis" (documental) e deu voz apenas a uma pequena parcela favorecida da sociedade. Em um segundo plano, houve a necessidade de se ouvir a população, pois a escassez de documentos sobre fatos históricos da cidade é uma realidade.

Conheci os conceitos de história oral quando era universitária, pois tínhamos em nosso currículo uma matéria denominada História e Memória. Nessa matéria, por um semestre, tínhamos que escolher um idoso para ser entrevistado e elaborar um trabalho com a entrevista. Isso aconteceu no 3º ano de faculdade.

A história oral foi escolhida como método porque nos permitia transformar relatos de vida em documentos que não existiam. Foi o que mais atendeu nossas necessidades e ao analisarmos toda a situação, era o que despertaria na população a curiosidade de participar do projeto, isto é, queríamos dar voz ao povo.

Ao considerar entrevista e história oral, penso que as duas possuem caráter científico, mas diferem entre si pelo processo. A pesquisa qualitativa é menos complexa. Pode ser aplicada em um número maior de indivíduos em um curto espaço de tempo e sua tabulação é mais exata, dando ao entrevistado apenas opções de respostas que interessam somente ao pesquisador. Quanto a uma entrevista de história oral, o pesquisador precisa definir o gênero da pesquisa (história oral de vida, história oral temática e tradição oral) para ouvir o entrevistado. Sendo que até o processo de gravação da entrevista (em fita cassete ou vídeo), há ao menos duas entrevistas prévias e toda uma "cerimônia" para se iniciar a gravação. No projeto nós utilizamos os alunos voluntários para fazer uma pesquisa de campo para podermos identificar os contadores de história de nossa cidade. O aluno não participou do processo de gravação. Mesmo fazendo duas entrevistas prévias, ainda no momento da gravação, surgem outros assuntos e que acabam sendo abordados durante o processo. Definitivamente, a história oral não é uma ciência exata.

No início de uma entrevista, o entrevistado revela que não há nada de importante na sua vida. A cultura do povo brasileiro não valoriza o idoso como sendo uma pessoa sábia. E como ele, no decorrer de sua vida, pensou assim, agora que é uma pessoa de idade, acha que perdeu sua importância para a sociedade. São valores culturais que mudam de um país para outro. Observe quantos museus existem na Europa e nos Estados Unidos. São em um número maior que no Brasil e em melhores condições também. No decorrer da conversa, geralmente, a pessoa admirada fala "Nossa, mas isso te interessa?", ou coisa semelhante. Há a admiração, pois não existe o conhecimento, a valorização da sua memória para o coletivo. Acredito

que esse tipo de trabalho tende a levar a população a valorizar o patrimônio coletivo. Este, por sua vez, surge com a abordagem quanto ao lado cultural do indivíduo, ou seja, desde suas práticas folclóricas, "contação" de causos, até uma receita culinária de família.

Partindo do princípio de que não se pode dar valor àquilo que não se conhece, acredito que o cidadão que não conhece a história da sua cidade não vai amá-la como ela merece. Como aqui o projeto está realizando o resgate da história oral de Pederneiras, muitas das histórias que foram e serão descobertas servirão para que a população conheça sua identidade e aprenda a ter consciência da importância da sua participação na história de sua comunidade.

Quanto ao envolvimento da comunidade de Pederneiras, tivemos essa opção por dois motivos. Em primeiro lugar, a comunidade, através dos seus relatos de vida, nos forneceria documentos para completar uma parte da história de Pederneiras que não estava documentada. Em segundo, queríamos que, ao se envolver com o projeto, a comunidade percebesse que a história da cidade é rica e que a mesma faz parte dela. A comunidade respondeu bem às nossas expectativas, respondendo as pesquisas e dando dicas de mais pessoas que podiam nos fornecer informações. Mas ainda o que mais consegue despertar o interesse da comunidade são exposições que, quando organizadas, buscam utilizar informações da própria população. Isso desperta o interesse, pois eles se identificam com os temas.

Quanto ao trabalho que vocês desenvolvem, ao perceber que um grupo de professores de matemática estava se dedicando ao estudo de um arquivo escolar, tenho que admitir, me assustei. Fiquei por alguns dias tentando imaginar o que professores de matemática queriam com o arquivo do Grupo Escolar Eliazar Braga. Para mim, era difícil imaginar que duas ciências tão distintas, Matemática e História, pudessem ter alguma relação. Afirmo que são distintas porque matemática é uma ciência exata, de respostas exatas, enquanto que a história é uma ciência humana, onde um determinado fato pode ter diversas versões a serem investigadas. E ainda um conceito novo de História, a História Oral. Nos cursos de História, o conceito de história oral é abordado como uma forma de poder completar lacunas históricas utilizando as memórias de indivíduos, considerando ainda a intencionalidade da narrativa, isto é, abordando o mesmo assim com mais de três pessoas para obter apenas uma única versão sobre o fato pesquisado.

Admito que não consegui entender muito bem o que vocês querem realmente pesquisar, mas o estranhamento foi superado. Hoje já acredito que é possível haver essa relação e não vejo a hora de poder ter acesso ao resultado do trabalho para poder conhecer a pesquisa de vocês.

Acho que Augusto Comte não aprovaria essa pesquisa (risos). Mesmo que vocês utilizem documentos históricos para sua pesquisa (e estão usando), para Augusto Comte não seria possível que uma pesquisa histórica fosse realizada por matemáticos. Somente quando surgiu a Escola dos Annales é que foi aceito o fato de ciências

diferentes da história fazerem pesquisas referentes a ela. Com a Escola dos Annales surgiu o conceito da Nova História, que permitiu também a história oral como fonte de pesquisa oficial. A Nova História democratizou a história, isto é, não deu voz somente às camadas privilegiadas da sociedade, mas valorizou o ser humano em si. Há uma obra linda, escrita por Fernand Braudel (historiador da Escola dos Annales), que retrata a vida no Mar Mediterrâneo, mas sob a ótica das pessoas comuns, e também ele utiliza muito a Geografia para escrever. Mas o engraçado é que se comento com alguém, não importa a idade, que tem pesquisadores formados em matemática da Unesp fazendo uma pesquisa histórica nos arquivos do Grupo Eliazar Braga, a pessoa também fica espantada.

As iniciativas de resgate de documentos e produção de narrativas históricas acerca de Pederneiras constituem-se como um trabalho a longo prazo, principalmente porque depende do poder público para ser realizado. O auxílio que recebemos é quanto a material de pesquisa, trabalho de filmagem profissional, transporte, cursos de aperfeiçoamento em São Paulo e divulgação do projeto. Além da produção de documentos, os que estavam guardados nas residências do município (documentos, fotografias e objetos) estão sendo agora, aos poucos, revelados. Com a inauguração do Centro Cultural "Izavam Ribeiro Macario", parte dessa história fica disponível ao visitante e ele se interessa em participar através de empréstimos e doações de documentos. Acredito que estamos no início de nosso trabalho. Há muito a ser descoberto. Mas também trabalhando junto às escolas, percebi uma educação decadente, na qual alguns professores e alunos ainda tentam se sobressair, apoiando e participando de iniciativas como o projeto. Já fiz outros trabalhos históricos com escolas e desde então percebi que a maioria dos alunos e professores são desinteressados quanto a qualquer assunto que possa ser abordado em uma escola. É pura falta de educação mesmo. Mas para esse projeto, eu precisava de voluntários para fazer a pesquisa de campo para nós. Então fiz um trabalho de conscientização em todas as escolas do município, no qual, após uma apresentação de um filme sobre a ferrovia ("Estação Pederneiras") eu os convidava a participar do projeto conosco. Este filme mostrava a ferrovia, os trens e ex-ferroviários contando suas lembranças. Então poucos alunos se interessavam e me procuravam para participar. Solicitei às escolas que escolhessem um professor para ser o responsável pelo projeto. Foi assim que percebi que ainda há "ilhas" de alunos e professores que se interessam por trabalhos sérios.

O objetivo principal do site do Baú de Memórias é a democratização do acesso à informação. Ao disponibilizarmos todas as informações que vamos adquirindo, o site é uma forma de todos terem acesso a ela, independente de cidade ou país em que reside. Recebemos telefonemas de pessoas que nasceram em Pederneiras, mas que aqui não residem mais, interessadas em fornecer fotos e outras informações para o site. É mais uma ferramenta que a população, principalmente os estudantes, pode utilizar para conhecer

> *a sua identidade. Quem sabe até uma outra cidade se interesse em colocar em prática um projeto igual ou semelhante ao nosso?*
>
> *Quanto ao projeto de vocês, uns três meses depois de ter se iniciado, a população se confundia e levava documentos e objetos para mim, confundindo os projetos. Vejo este fato como algo positivo, pois se eu encontro resistência quanto a empréstimo de fotos e documentos, mesmo sendo daqui da cidade, imaginei que vocês teriam uma dificuldade maior sendo de uma cidade vizinha. Fico feliz por isso não ter acontecido. Mas às vezes, também, pessoas ligavam para nós com dúvidas, achando que trabalhávamos junto com o projeto de vocês. Nós os encaminhávamos para a Vanessa, para se informarem melhor. Aconteceu também de irmos realizar entrevistas e as pessoas citarem que vocês haviam os procurado. Mas nunca ouvimos nenhuma crítica. Eu acredito que se todo material emprestado é devolvido, a população passa a ter credibilidade pelos pesquisadores. Quando fiquei sabendo que vocês precisavam dos livros didáticos do Grupo Escolar, lembrei dos da minha mãe e emprestei. Expliquei pra ela para que serviria e ela começou a contar para as amigas dela onde é que os livros de escola dela tinham ido parar. Acredito que a propaganda do "boca-a-boca" é essencial nestes casos (risos).*

Consideramos, assim, como boa a receptividade às campanhas organizadas no município de Pederneiras junto a uma comunidade descrita por Anna como resistente a essas iniciativas.

Quanto à Anna, ainda mantemos contato, em geral para discutir a localização definitiva do acervo. No que se refere ao estranhamento (superado, segundo suas palavras), supomos que de alguma forma ele persiste. Se não para tentar vetar algumas iniciativas, ao menos para dificultar a compreensão do tipo de pesquisa que vimos realizando nesses anos e sobre o qual tantas vezes conversamos.

O caminhar investigativo gera resíduos registrados, neste caso, em textos de diversas formas (artigo científico, descrição, narrativas). Para além da exploração desse caminhar, proposta inicial desta pesquisa, uma intervenção pontual ocorrida no início de 2010 (qual seja, o exame de qualificação deste material) indicou a possibilidade de que este trabalho, ao transitar pela história da educação focando um Grupo Escolar, registrasse a marca do ensino de matemática. Essa possibilidade tornou-se efetiva mediante a exploração de dois movimentos educacionais: a Escola Nova (com características marcantes em todo o período de funcionamento do Grupo Eliazar Braga) e a Matemática Moderna (especificamente voltado ao ensino de matemática, com orientações volumosas e concentradas nas décadas finais do Grupo Escolar).

Desse modo, buscamos explorar a multiplicidade de discursos acerca de práticas mobilizadas em nome desses movimentos e, assim, apresentamos a própria multiplicidade dos movimentos.

Outras sugestões permearam o exame de qualificação (entre elas, uma discussão acerca do ensino renovado, a re-estruturação de um texto cuja organização mostrava-se linear e a tematização de questões como "instituição", "memória", "práticas"). Dessas, algumas foram deliberadamente deixadas de lado (como a estrutura do texto criticado) por buscarmos essa diferenciação de formas e potencialidades. Outras, porém, não foram, aqui, exploradas, mas estão entre nossas perspectivas de continuidade. São parte significativa de um projeto cadastrado junto à UFMS, instituição na qual trabalho, e permeiam propostas de iniciação científica para esse início de ano.

Embora o processo investigativo continue para além destas páginas, para além deste doutorado, toda narrativa deve encerrar-se em algum momento, ao preço de tornar-se demasiadamente cansativa.

E talvez possa encerrar esta narrativa da pesquisa um excerto emprestado de Borges.

Narra-se a história de Emma Zunz[79], moça cujo pai fora injustamente acusado de fraude no moinho em que trabalhava, sendo obrigado a deixar o país. Anos depois, decidido pelo suicídio que vem a cometer, o pai revela à filha o verdadeiro culpado: Aaron, um dos proprietários do moinho onde ela ainda trabalhava. Buscando vingança, Emma entrega-se a um marinheiro grosseiro "para que a pureza do horror não fosse mitigada" e segue à casa de Aaron onde o fere mortalmente, declarando à polícia, mais tarde, auto-defesa em uma situação de estupro.

"Com efeito" – diz Borges, num paralelo que também alimenta a concepção dessa nossa narrativa sobre o Grupo Escolar – "a história /.../ se impôs a todos porque substancialmente era verdade. Verdadeiro era o tom de Emma Zunz, verdadeiro o pudor, verdadeiro o ódio. Verdadeiro também era o ultraje que sofrera; só eram falsas as circunstâncias, a hora e um ou dois nomes próprios"[80].

---

[79] In BORGES, J. L. ***O Aleph***. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. pp. 53-59.
[80] P. 59.

Discussões metodológicas: observando a construção de versões históricas sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga

Luzia Aparecida de Souza

Resumo
Este texto procura levantar alguns questionamentos sobre a pesquisa qualitativa e, de forma específica, sobre como tem sido visto o momento de "coleta de dados". Voltando-se ao caso específico de uma pesquisa sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga (que funcionou em Pederneiras/SP de 1920 a 1975), procura-se refletir sobre os procedimentos selecionados para condução do trabalho e algumas de suas possíveis afecções junto à comunidade que estabelece como interlocutora. Assim, parcerias, frentes de investigação, ações junto à comunidade, infância, velhice, arquivo e oralidade são dispostos em uma rede investigativa.

Palavras-chave: Pesquisa, velhice, arquivo, oralidade**.**

Introdução

Em outros momentos (SOUZA, 2006) a história de Funes, o memorioso, esteve presente nas considerações desta autora. Um conto que exercita uma grande ousadia para tratar do processo comunicativo: falar de algo por meio de sua ausência.

Ao abordar a prodigiosa capacidade de lembrança de Ireneu Funes, Borges possibilita leituras sobre o esquecimento. Este, um exercício (voluntário ou não) essencial na construção das narrativas históricas. Como alerta Mitre (2003), ao lembrar de cada detalhe irrelevante de um acontecimento acompanhado da sensação que sentira ao vivê-lo, ao demorar um dia para contar o acontecido no período de um dia, Funes apresentava pensamentos similares a um monte de lixo. Ao lembrar-se dos mínimos detalhes inúteis com a mesma relevância e clareza com que se lembrava de questões mais fundamentais, Funes não estrutura um pensamento organizado à comunicação, não cria uma linha para a construção de uma narrativa.

Assim, em Souza (2006), essa discussão leva à defesa do esquecimento como um exercício tão importante quanto o da lembrança e, ainda, à defesa de que contar histórias é "jogar fora".

O método prudentemente regressivo de Bloch (2001), o paradigma indiciário de Ginzburg (2003), a ação inquiridora sobre documentos fazendo com que estes digam coisas diferentes dependendo das questões feitas e de quem questiona (Souza, 2006) reforçam a direção que se deseja dar aos estudos históricos: do presente ao passado, ou, como já sugeria Bloch na década de 1930, do mais ou menos bem conhecido ao mais obscuro.

Se, segundo Bloch (2001), os documentos dizem mais do que pretendiam dizer por conta das questões que lhes são feitas, e se essas questões se constroem por motivações do presente, fica ressaltado o papel do próprio narrador, sua interferência no estudo e recriação dos acontecimentos. Trata-se de uma investigação sobre o si-próprio face às constatações da história.

Exercitar essa mudança de foco (do esquecimento como falha ao esquecimento como necessidade, dos documentos às questões que lhes são feitas, dos "acontecimentos" àquele que se constitui ao constituí-los) mostra-se fundamental para superar a naturalização das coisas, característica nociva do contemporâneo: urge estranhar para compreender melhor.

Esse é, também, o caso da pesquisa qualitativa.

Subjetividade, dados descritivos, indução, desenvolve-se em ambiente natural, foco no processo e não no produto, o pesquisador como ator principal, responsável pela condução da investigação são as características que comumente vêm à tona mal se pronuncia, nos meios acadêmicos, a expressão "pesquisa qualitativa".

Em geral, uma pesquisa é identificada como quantitativa ou qualitativa em referência ao tipo de dados coletados.

Bolívar (2002), entretanto, julga como curioso esse tipo de identificação, afirmando que uma pesquisa só pode ser reconhecida como qualitativa pelo modo como se analisa e se representa, pela forma como se faz emergir uma teoria ao longo do processo investigativo.

Assim, o foco dos procedimentos desloca-se para a postura com que se faz uma opção por um caminho ou outro, por implementar e regular um procedimento ou outro, por analisar e avaliar as vantagens, dispersões, equívocos, contaminações de uma ou outra estratégia.

Procedimentos de pesquisa podem (devem?) ser pensados para além dos muros da academia?

Procedimentos de investigação, ao serem identificados como procedimentos de **coleta** (arrecadação, colheita) **de dados**, evidenciam posturas que refletem exatamente uma direção e um sentido em que se dá determinada prática de pesquisa. Trata-se, em geral, de uma via de mão única que rege os usos (e abusos) praticados em uma dada comunidade para obtenção de informações relevantes à pesquisa. Observar o processo metodológico, buscando exercê-lo de forma mais próxima à comunidade interlocutora e ouvir cuidadosamente sinais de afecção de um determinado procedimento nessa

comunidade apresentam-se como movimentos oriundos de um primeiro exercício de estranhamento, dentre os vários a que nos propusemos.

Para tanto, metodologia será aqui tomada como um exercício de busca pela ressonância entre procedimentos de investigação e fundamentação. Neste caso, uma fundamentação articulada, mais proximamente, às perspectivas historiográficas.

A pesquisa aqui narrada estrutura-se, inicialmente, em torno de incômodos que, desde a iniciação científica, apresentavam-se cada vez menos particulares, individuais. Trata-se das tantas críticas presentes em relatórios de pesquisa quanto à má preservação, falta de organização e quantidade (restrita) de documentos encontrados em arquivos escolares e, ainda, de uma discussão contínua sobre as potencialidades da história oral.

Optando, ainda, por implementar e analisar a implementação de uma prática relativa a uma determinada metodologia fora do "restrito" contexto acadêmico, mas em sintonia com este contexto, escolhemos como foco para o desenvolvimento deste estudo o ensino primário e o Grupo Escolar Eliazar Braga (que funcionou no período de 1920 a 1975 em Pederneiras/SP), e como interlocutora direta a comunidade que hoje ocupa o prédio antes ocupado pelo Grupo Escolar. Foram então estabelecidas algumas frentes de trabalho e elencadas possibilidades/necessidades de parceria de forma que as questões de fundo (como os incômodos relatados) pudessem ser atingidas.

Dentre as frentes estabelecidas, destaca-se o trabalho de higienização, recuperação, estudo e divulgação do arquivo escolar; o resgate e mapeamento de jornais e fotografias escolares; a mobilização da comunidade local mediante os projetos de construção de uma narrativa histórica sobre o Grupo Escolar e de complementação do arquivo encontrado, o trabalho com história oral junto às crianças da Escola Municipal Eliazar Braga e a construção de documentos orais junto a antigos professores, alunos e diretora do Grupo Escolar Eliazar Braga.

Essas frentes articularam-se em uma rede que, pretende-se, evidencia algumas possibilidades não só da pesquisa em si, mas também das interferências e possibilidades dessa imersão para a formação do pesquisador que a realiza. A criação de um projeto mais amplo, a experiência da orientação de iniciações científicas, a busca por parcerias, a criação de nódulos (frentes) dessa rede, são, todos, exercícios primordiais nesta formação.

Dessa forma, uma primeira parceria com o IC-GHOEM[81] tornou possível a experiência de orientação desta autora e o desenvolvimento do trabalho com o arquivo escolar, com o resgate de fotografias e jornais, bem como com história oral junto às crianças da Escola Municipal Eliazar Braga.

A parceria estabelecida junto à Secretaria Municipal de Educação trouxe a possibilidade de retirada do arquivo do porão onde se encontrava e de sua transferência para uma sala no Departamento de Matemática da Unesp de Bauru. É da discussão sobre essa parceria que surge a necessidade, percebida nessa instância, de organização e higienização do acervo.

A parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, com Rádios e Jornais locais e com os depoentes dessa investigação contribuiu para um processo de mobilização da comunidade pederneirense.

Frentes e parcerias estruturaram, assim, um processo cujo movimento discutimos a seguir.

1. Considerações sobre o trabalho com Arquivos

Neves e Martins (2008) ressaltam que as fontes de pesquisa histórica colaboram para a "permanência" de construções de memórias escolares, bem como para a valorização da cultura material da escola.

> O trabalho referente às fontes de pesquisas escolares, assim como as motivações dos pesquisadores, que contribuem, posteriormente, para a organização desses acervos e sua divulgação, são importantes elementos para o diálogo entre a história e os sujeitos escolares, nos espaços de arranjo desses documentos (arquivos e/ou centros de documentação e memória, conforme o caso) e na própria escola. (p.38-39).

Os autores afirmam que a participação de pessoas da escola em atividades que organizam sua própria documentação geram uma percepção da escola como espaço cultural e a necessidade de torná-la mais conhecida, afastando algumas possibilidades de descaso no âmbito educacional.

Neves e Martins (2008) apresentam seu projeto "Memórias da Educação Escolar: cultura material e organização de arquivos históricos", afirmando que o trabalho de "reconstituição histórica" dos ambientes educacionais das duas instituições vinculadas a este projeto tem permitido aos pesquisadores responsáveis uma análise sobre a relevância do envolvimento dos profissionais dessas escolas nas práticas de

[81] Grupo de Iniciação Científica vinculado ao Grupo de História Oral e Educação Matemática.

organização e conservação de fontes, bem como de problematização do ambiente escolar.

Os autores ressaltam a importância da construção de arquivos históricos escolares para a valorização e compreensão dos processos pedagógicos, além de chamar a atenção tanto para a necessidade desses arquivos serem mantidos na própria escola, quanto para a necessidade de a própria escola utilizar seus documentos abrindo seu acervo para a comunidade de pesquisadores.

Considerando o documento como resultado de articulações entre objetivos e propostas de organização, desenvolvimento de atividades previstas por organismos de documentação e suas relações com o meio externo, Neves e Martins (2008) apontam para a idéia de que assegurar a multiplicidade e riqueza de fontes deve ser uma ação que considera, muito proximamente, novos modelos de organização. Modelos que estimulem, por exemplo, o acesso pela comunidade escolar e pesquisadores.

Vidal (2007) trabalhou com o cotidiano do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, nos anos de 1932 a 1937, preocupando-se com a utilização e valorização de documentos mantidos pelas escolas como fontes históricas. Desenvolveu, durante quatro anos e com a ajuda de professores, alunos e administradores da escola, o projeto "Preservando a memória do Ensino Público paulista: A Escola de Aplicação (FEUSP), 1959-1999. Neste projeto, os alunos se envolveram em todas as etapas (tomados os devidos cuidados quanto a documentos de acesso restrito).

Nos termos de Vidal, tal como historiadores, os alunos trabalhavam em sala de aula recriando a história da escola e da comunidade com base nos documentos escolares.

O exercício de organização do arquivo escolar, compartilhado por professores e alunos, mobilizou a comunidade escolar a doar documentos para o acervo, estruturando o Centro de Memória da Escola de Aplicação que, segundo a autora, foi nomeado pelos alunos como Memo.

> O Memo efetuava, assim, a síntese de dois movimentos simultâneos e convergentes: criava condições para a realização da pesquisa histórica em educação pela disponibilização de um farto conjunto documental a investigadores internos e externos à instituição escolar (respeitando-se as condições inerentes a um espaço de frequência de alunos e aos critérios da gestão administrativa da documentação); e permitia que alunos e professores se assenhoreassem do papel dos construtores e conservadores da memória educacional. (VIDAL, 2007, p.63).

Considerando todos os seus anos de trabalho, essa autora elenca quatro questões com as quais se deparou: relação entre arquivos corrente e permanente, natureza do documento em educação, problemática do descarte e finalidade de preservar a documentação escolar.

Os gestores da educação, segundo a autora, em sua grande maioria, tendem a se preocupar com o arquivo corrente (ou "vivo") da instituição, por este ter uma importância mais funcional quanto às atividades burocráticas da instituição de ensino. Por outro lado, Vidal chama a atenção para a prática de investigadores em história da educação que "registram queixas" quanto ao descaso da escola perante documentos antigos (arquivo "morto") que não têm mais valor legal ou utilização burocrática. Às informações privilegiadas ao funcionamento da burocracia escolar, de interesse dos gestores da educação, Vidal (2007) chama atividades-meio (que focam registros de formação e trabalho de alunos e professores) e aos interesses de historiadores da educação, a autora atribui atividades-fim (que focam o objetivo da instituição, relações de ensino-aprendizagem).

Neste impasse, a "solução" proposta pela autora envolve a possibilidade de um trabalho conjunto entre as secretarias de escola, arquivistas e historiadores para que não seja gerada uma lacuna de informações fundamentais para se entender a história da escola (pelo descarte), nem seja gerada a inoperação da escola tendo em vista o pouco espaço e a demanda crescente de documentos. Propõe, ainda, uma reflexão acerca da noção de documento escolar e um consequente encaminhamento de ideias sobre o que preservar e o que descartar.

Vidal (2007) fala da necessidade de designar pessoas responsáveis pela gestão do arquivo.

> [...] é imprescindível um diálogo constante entre arquivistas, educadores e historiadores da educação na criação dos instrumentos de destinação, na implementação do trabalho e na avaliação (contínua) da sistemática instaurada. É fundamental também a contratação e formação de funcionários que possam atuar de maneira especializada na gestão documental. Por fim, é imprescindível que as ações não se restrinjam ao âmbito administrativo, mas que acolham e estimulem a participação de toda a comunidade escolar com o fito de conferir significado social à atividade. Afinal, todo esse movimento só se justifica porque se sustenta na proposta de preservação da memória e de fortalecimento da cidadania por parte dos sujeitos da educação escolar". (p.65 e 66).

Em acordo com essa autora, é muito mais fácil encontrar, em arquivos escolares, documentos relativos à atividade administrativa do que indícios acerca dos processos de

ensino e aprendizagem. Embora alguns desses últimos documentos sejam (pouco) encontrados, a autora assinala para uma "espécie de hierarquia orienta o processo: são ainda mais dificilmente localizáveis os registros efetuados por alunos do que os feitos por professores" (p.66).

A autora reforça que, se a escola tem sua história estruturada por meio de registros escritos, as relações pedagógicas somente se efetivam pela oralidade, e seria por meio desta que alunos e professores tramam seus cotidianos. Embora não esteja argumentando pelo aumento da massa documental sob a guarda da escola, a autora alerta " para a necessidade de um olhar mais atento para a dimensão da oralidade na constituição dos fazeres escolares e, nessa medida, para o exercício do arquivamento". (p.67).

Além dos registros escritos e orais, a autora atenta-se para os materiais com os quais interagiam professores e alunos ao longo do tempo. O conjunto de materiais como lápis de pedra, mata-borrão, lousas de uso individual, entre outros, poderia ser chamado de cultura material escolar e, segundo Vidal (2007), "[...] permite-nos conhecer as estratégias de conformação da corporeidade dos sujeitos impostas pelos mecanismos do poder. Ao mesmo tempo [em que] pode trazer elementos para a percepção de táticas de subversão inventadas por alunos e professores". (p.68)

A proposta seria ativar a intelocução entre historiadores, arquivistas, educadores, colocando a escola e seu arquivo em contato com museus escolares e centros de documentação e de memória, considerando o micro (ações individuais de docentes, discentes...) e o macro (poder público, governo...) na problemática do descarte.

A manutenção de arquivos escolares (considerando a diversidade de documentos, escritos, orais, materiais...) "permite a salvaguarda de vestígios da ação histórica dos sujeitos na ativação das práticas escolares e propicia o entendimento das culturas escolares pretéritas, o que favorece a atividade dos historiadores da educação". (p.69)

Vidal (2000) cita o conto Fim do mundo do fim de Júlio Cortázar (1983) em que é apresentada uma situação em que os documentos escritos crescem demasiadamente e, como o espaço da Terra é limitado, não há mais onde alocar esses papéis. Começa-se a jogá-los no mar, e então, uma crosta emerge com o passar dos anos e não há mais espaço para carros, há muralhas gigantescas de livros e tudo vira ilhas de papel.

A discussão proposta pela autora confronta o mundo imaginado por Cortázar, em que excedentes de papel foram jogados ao mar, e a realidade das pesquisas em história e história da educação em que a guarda de documentos antigos impõe-se.

O aumento da gama de papéis dá-se não somente pela produção de tantos outros documentos diariamente, mas pelo desenvolvimento de técnicas modernas de preservação documental, que garantem uma "vida útil" bem maior aos documentos antigos nos dias de hoje do que há alguns anos atrás.

Certamente, nem tanto o aumento significativo de documentos impressos (cuja problematização sempre foi ocultada pelo discurso da preservação documental), mas o alto custo das técnicas de conservação aponta para as novas tecnologias como uma saída.

Garantir acesso ilimitado de qualquer lugar seria uma situação perfeitamente adequada, não fosse pelos perigos de seu processo de arquivamento. Esses perigos, segundo a autora, acenam para a rápida superação de um equipamento por um outro (mais moderno) que, aliada à necessidade de mediação por uma máquina, traz à tona uma outra necessidade: a da infindável tarefa de escribas eletrônicos.

Mas, em acordo com Vidal (2000), é impossível recusar os avanços tecnológicos, pois, para além de seu crescimento acelerado, "a linguagem digital tem permitido a construção de outras práticas de escrita e leitura, que oferecem maneiras novas de organizar, hierarquizar e distribuir a informação e combinações de estimulos visuais e sonoros impensáveis para o suporte papel". (p.36)

Segundo Vidal (2000), atendo-se somente aos arquivos escolares, faz-se necessário um diálogo com a Arquivologia. Esta, criada no fim do século XIX, percebe o documento segundo sua importância burocrática, legal. Dessa forma, o descarte é uma prática comum a documentos que perdem sua validade.

Para além da hierarquia entre tipos e funções de documentos, a questão do descarte mostra-se como necessária.

> Se conservar a materialidade dos documentos (e não apenas sua imagem, o que significa obter recursos materiais e humanos para as tarefas de higienização e acondicionamento), guardar peças que permitam perceber facetas do cotidiano (e não simplesmente reponham a lógica organizacional e legal das instituições) e referenciar as informações contidas nos documentos (desenvolvendo índices, guias de fontes, dicionários e thesaurus) são importantes; descartar é fundamental, sob o risco de acabarmos no cenário caótico descrito por Cortázar. Neste sentido muito há para se fazer. Estudos de casos, a partir de arquivos escolares, precisam ser elaborados, compondo diretrizes de descarte e acessibilidade, constituídos no trabalho direto

> com as fontes. Tabelas de temporalidade e descarte, bem como critérios de restrição de acesso a documentos devem ser desenvolvidos em um exercício conjunto de historiadores da educação e arquivistas". (p.41).

Dessa forma, em acordo com Vidal (2000) preservar documentações não significa guardá-las todas, mas cuidar da avaliação desses documentos, descartando o "desnecessário e criando condições mínimas de sobrevivência do suporte físico (materialidade) e da informação do documento". (p.39). Isso envolveria, segundo a autora, um certo conhecimento sobre técnicas de higiene, registro, organização, acondicionamento.

No caso do Grupo Escolar Eliazar Braga, o acervo trabalhado foi selecionado mediante documentos (de 1920 até os dias atuais) em um porão do prédio onde este grupo funcionava. Esse trabalho não envolvia somente o estudo (para construção de versões históricas daquele Grupo Escolar), mas um processo de organização/recuperação do acervo - evidenciado como um dos interesses de nossos interlocutores no município.

A preocupação com o processo de higienização, recuperação (segundo as possibilidades dos envolvidos), organização, cadastro e estudo desse acervo (com cerca de 890 documentos) guiou a construção de parcerias com a Escola Municipal Eliazar Braga, as secretarias de Educação e Cultura de Pederneiras/SP, com o CNPq e com os alunos do IC-GHOEM que tiveram as primeiras fases de suas pesquisas vinculadas a esse processo. O Departamento de Matemática da UNESP de Bauru cedeu uma sala ao GHOEM que foi utilizada para esse trabalho com o acervo.

Esse trabalho foi orientado pelas indicações de Baeza (2003) quanto à higienização, à recuperação e à organização dos documentos. Este material foi escolhido por ser de fácil acesso (é disponibilizado em site oficial do Instituto Mario Covas[82]) e ter linguagem simples e clara, características que visam a facilitar a consulta por parte dos responsáveis pelo arquivo.

O arquivo esteve em sala da UNESP, sob responsabilidade desta pesquisadora, no período de abril de 2007 a setembro de 2009, gerando vários estudos ligados à dinâmica escolar no prédio do Grupo Eliazar Braga. Cabe ressaltar que o acervo ligado às escolas isoladas (coordenadas por esse Grupo Escolar e, portanto, vinculadas administrativamente a ele) não foi aqui considerado, sendo este estudado em pesquisas específicas.

---

[82] http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/dhe/manual_de_trabalho_em_arquivos_escolares.pdf

Como observado anteriormente, a pesquisa aqui relatada, bem como as três iniciações científicas a ela ligadas, dedicou-se inicialmente a esse trabalho com o acervo. Especificamente, a pesquisa de Marcio Éderson Kakoi dedicou-se à elaboração de um catálogo que mapeasse os documentos desse arquivo com os conteúdos a serem encontrados em cada um deles, visando a uma organização para "tornar público" o acervo. De forma especial, Kakoi (2009) elaborou um resumo de todos os Livros de Atas (de exame, de reuniões pedagógicas, da Caixa Escolar, entre outras) encontrados no acervo.

Os trabalhos de Batagello (2008) e Menezes (2008) dedicaram-se, além da organização e cuidados com o arquivo, a um processo de ampliação das fontes disponíveis.

Batagello (2008), interessada em mapear algumas "categorias" presentes em fotos e jornais do Grupo Escolar Eliazar Braga (divulgados para falar de si, da imagem que gostariam que fosse divulgada na comunidade pelas publicações e álbuns de família), fez um levantamento desses documentos na Escola Municipal Eliazar Braga, na imprensa da cidade e na Secretaria de Educação e Cultura do município de Pederneiras.

Menezes (2008), em seu projeto com os alunos dessa escola municipal (a ser considerado mais adiante), mobilizou essas crianças na busca de documentos (cadernos, livros, fotos, entre outros) junto a seus familiares e vizinhos.

Esses esforços, junto a este trabalho de doutorado, promoveram uma mobilização de meios de comunicação (jornais e rádios locais e regionais) para que, junto à comunidade, pudessem ser resgatados outros documentos e, também, para que os temas "Grupo Escolar", "documentos", "história" pudessem ser (res)significados por essa comunidade.

Neves e Martins (2008) evidenciam a relevância do envolvimento das pessoas da escola no trabalho com o arquivo. Aqui, o pretendido foi um envolvimento da comunidade pederneirense, mas certamente este foi realizado, de modo mais próximo, com os atores antigos da instituição aqui considerada e com os atuais, que praticam esse lugar geográfico de modos distintos. O trabalho desenvolvido na Escola Municipal Eliazar Braga pretendeu mobilizar professores e alunos convocando-os a atividades que levassem à valorização e preservação de documentos e à problematização do ambiente escolar em um contexto histórico.

Consideram-se as ações realizadas em prol dessa mobilização (como parte da pesquisa) fundamentais, pois se estas trouxeram, por um lado, pouquíssimas manifestações[83] em termos de resgate de documentos, por outro, geraram muitas conversas[84] na cidade sobre o projeto, a importância do Grupo Escolar, a busca por antigos professores.

Vários foram os casos em que entrevistados lamentavam o fato de ter se desfeito de documentos pensando que estes não teriam mais valor algum. Nesse sentido, os objetivos das campanhas no município, acima citados, são avaliados positivamente.

Esse despertar para a importância e necessidade de preservação de documentos é lembrada por Simson e Giglio (2001),

> [...] podemos perceber que o trabalho com a memória – no qual os velhos têm papel fundamental – não nos aprisiona no passado, mas nos conduz com muito mais segurança para o enfrentamento dos problemas atuais. Ao permitir a reconstrução de aspectos do passado recente, o trabalho com a memória também possibilita uma transformação da consciência à própria documentação histórica (ampliando essa noção que abarca, agora, os mais diversos suportes: textos, objetos, imagens fotográficas, músicas, lugares, sabores, cheiros), compreendendo seu valor na vida local, pensando maneiras de recuperá-la e conservá-la (p.160).

Cabe ressaltar, ainda na cidade de Pederneiras, o projeto desenvolvido por Anna Carolina da Fonseca Oliveira e Rivaldo Toufik Razuk intitulado "Baú de Memórias", que busca resgatar a história de Pederneiras a partir da oralidade. Em desenvolvimento desde 2006, este projeto pretende mobilizar a comunidade local (em especial professores e alunos das escolas da cidade) neste trabalho. Com apoio da Prefeitura Municipal, foi efetivada uma parceria com o Museu da Pessoa que gerou a organização de palestras com pesquisadores que trabalham com a história oral como metodologia de investigação. A opção por este recurso, segundo Oliveira (em entrevista concedida em 22/01/2009), deu-se pela oportunidade de criar documentos a partir de relatos de vida e

---

[83] Trata-se, em respostas às campanhas, da contribuição de quatro pessoas, responsáveis pelo empréstimo (em seu nome ou em nome de amigos e familiares) de sete livros das décadas de 1950 e 1960, uma fotografia, cadernetas, documento de admissão, carta, jornal, certidão de batismo, diploma, e pela doação de cem Enciclopédias de Ciências e Tecnologia (década de 1960) e de outros três livros (das décadas de 1910 e 1930).

[84] Estas conversas chegavam até esta autora por meio da Escola Municipal Eliazar Braga, pelos profissionais das secretarias de Educação e Cultura, pelo Departamento de Educação da UNESP de Bauru (que recebeu ligação em resposta às campanhas nas rádios), por Letícia Batagello e Vanessa Lopes Menezes (moradoras de Pederneiras) e pelas pessoas que foram entrevistadas no decorrer da pesquisa. Cabe ressaltar uma situação em que uma conhecida de Letícia reclamava por conta do trabalho que o neto (participante do projeto de Vanessa) lhe dera ao propor que revirasse todas as gavetas em busca de fotos ou registros de sua época de aluna do Grupo Escolar Eliazar Braga.

porque, devido ao tipo de envolvimento da comunidade (contando sua própria história), seria mais "fácil" despertar a curiosidade e o envolvimento no trabalho com memórias.

Embora ainda pouco explorado por/em pesquisas, esse trabalho com narrativas históricas desenvolvido na/pela comunidade tem sido realizado em diversas linhas. Consideradas as devidas proporções, cabe citar o "Brasil Memória em Rede", que é uma iniciativa que visa a "constituição de uma rede nacional de instituições e pessoas que valorizam o uso da memória como instrumento de desenvolvimento social e cultural"[85]. Este movimento é ligado ao Museu da Pessoa, um museu virtual de histórias de vida, aberto a todos que queiram consultar e/ou registrar sua história. Dessa forma, pessoas de qualquer idade encontram espaço para narrar sua história, suas lembranças.

2. História oral: possibilidades no processo investigativo

Como assinalado anteriormente, o processo investigativo é constituído por diversas ações que não afetam somente as informações a serem obtidas para a pesquisa, mas a comunidade que se estabelece como interlocutora para o desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, o trabalho desenvolvido a partir da oralidade (produção de narrativas, parcerias) deve ser considerado sob essas duas vertentes, cuidando da forma como o pesquisador conduz sua pesquisa num certo grupo social.

A história oral (MEIHY, 2002; GARNICA, 2004; SOUZA, 2006) é uma metodologia de pesquisa que articula uma fundamentação teórica ligada às perspectivas da Nova História (LE GOFF, 2001; BURKE, 2005) e às teorias, em Educação e Educação Matemática, sobre produção de significados e narrativas passando pela preocupação com os procedimentos de preparo, gravação e construção de narrativas históricas. Essa articulação é feita com a intencionalidade de produzir documentos históricos a serem disponibilizados de forma a fomentarem outras pesquisas.

O preparo para a elaboração de um "documento oral" envolve cuidados no contato com o outro, com a composição de roteiros de entrevistas e com a escolha dos equipamentos que colaborarão com o processo de registro.

É já no delineamento do objetivo de pesquisa e na elaboração do roteiro de entrevista (em que se busca a articulação coerente entre esse objetivo e abordagem ao depoente) que a pesquisa começa a se estruturar a partir de uma das duas tendências de trabalho em história oral, quais sejam, histórias de vida ou história temática.

---

[85] Informações retiradas de http://www.museudapessoa.net/facaparte/facaparte_participe.shtml.

O trabalho com história de vida gera roteiros mais abertos e amplos que orientam o interlocutor a caminhar por suas experiências, narrando-as ou a si mesmo frente a elas[86]. É do relato de sua vida que emergirão as considerações do pesquisador sobre a questão investigada.

O trabalho com história oral temática gera roteiros menos abertos que guiam o interlocutor de forma que este narre sobre o tema abordado ou sobre suas cercanias. Neste caso, o papel do roteiro é o de cuidar para que o depoente não se afaste demais, nem deixe de abordar questões relevantes à condução do estudo.

Em ambos os casos, os roteiros abordam uma primeira questão mais ampla com o intuito de disparar um processo dialógico entre entrevistador e entrevistado. Tal processo, entretanto, deve privilegiar a fala do depoente, suas amarras e seqüências, pois é neste fluxo narrativo que se está, inicialmente, interessado.

Os equipamentos para gravação (utilizados se/quando autorizados pelos depoentes) visam à produção de uma primeira gama de documentos: os orais e os imagéticos, a partir dos quais outros serão produzidos pelo pesquisador. Trata-se das transcrições e de suas edições (como as textualizações, por exemplo).

As transcrições são pretensamente literais; nelas são preservados os vícios de linguagem, as pausas, interrupções, a ordem em que as questões são colocadas ou consideradas. É, portanto, um processo de degravação.

As textualizações são edições das gravações ou das transcrições. Nestas, está-se preocupado com a construção de uma narrativa mais fluente: é a ação (do pesquisador) de contar o momento da entrevista, a narrativa ouvida. É, já, a continuidade da narração, como indica Walter Benjamin. Vícios de linguagem são filtrados, idéias são reorganizadas e, em alguns casos, reordenadas para comunicar o entendido pelo pesquisador.

A clara visão deste processo leva os pesquisadores que trabalham com essa metodologia a um cuidado, também, intencional. A negociação entre os significados do entrevistado e do entrevistador, de forma a tornar a produção deste último aceita como uma leitura possível do que o primeiro diria.

Essa negociação gira em torno de um cuidado ético com o entrevistado, no sentido de que este reconheça a narrativa construída pelo pesquisador (que já é um primeiro exercício de análise) como uma leitura plausível de seus dizeres e, de forma

[86] A narrativa de algo e a narrativa de si têm pontos de aproximação viscerais, tratados teoricamente pelos oralistas e pesquisadores de áreas correlatas.

alguma, como uma tentativa (assumidamente impossível) de reprodução do que este realmente disse.

2.1 Sobre os interlocutores

Posto que o funcionamento da escola, suas tramas administrativas cotidianas, se articula principalmente a partir das fontes escritas mas que, via-de-regra, as práticas pedagógicas, as subversões e as relações que se estabelecem na instituição escolar efetivam-se pela oralidade (Cf., por exemplo, VIDAL, 2006), à nossa proposta de resgate do arquivo "morto" do Grupo Escolar Eliazar Braga articulou-se a proposta de complementação a esse acervo recuperado. Tratou-se, portanto, de estender essa pesquisa abordando, além da higienização e sistematização das fontes escritas, a elaboração de novas fontes radicadas na oralidade.

Para esta investigação, dez interlocutores cujos nomes ou foram encontrados nas atas pedagógicas estudadas no arquivo do Grupo Escolar Eliazar Braga, ou foram indicados por pessoas já entrevistadas (critério de rede), mostraram-se relevantes em buscas iniciais por parcerias ou apresentaram-se como uma possibilidade interessante ao responder uma das campanhas realizadas durante esta investigação.

O critério de rede, em que um depoente indica outro, que, por sua vez, indica outro e assim sucessivamente, tem-se mostrado um excelente meio de trabalhar com vidas entrelaçadas em diferentes espaços e tempos.

Foram nossos depoentes a ex-diretora Ana Murça Pires Simões (nascida em 1920), as ex-professoras Diva Mingüili (nascida em 1938), Isabel Maturana (nascida em 1937), Isabel Pisani (nascida em 1919 e falecida em maio de 2009), Leontina Burgo Chacon (que também ocupou funções de diretoria, nascida em 1930), Laura Ruiz Felício (nascida em 1927) e Maria Usó Ruiz (nascida em 1921) e os ex-alunos Manoel Elias de Barro (nascido em 1936, filho do ex-diretor do Grupo Escolar Antonio de Barros), Thereza Hilário Silva de Oliveira (nascida em 1946) e Rinaldo Toufik Razuk (nascido em 1946).

Observou-se, durante essa investigação, a disposição para o narrar-se que quase se contradizia, inicialmente, com a dúvida sobre com o que poderiam efetivamente contribuir. Esta dúvida mostrou-se em vários depoimentos e parece estar vinculada ao esquecimento, à existência de documentos escritos que pudessem relatar "com mais fidedignidade" o acontecido à época de funcionamento da instituição (1920-1975).

Alguns depoentes mostravam-se espantados com sua lembrança acerca das práticas do Grupo Escolar Eliazar Braga e divertiam-se com alguns episódios relembrados.

Em todas essas entrevistas, percebe-se a busca por algo que, segundo Benjamin, foi sendo substituído pela dimensão do ter: trata-se da dimensão do ser, do falar de si.

Observando e nos afastando do anúncio feito por Benjamin acerca do fim da narrativa, pode-se pensar em uma aproximação com a idéia, aqui defendida, quanto à transformação das narrativas (formas, conteúdos, meios) a partir da leitura de Galzerani (2005). Esta autora afirma que, para Benjamin:

> [...] estamos enredados por uma dimensão social que esvazia a dimensão temporal, que estilha as relações sociais, que dilapida as significações e a memória. Porém, ao mesmo tempo, como marxista dialético, explicita, através de suas elaborações históricas, relativas também a si mesmo, que somos sujeitos. Que somos capazes de produzirmos, por exemplo, rememorações, ressignificando, alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias. Concebe, pois, a modernidade como drama, como ruína, mas, ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno como prenhe de potencialidades de "salvação", ou de construção de "novas" práticas sociais (p. 6-7).

Atendendo à perspectiva de Goldenberg (2003) de que o indivíduo singulariza o universal, a prática durante as entrevistas foi a de rememorar diferentes relações espaço-temporais em que cada entrevistado se narra em sua relação com o outro. Trata-se de uma releitura do eu, do outro, do nós, tornando evidente como o tempo presente marca e dá ênfase a relações do passado.

Cabe ressaltar, entretanto, que ao contar o que, num dado momento, foi ouvido, não se está mais a falar do outro que nos falava inicialmente, está-se a falar de si próprio. Este falar de si, por sua vez, não tem a pretensão de buscar uma aproximação congenial com o primeiro narrador. Tal como aquele que aplaude uma obra, nos primeiros momentos de sua execução, está a aplaudir a si mesmo por reconhecer a obra (Garnica, 2008), o narrador que conta sobre o que ouviu ou viu coloca-se na narrativa histórica, narrando-se frente ao ouvido, ao visto.

A fala e a escuta

Falar sobre as coisas não é ensinar sobre elas, mas aprender. Assim, aquele que deseja intervir no processo de aprendizagem do outro deve, antes, escutar.

Quando o outro fala a mim, está a aprender sobre ele mesmo, assim como estou a aprender sobre mim quando narro minhas experiências pessoais, de trabalho, de pesquisa, quando narro as coisas que ouvi, ingredientes que operam para que eu me constitua no que sou.

A "constituição histórica do indivíduo" se concretiza em um processo contínuo que, em geral, tem como extremos a infância e a velhice. Extremos que, respectivamente, evidenciam proximidade com o nascimento e com a morte.

Considerando que o estudo realizado sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga é, em realidade, um estudo acerca de discursos sobre práticas de ensino, disciplinarização e ênfases na educação de crianças, considerando o trabalho realizado junto aos atuais alunos da Escola Municipal Eliazar Braga (de primeiro ao quinto ano da educação básica) para constituição de versões históricas sobre a instituição em que estudam e, finalmente, considerando que, em ambos os estudos, os principais interlocutores foram antigos professores, diretor e alunos vinculados àquele Grupo Escolar, julga-se importante uma incursão, ainda que inicial, introdutória, aos temas "infância" e "velhice", com o intuito de compreender possibilidades outras de afecção da pesquisa científica.

2.2.1 Um breve olhar sobre a infância

Antes de tratar do conceito de infância (e para compreendê-lo melhor), optou-se por observar como o infante ou o tornar-se infante se coloca historicamente.

Ribeiro (1997) pressupõe que a idéia de "criança" é fruto de certas relações sociais e históricas, defendendo a infantilização de súditos como um dos traços mais marcantes de poderes não-democráticos.

Ao considerar como não-democráticos os poderes que se valem da infantilização, o autor nos leva à posição de que qualquer poder democrático deve considerar seus cidadãos como adultos (o que Ribeiro aponta como um desdobramento, mas não coincidência, da idéia de igualdade).

Ribeiro (1997) atribui a Philippe Ariès uma revolução na percepção do que é e foi a infância e tece considerações como a de que o amor aos filhos não era óbvio ou natural até o século XVII (dando indícios de que as crianças eram tratadas com descaso ou como miniaturas de adultos, oscilando entre o mundo dos adultos e o dos animais), ou a de que no século XVIII passava a existir um mundo próprio e autônomo da

infância (emergindo o afeto[87] pelas crianças, agora sendo reconhecidas como possuidoras de mentes distintas das dos adultos).

Histórias se fazem em meio a mudanças e permanências e, neste caso, não foi diferente. Ribeiro ressalta que os tempos não seguem o mesmo ritmo e que, ao mesmo tempo em que nos séculos XVII e XVIII emerge um gradual amor filial, há indícios de permanência do paternalismo governante.

> [...] desde o século XVII, a criança começa a existir como objeto próprio de conhecimento e afeto. Mas nem por isso sai de cena a velha redução dos adultos a crianças, na relação com o governante. Ao contrário, a infantilização dos adultos até mesmo se reforça, e o príncipe alega, até o século XIX e em certos casos ainda hoje, deter a sabedoria e o saber necessários ao cuidado com os pouco racionais, isto é: nós, que não temos o poder. Uma equação assim identifica a pouca ou nenhuma razão, distintiva da criança, da mulher e do insano, com a subordinação política. De certa forma, todo súdito é reduzido a criança, a mulher, a doido ou imbecil. (RIBEIRO, 1997. pp. 103-104).

Segundo o autor, essa redução pode apresentar-se de duas formas: privação (em regimes conhecidos como os despóticos, cujo súdito é representado pela figura do escravo) ou infantilização (em regimes como a monarquia absoluta, cujo súdito representa-se e é representado pela figura do filho).

Essa distinção faz emergir uma mudança de foco no discurso fundante de tais práticas: embora o poder sobre um ou outro seja ilimitado, como apresenta Ribeiro (1997), no primeiro este poder é apresentado em prol do senhor e, no segundo, como visando ao bem do filho.

Essa diferenciação é essencial para compreender justificações e eficácias de governos. Segundo Ribeiro "[...] só há infantilização quando se pretende visar o bem do infante" (p. 104) e, nesse sentido, poder é tutela.

Segundo Ribeiro, a doutrina que se constitui desde a Idade Media, mas reforça-se nos séculos XVII e XVIII, passa a sustentar que o governo certo é o que age como pai e faz de seus súditos filhos. Todo súdito estaria sob tutela e, dessa forma, toda ação é justificada como sendo em prol destes (agora diminuídos, pois sem igualdade junto ao governante), mesmo contra sua vontade.

O autor finaliza, voltando-se à idéia de infantilização,

> Se nada na história é dado por natureza, nem o amor do pai ao filho, nem a relação democrática em que os homens negam o poder excessivo, nem a relação autoritária de um rei ou ditador que pretende proteger-nos, afinal de contas, de nós mesmos, nenhuma destas formas de afeto

[87] Um afeto que passa a ser apresentado, historicamente, como dever.

> ou poder é natural. Todas elas têm sua data. Todas foram construídas, ainda que inconscientemente, pelos homens. (RIBEIRO, 1997, p. 108).

Se a idéia de infantilizar é apresentada como um processo de diminuição (ainda que os discursos que justificam essa ação tenham se alterado ao longo do tempo), registra-se a necessidade de resgatar a significação do termo infância.

Leite (2007), em seus estudos acerca das relações entre a criança, a linguagem e a escola, aponta para as ações comuns frente à infância, afirmando que "se por um lado certas atitudes convergem com uma visão naturalista e universal sobre a infância em que a criança é um ser passivo, que não é, mas será, por outro lado, tratamos as crianças como seres povoados de questões do mundo adulto" (p.26).

Isto porque os estudos sobre a criança têm se pautado na idéia de infância como **in-fans**, ou seja, aquele **que não fala, que não possui a razão.**

Galzerani (2005), ao descrever um breve cenário sobre a infância, refere-se a um modelo que, segundo ela, ainda hoje é dominante em termos de educação.

> Refiro-me à visão de criança como território do perigo, como território da "não-linguagem", da "não-razão", como *locus* do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de "infância", vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do pecado - pecado da união dos pais - e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos. Para Santo Agostinho, pois, a racionalidade, como dom divino não pertence à criança.

Frente a esse cenário, Leite (2007) sugere que não se pense as crianças como isoladas do/no mundo, mas que estas sejam percebidas (e, na perspectiva defendida nesse trabalho, consigam se perceber) em seus momentos históricos e culturais.

Essa visão de si e do mundo foi, segundo as possibilidades desta pesquisa, trabalhada a partir do projeto desenvolvido por Vanessa Lopes Menezes, **História oral na formação do indivíduo enquanto ser histórico.**

Este trabalho, desenvolvido junto a crianças da Escola Municipal Eliazar Braga (e orientado por esta pesquisadora), buscou discutir a historicidade de espaços, objetos e

pessoas a partir de sua realidade escolar. Os 47[88] alunos (de 7 a 10 anos) participantes do projeto engajaram-se em ações de (re)conhecimento do prédio em que estudam e, ao serem apresentados a fotos de antigos alunos, professores e salas de aula, foram orientados a estruturar suas curiosidades num roteiro de busca.

A oralidade foi apresentada como um recurso importante na construção e narração de versões históricas que, neste caso, tornou possível o envolvimento daqueles para os quais a escrita ainda não é dominada.

Assim, após discutir as potencialidades das ações de ouvir e contar histórias, as crianças dedicaram-se a explorar seus roteiros em entrevistas com parentes e vizinhos. Todas as descobertas eram compartilhadas em sala, junto aos colegas, e registradas em vídeo.

Dessa forma, o espaço da fala e, consequentemente, da escuta acenou para a importância de incentivar uma postura investigativa que leva essas crianças à valorização de registros, à percepção dos mais velhos como conhecedores de histórias de tempos distintos e, principalmente, à percepção de si como participante e potencial contador de histórias.

2.2.2. Um olhar sobre a velhice

A figura do idoso, por muito tempo, esteve atrelada ao conhecimento. Idade e sabedoria, para algumas comunidades e em algumas épocas, caminham juntas. A constatação de alterações neste cenário tem alimentado a perspectiva de alguns sociólogos acerca do afastamento e desvalorização dos idosos perante a ampla gama de informações de que dispomos atualmente.

O sociólogo Norbert Elias (2001), ao discutir a solidão dos doentes, o envelhecimento e a morte, tem por objetivo complementar diagnósticos médicos com um diagnóstico sociológico que foque o perigo do isolamento de velhos e moribundos.

Para Elias (2001), a velhice vincula-se à experiência da morte, e a forma de lidar com essas questões é determinada culturalmente.

> Em nenhuma outra espécie essa sintonia com a vida coletiva teve tão profunda influência sobre a forma e desenvolvimento do indivíduo como na espécie humana. Não só meios de comunicação ou padrões de coerção podem diferir de sociedade para sociedade, mas também a

[88] Esse número diz respeito à quantidade de crianças cujos pais devolveram a autorização para utilização dos vídeos, sendo o número de participantes um pouco superior a esse.

> experiência da morte. Ela é variável e específica segundo os grupos; não importa quão natural e imutável possa parecer aos membros de cada sociedade particular: foi aprendida (p.11).

Elias afirma que, se comparada à antiguidade, nossa identificação com outras pessoas (seus sofrimentos e morte) aumentou. E ressalta: dificilmente assistir a tigres devorando pessoas vivas ou a gladiadores lutando por suas vidas constituiria diversão atualmente. Hoje os mortos são afastados higiênica, inodora e tecnicamente da sociedade, ao contrário de uma época em que, por exemplo, a visão de corpos em decomposição era comum. Para reforçar a diferença do comportamento perante a morte, relembra as palavras que os gladiadores dirigiam ao imperador ao entrar na arena: "Morituri te salutant" (Os que vão morrer te saúdam).

Apesar dessa maior proximidade, o autor ressalta a dificuldade das pessoas em identificar-se com velhos e moribundos. "O fato de que, sem que haja especial intenção, o isolamento precoce dos moribundos ocorra com mais freqüência nas sociedades mais avançadas é uma das fraquezas dessas sociedades" (ELIAS, 2001, p.8).

Dessa forma, afirma que não é a morte, mas o conhecimento dela que gera problemas aos seres humanos. O homem seria o único animal que sabe que vai morrer e, apesar e contra isso, toma providências para proteger-se, envolve-se de cuidados especiais, organizando-se em grupos que se colocam contra outros grupos buscando, em alguns casos, destruir para não ser destruído.

Para Elias (2001), um dos problemas mais gerais de nossa época é

> nossa incapacidade de dar aos moribundos a ajuda e afeição de que mais que nunca precisam quando se despedem dos outros homens, exatamente porque a morte do outro é uma lembrança de nossa própria morte. A visão de uma pessoa moribunda abala as fantasias defensivas que as pessoas constroem como uma muralha contra a idéia de sua própria morte (p.16-17).

> Como outros aspectos animais, a morte, tanto como processo quanto como imagem mnemônica, é empurrada mais e mais para os bastidores da vida social durante o impulso civilizador. Para os próprios moribundos, isso significa que eles também são empurrados para os bastidores, são isolados (p. 19).

Elias (2001), defendendo que características específicas das sociedades delimitam a imagem que se tem da morte, indica algumas delas.

1) "a extensão da vida individual nessas sociedades" (p.54), ou seja, quanto maior a expectativa de vida em uma sociedade, maior é o tempo em que a morte pode ser esquecida. Por exemplo, numa sociedade com expectativa de vida de 80 anos, a

morte para uma pessoa de 20 é mais remota que numa sociedade com expectativa de vida de 40 anos;

2) "experiência da morte como estágio final de um processo natural" (p. 55) comum em sociedades científicas. Saber que a morte é o fim de um processo natural e ordenado ajuda a aliviar a angústia. A constatação de que a morte é inevitável acaba sendo encoberta, segundo Elias, pelo empenho em adiá-la tanto quanto possível com a ajuda da medicina e outras estratégias;
3) "o grau relativamente alto de pacificação interna nessas sociedades" (p. 56-57). Para o autor, esta característica é responsável por traços comuns acerca da imagem e atitude em relação à morte: guerras constantes tornaram a morte e seus rituais mais naturais, comuns;
4) "o alto grau e padrão específico de individualização" (p.61). Para o autor, a imagem da morte de uma pessoa está muito próxima da imagem que ela tem de si e das outras pessoas (estas últimas, em sociedades mais desenvolvidas, como mundo externo). "Seu „mundo interno', aparentemente, é separado desse „mundo externo', e portanto das outras pessoas, como que por um muro invisível" (p.61).

Observando o esboço feito por Patrocínio e Gatti (2006) sobre grupos de representações sociais acerca da velhice, pode-se identificar relações muito próximas às representações de morte. Há uma confluência entre o que nos apresentam estas autoras, Berzins e Mercadante (2006) e o próprio Elias (2001): todos preocupam-se com o isolamento que por vezes marca a velhice e todos cuidam das direções possíveis para evitá-la, pois "seria incorreto falar de rejeição e reserva, induzidas pela civilização, dos vivos em relação aos moribundos em sociedades como a nossa sem indicar ao mesmo tempo o possível embaraço e reserva dos próprios moribundos em relação aos vivos" (ELIAS, 2001, p.68).

A solidão presente em grupos de idosos é lembrada por Elias (2001) e abordada por Berzins e Mercadante (2006) como conseqüência de abandono. Para Elias,

> Esse "sozinho" aponta para um complexo de sentidos inter-relacionados. Pode referir-se à expectativa de que não é possível compartilhar o processo de morrer com ninguém. Pode expressar o sentimento de que com nossa morte o pequeno mundo de nossa própria pessoa, com suas memórias exclusivas e sentimentos e experiências só conhecidos por nós mesmos, com seus próprios conhecimentos e sonhos, desaparecerá para sempre. Pode referir-se ao sentimento de que,

> ao morrer, somos deixados sós por todas as pessoas a que nos sentimos ligados. Como quer que seja visto, esse motivo do morrer isolado ocorre mais freqüentemente no período moderno que em qualquer anterior (p.69-70).

Outros estudos têm se dedicado a explorar algumas formas deste isolamento social na velhice e evidenciam diferentes situações em que, por exemplo, a proximidade entre velhice e morte (ou falta de saúde), ou o afastamento do próprio velho em relação às outras pessoas da sociedade – características assinaladas por Elias (2001) - emergem.

Buscando discutir questões como educação, cultura, trabalho, saúde, gênero e velhice, Patrocínio e Gatti (2006) dedicam-se ao estudo sobre a realidade de trabalhadores de cooperativas populares no município de Campinas.

Esse texto delineia algumas consequências do processo de marginalização, aparente em Berzins e Mercadante (2006), ligados ao mercado de trabalho. A dificuldade para encontrar um emprego, segundo os depoentes, aumenta com a idade, e a estruturação de cooperativas advém, em grande parte, dessa dificuldade e da necessidade dessas pessoas terem renda e atividades.

Ao discutirem representações sociais da velhice, estas pesquisadoras distinguem quatro grupos, a saber:

1. aspectos físicos e de saúde;
2. a velhice como algo natural;
3. a velhice como etapa que precede a morte;
4. comparação entre sentir-se velho/jovem e se ver velho fisicamente.

Ligadas ao primeiro grupo estão pessoas que não se sentiam velhas porque não possuíam cabelos brancos o suficiente e, ainda, pessoas para as quais velhice é sinônimo de doença.

> A auto-observação subjetiva ou avaliações de parâmetros pessoais e sociais que as pessoas fazem sobre a qualidade do funcionamento de sua saúde física e mental refere-se ao conceito de saúde percebida. A saúde percebida pode se referir ao funcionamento atual, do passado ou que inclui expectativas do funcionamento futuro e não se justifica simplesmente pela ausência de doenças e de incapacidades, mas sim pela ausência de danos agudos (PATROCÍNIO e GATTI, 2006. p. 98).

Defender a perspectiva de que o envelhecimento leva à doença justifica a postura daquele que, ao ver-se perante a possibilidade de tornar-se velho, hesita.

Ao segundo grupo estão vinculadas visões mais positivas acerca do envelhecimento apoiadas, em geral, na perspectiva de que esta é uma fase pela qual

todos passarão, por ser natural e inevitável. Segundo as autoras, a essa perspectiva estão vinculadas preocupações quanto ao sentimento de produtividade.

No terceiro grupo estão as pessoas que percebem a velhice como última etapa do ciclo da vida. Segundo as pesquisadoras, os relatos apontam "de um lado, uma visão positiva dessa etapa que é fortalecida pela produtividade e, por outro, uma visão mais de abandono e falta de perspectivas" (p.99).

Ao último grupo está ligada a perspectiva de que é sempre pela visão do outro que as pessoas se percebem entrando na velhice. Pessoas que dizem não se considerar velhas por ter a mesma disposição, pelo fato de sua vida não ter mudado... começam a perceber, por exemplo, por meio dos netos, que existem rugas e que não se é mais como antes.

O trabalho de Berzins e Mercadante (2006) dedica-se à análise de uma relação muito específica entre velhos e animais de estimação, em específico cães e gatos. A especificidade da relação por elas explorada está ligada à quantidade desses animais presentes na vida e no domicílio desses idosos: superior a dez, às vezes ultrapassando cinqüenta.

A pesquisa foi realizada no Centro de Controle de Zoonoses (CCZ) no período de 1997 a 2000, período em que uma das pesquisadoras desenvolveu a função de assistente social. Os depoentes dessa pesquisa são idosos, com mais de 60 anos, denunciados por seus vizinhos por irregularidades quanto à criação de animais de estimação.

Segundo Berzins e Mercadante (2006), esse grupo é composto majoritariamente por mulheres solteiras ou viúvas e que residem sozinhas em imóveis em péssimo estado de conservação e higiene, não se relacionando com vizinhos e, em alguns casos, sem vínculo afetivo com a família (quando ainda há familiares vivos). Por essas e outras razões, as autoras consideram este grupo de idosos como solitário.

> Solitário é aquele que, mesmo vivendo num espaço comunitário (casa, rua, bairro, cidade) e habitado por seres humanos, não se relaciona com seus pares, continuando a viver sozinho, abandonado por todos.
> Este grupo de pessoas escolheu os animais para serem seus companheiros de vida. Eles são seus companheiros inseparáveis e que suprem as necessidades de afeto, amor, carinho e companhia, elementos indispensáveis à sobrevivência humana. (p.120)

Os depoentes mostram tamanho afastamento de seus pares que identificam o homem como contaminador, enquanto não temem as doenças transmitidas por cães e gatos.

Observando as denúncias feitas, as autoras ressaltam reclamações quanto à falta de higiene e o conseqüente odor que incomoda os que vivem por perto. Mas, para Berzins e Mercadante,

> Nessas reclamações, está um discurso velado de que quem lhes incomoda é "o velho louco", "a velha bruxa" ou "velhos", adjetivados pela incompreensão e intolerância dos vizinhos. Dessa forma, o discurso sanitário quanto aos animais perde a objetividade e dá lugar ao preconceito à pessoa idosa. Os elementos que compõem o discurso oficial (animais) levam em conta uma avaliação objetiva no sentido de pedir providências ao setor quanto aos animais, mas na verdade o que está contido nele é o desejo de remover os velhos que vivem do lado de suas casas. Seria então a substituição da zoonose pela "gerontonose", numa tradução livre como sendo "incômodo provocado pelos velhos". (p.140)

O discurso de vários depoentes revela sua percepção de que são malquistos pela vizinhança, de que esta não lhes oferece ajuda quando necessário e que, por isso, em alguns casos, não falam com os vizinhos, nem os cumprimentam.

A relação que esses idosos estabelecem com seus animais está plasmada na proteção ("são nossos únicos protetores") e no carinho (segundo alguns depoentes as pessoas são falsas, o que não se pode dizer de seus animais). O cuidado com esses bichos que, segundo os depoentes, lhes dão carinho e proteção sinceros e gratuitos, os leva, em situações extremas, a optarem por passar fome para dar o que comer a seus animais. São vários os casos narrados de pessoas que ficam dias sem alimento para não privar de alimentação seus "companheiros".

Esse tipo de sacrifício está atrelado à crença, de alguns idosos, na existência de uma missão protetora, reconhecendo em si uma vocação para cuidar de animais o que, segundo alguns depoimentos, indicaria um objetivo de vida.

A percepção de excluído, menos favorecido, está presente na representação que esses idosos fazem dos animais e, em alguns casos, determinam sua opção por criar um certo tipo de bicho. Uma das depoentes revela que resolveu criar gatos pretos por ter a impressão de que estes sofrem mais preconceitos.

> Eles representam também aquelas criaturas que são colocadas fora da sociedade, que são abandonadas, que ninguém liga, ninguém se incomoda, ninguém entende e procura entender. Eles têm, por exemplo, o sentimento de medo, que é um sentimento mais horroroso que existe e ninguém presta atenção nisso. (p. 152)

Observar, como feito anteriormente, que estas pessoas se vêem isoladas no bairro em que moram, é nos aproximarmos da idéia de que este critério para adoção de um certo tipo de animal estaria ligado à existência de uma possível identificação. Esta,

entretanto, não se coloca na direção de convivência entre "semelhantes"; essas pessoas criam um espaço para domínio, passando a viver com animais que, segundo os próprios depoentes, não pensam, não respondem, não guardam rancor, são obedientes. A impossibilidade de contestação dos animais traz para a relação o sentimento de controle e de onipotência, ressaltado por Berzins e Mercadante (2006).

> Os entrevistados construíram significados simbólicos em que os seres humanos são os representantes de uma espécie estranha e perigosa, na qual eles não se reconhecem como pertencentes. Eles já fizeram parte da espécie, mas nas suas trajetórias de vida foram perdendo o contato com os seres humanos e em contrapartida os animais foram ficando cada vez mais íntimos de tal maneira que "viver com bicho" tornou-se melhor e mais fácil. O animal passou a suprir-lhes o que a sociedade humana não está oferecendo mais. Uma dessas carências é o contato humano [...].(p.154)

Embora não haja contato humano constante em grande parte dos casos relatados pelas autoras, seus depoimentos indicam observações acerca do comportamento alheio e, às vezes por comparação, buscam características próprias. É interessante ressaltar que a idéia de velhice é, na maior parte dos casos, associada a terceiros, nunca a si próprio.

A velhice é apresentada em ligação com as doenças, à ausência de força para o trabalho, àquele que não pode andar, à dependência em relação a terceiros, à tristeza e à dor, à "cabeça ruim", à inutilidade. A oposição entre velhice e disposição para o trabalho mostra-se evidente em alguns depoimentos: "A minha mãe morreu com 91 anos e nunca foi velha. Ela sempre trabalhou, até morrer" (p. 159).

Ao serem questionados acerca dos Grupos de Terceira Idade, várias críticas emergem de seus discursos. Atividades como dança e jogos de cartas são classificadas como inúteis, ridículas, antiestéticas (no caso da dança). "Para mim não serve. Porque eu achei horrível e inútil ver velhinho sentado numa mesa jogando" (p. 161).

Ainda preocupados com a questão da velhice, Moreira e Simson (2006) desenvolvem um trabalho com idosos que realizam tratamento de saúde mental no hospital Cândido Ferreira, analisando suas trajetórias de vida, bem como seus possíveis ganhos na fase de desospitalização. Esse trabalho contribui para esboçar uma outra forma de marginalização possível na velhice: aquela provocada pelo diagnóstico de doença mental.

A construção de depoimentos que esboçassem um cenário de convívio com doenças mentais levou os autores a se preocuparem com lembranças individuais que

estavam, segundo eles, subterrâneas. Por isso valeram-se, neste trabalho, da metodologia da história oral.

A importância da narrativa para o idoso é ressaltada no trabalho.

> A reconstrução do passado por meio da memória dos idosos do Cândido Ferreira teve como objetivo a aproximação à realidade por eles hoje vivenciada. A participação de idosos no processo de reconstrução histórica através de rememoração não só traz à pesquisa uma colaboração preciosa, como beneficia o próprio recordador. O velho recordador passa a ser visto de forma diferenciada pela comunidade envolvida, uma vez que seu saber é valorizado, a sua memória referendada, possibilitando o importante papel de informante abalizado daquela comunidade (p.173).

Em sincronia, Elias (2001) afirma que uma pessoa só estará verdadeiramente isolada, sozinha, se percebe, próximo à sua morte, que deixou de ter significado para os outros. Questionando-se sobre o que poderiam fazer as pessoas para buscar maneiras mais fáceis e pacíficas de morrer, Elias afirma que "a amizade dos que continuam vivendo e o sentimento dos moribundos de que não causam embaraço aos vivos são certamente um meio" (p. 77).

Cabe ressaltar que não se pretende propor aqui uma pesquisa que construa laços de amizade ou pseudo-parentesco. A intenção em propor essa discussão é alertar para que o momento de "coleta de dados", tão tecnicamente descrito nas pesquisas, produz percepções e tem (ou pode ter) significados específicos para o interlocutor que não podem ser negligenciados pelo pesquisador. A velhice, certamente, é um desses temas que, como presença ou discreta ausência, sempre circula durante as entrevistas com idosos.

O entrevistado envolve-se durante o depoimento mediante a percepção da atenção e respeito destinada às suas vivências, às suas considerações sobre o tema abordado. É extremamente interessante observar como a insegurança inicial de "não ter nada a falar" ou do que falar ao pesquisador transforma-se durante a entrevista e, em alguns casos, na leitura da textualização.

Nesta pesquisa, especificamente, cabe ressaltar a alegria demonstrada pela professora Isabel Pisani (falecida no início de 2009) ao ter em mãos a narrativa constituída a partir de sua entrevista "É isso, eu disse isso sim!", os traços de leitura deixados na correção das textualizações, ou mesmo as frases gravadas no findar das entrevistas. São agradecimentos pela oportunidade, pela boa conversa.

Galzerani (2005), em um estudo sobre infância e produção de conhecimento em Walter Benjamin, afirma:

> Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. Ao contrário do mergulho numa espécie de devaneio complacente e infinito do qual o sujeito não mais quer emergir, o autor da "Infância em Berlim", nos propõe a noção do "despertar" (p. 12-13).

Frases comuns aos entrevistados de tantas pesquisas que vêm sendo realizadas pelos integrantes do GHOEM assinalam uma aproximação com essa idéia. Estas frases podem ser muito bem representadas pela de Érika Martins Flesch (depoente na pesquisa de Rosinete Gaertner[89]): "Obrigada pra você que veio aqui, de repente, me acordar".

Simson e Giglio (2001) discutem o trabalho realizado com história oral junto a idosos, relatando procedimentos, casos e conseqüências desse trabalho.

As autoras afirmam que ao usar a história oral (ou método biográfico) buscam compreender e registrar visões de mundo elaboradas em diferentes grupos sociais. Dessa forma, não trabalham com testemunhos únicos, optando pela criação de uma rede de informantes. Segundo essas sociólogas, experiências têm mostrado que, além da contribuição dada por pessoas com mais idade para a pesquisa, estas "beneficiam-se psicológica e socialmente ao desempenhar o papel de informantes" (p.143).

> Do ponto de vista psíquico, afetivo, emocional, a pessoa que envelhece só poderá ter a noção de que as informações de que dispõe são preciosas, e não um fardo inútil, se seu meio social se interessar por elas, ou seja, se as acolher como interessantes ou úteis; só terá a noção de que suas informações são únicas porque têm sido guardadas na sua memória individual, original, se tiver a oportunidade de partilhá-las com outros detentores de lembranças dos mesmos fatos e épocas. Assim, as pessoas de mais idade dentro de um grupo sociocultural podem afirmar a sua própria identidade, expandir as fronteiras de seu valor, reconhecerem-se como participantes da vida atual do grupo, por meio da memória compartilhada, porque a identidade individual é uma instância que depende do outro (SIMSON e GIGLIO, 2001, p.144).

As pesquisadoras ressaltam ainda que, quando um membro mais velho da comunidade é convidado por pesquisadores da Universidade para relatar sua história de vida, seu status é reforçado na comunidade local, na família.

Segundo Simson e Giglio (2001), como a metodologia de história oral tem se difundido em diversas regiões do mundo, grupos de pessoas idosas têm, por iniciativa

[89] Tese de doutorado disponibilizada em www.ghoem.com

própria, realizado trabalhos de registro de sua história local "pelo simples prazer de recordar o passado e trocar experiências, sentimentos e reminiscências, movidos pela consciência de que têm uma mensagem a ser registrada para as gerações futuras" (p.147).

Práticas de valorização da memória devem ser, segundo estas sociólogas, reforçadas, e esta nossa pesquisa pretende apresentar-se como uma iniciativa em exercitar uma pesquisa acadêmica que foque, dentro de seus limites, as possibilidades de planejar interferências no processo que a constitui.

Simson e Giglio (2001) afirmam que não somente as informações que o pesquisador já possuía por outros meios podem ser enriquecidas, como também o narrador pode gerar novas dimensões às quais não teria acesso caso não tivesse a oportunidade de revisitar seu passado junto a alguém interessado na reconstrução a ser feita.

> Por elicitar essa consciência, o trabalho de história oral traz vantagens inestimáveis para as comunidades sobre as quais se debruça e para os indivíduos que participam do projeto de reconstrução sócio-histórica. Paulatinamente, as pessoas vão se redescobrindo e tendo a oportunidade de refletir sobre aspectos de sua vida que nem sequer lhes pareciam importantes. Não se trata aqui de dizer que um projeto de pesquisa pode tornar-se um forjador de relevâncias, ao sabor dos interesses de um pesquisador de fora de uma determinada comunidade [...] Quando falamos da valoração de aspectos que estavam ignorados na história de uma pessoa ou de um grupo, estamos querendo chamar a atenção para esquecimentos que, muitas vezes, identificam-se com repressão de fontes de autoconhecimento, ou simplesmente com uma „depressão' da própria identidade; trazê-los à luz da lembrança e ressignificá-los numa construção histórica é um benefício para as pessoas envolvidas e os transforma em experiência passível de ser partilhada com outros grupos (p.144-145).

Simson e Giglio alertam, ainda, para o papel decisivo deste trabalho, pois se as informações fornecidas pelos idosos forem integradas de forma a evidenciar as contribuições de cada depoente para uma certa construção histórica (da vida de um indivíduo, de uma instituição), estarão impulsionando o idoso a perceber aspectos de sua função social como membro de um grupo, o que traria "novos significados ao seu percurso em direção à maturidade" (p.147).

Dessa forma, o trabalho com história oral, ao buscar narrativas singulares sobre experiências de vida, pode contribuir para que esta reconstrução do passado seja um meio de estimular o autoconhecimento (na perspectiva de Bolívar, 2002, de que o ser humano se constitui para si no momento em que se narra na relação com o outro),

rememorar relações sociais já esmaecidas, evidenciar seu espaço num determinado grupo social como fonte de conhecimento, entre outras. Essas contribuições assinalam uma busca em direção à humanização (perspectiva que emerge do trabalho de Berzins e Mercadante, 2006) e ao abrandamento do processo de marginalização que marca profundamente a sociedade, tendo em vista que o isolamento não intencional como fuga da imagem daquilo que não quero ser ou daquilo do qual não quero me aproximar (morte), segundo Elias, é compreendido, podendo ser transcendido ou, ao menos, tematizado conscientemente.

Dessa forma, as entrevistas têm assumido o papel fundamental de mobilizar lembranças que não têm mais sido divulgadas nem mesmo dentro do núcleo familiar. A interlocução com antigos profissionais da educação tem se colocado como um momento privilegiado de escuta e aprendizado.

Pessoas que não vêem importância em seus relatos, que não têm o hábito de narrar-se acabam colocando-se nessa experiência a partir do momento de entrevista.

Esse trabalho de pesquisa busca reconhecer e registrar, em seu processo, as interferências que o promovem, mas também as que o dificultam. Ao optar por construir documentos através da oralidade e, através desses documentos, falar sobre o tema de investigação, é necessário antes de tudo ouvir atentamente os relatos sobre práticas, ressentimentos, marcas...

Algumas considerações

Esse texto objetivou discutir algumas potencialidades da pesquisa científica para além dos muros da academia. Procedimentos são aqui apresentados em vias de mão dupla guiando-se, basicamente, por duas trilhas: o arquivo e a oralidade.

Ao estruturar a pesquisa como uma rede de frentes e parcerias, vários processos formativos são agregados aos participantes (pesquisador, orientandos, interlocutores, comunidade) e, dessa forma, todos se alteram.

Cabe, assim, cuidar das formas de aproximação dos interlocutores para que a técnica, que tem prevalecido na busca por informações relevantes à pesquisa, não camufle as formas com que essas afetam os interlocutores.

Desnaturalizando esse processo de aproximação e de “coleta de dados”, pretende-se gerar elementos para que essa afecção junto à comunidade interlocutora se torne cada vez menos notada e mais e melhor cuidada.

Referências

BAEZA, T. M. M. ***Manual de trabalho em arquivos escolares***. Secretaria da Educação - São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/dhe/manual_de_trabalho_em_arquivos_escolares.pdf

BATAGELLO, L. B. **Grupo Escolar Eliazar Braga**: uma história a partir de fotos e jornais. Monografia. Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, 2008.

BERZINS, M. A. V. da S., MERCADANTE, E. F.. Velhos, cães e gatos: interpretação de uma relação. In: GUSMÃO, N. M. M. de; SIMSON, O. R. de M. Von (Orgs). **Velhice e diferenças na vida contemporânea**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. pp. 107-168.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLIVAR, A. "*¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación*. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), 2002. Disponível em: < http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

BORGES, J. L. Antologia pessoal. Tradução: Davi Arrigucci Jr., Heloisa Jahn, Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. PAULA, Sérgio Góes de. (tradução). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer**. Tradução DENTZIEN, Plínio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. (107p.)

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento em Walter Benjamin. In: Faria, A. L. G. de; Demartini, Z. de B. F.; Prado, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. - (Coleção educação contemporânea)

GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004. p. 77-98.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. **Zetetiké**, Campinas, v.11, n.19, p. 9-55, jan/jul. 2003.

Garnica, A.V.M. **A experiência do labirinto**: metodologia, história oral e Educação Matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 2003. p.143-179.

KAKÓI, M. E.**Um arquivo, uma instituição e suas práticas**: contribuição para a construção de versões históricas sobre Grupos Escolares. Monografia. Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, 2009.

LE GOFF, J. A história nova. In: LE GOFF, J. (Org). **A História Nova**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 25-67.

LEITE, C. D. P. **Labirinto**: infância, linguagem e escola. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENEZES, V. L. **História oral na formação do indivíduo enquanto ser histórico**. Monografia. Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, 2008.

MITRE, A. **O dilema do Centauro**: Ensaios de teoria da História e pensamento latino-americano. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOREIRA, R.; SIMSON, O. R. de M. Von. Memória, loucura e velhice: os ganhos no processo de envelhecimento pós-reforma psiquiátrica. In: GUSMÃO, N. M. M. de; SIMSON, O. R. de M. Von (Orgs). **Velhice e diferenças na vida contemporânea**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. pp.169-184.

NEVES, R. X.; MARTINS, M. do C. Fontes de pesquisas escolares e a formação da memória educacional. In: ZAMBONI, E.; ROCHA, H. H.; GALZERANI, M. C. B.; MARTINS, M. do C. e ROSSI, V. L. S. de. (Orgs). **Histórias e memórias da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

PATROCÍNIO, W. P.; GATTI, P. Envelhecimento, trabalho e educação: um estudo sobre cooperativas populares. In: GUSMÃO, N. M. M. de; SIMSON, O. R. de M. Von (Orgs). **Velhice e diferenças na vida contemporânea**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. pp.75-105.

RIBEIRO, R. J. *O poder de infantilizar*. IN: GHIRALDELLI JR.(org.). ***Infância, escola e modernidade***. São Paulo: Cortez ; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

SIMSON, O. R. de M. Von; GIGLIO, Z. G. A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida. In: NERI, A. L. (Org.) **Desenvolvimento e envelhecimento**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP: Papirus, 2001. pp. 141-160.

SOUZA, L. A. **História oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em:

http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/3815/souza_la_me_rcla.pdf.

VIDAL, D. G. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, L. M. De. **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas, SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção memória da educação).

VIDAL, D. G. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, M. I. N. et al. (orgs.). **Instituições escolares no brasileiro**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

Um arquivo, uma instituição e suas práticas: contribuição para a construção de versões históricas de um Grupo Escolar

Márcio Éderson Kakoi
Luzia Aparecida de Souza

Resumo

Este texto retrata, de forma geral, um trabalho desenvolvido com o objetivo de proporcionar maior acessibilidade a registros ligados ao Grupo Escolar Eliazar Braga, de Pederneiras – SP, contribuindo para uma discussão metodológica específica e crescente em diversas áreas de pesquisa e ampliando as possibilidades de estudos em História da Educação e em História da Educação Matemática. Este trabalho vincula-se a um esforço mais amplo, a saber, aquele de organizar, ampliar, estudar e divulgar o antigo arquivo escolar dessa instituição.

Palavras-chave: Arquivo Histórico. Documento. Grupo Escolar Eliazar Braga.

Documentos e (na) história de instituições escolares

Dermeval Saviani (2004) ressalta as fontes históricas como construídas, isto é, como produções humanas que auxiliam na produção de conhecimentos sobre a humanidade, na produção de histórias.

Essas fontes são produzidas ou pela necessidade de atender a normas, ou pela intencionalidade de criação de um registro histórico. Livros de atas pedagógicas, mapas de movimentação, fichas de alunos e professores, livros de matrícula, enfim, documentos como os encontrados no acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga, são exemplos do primeiro caso. No segundo caso incluímos registros construídos a partir de testemunhos orais.

Nesse sentido, o direcionamento dado às pesquisas vinculadas à História da Educação e, de forma específica, à História da Educação Matemática, propicia o que Miguel (2004, p. 113) chamou de "uma função social muito clara: compreender o modo como a educação formal, no caso do sistema escolar, conformou-se historicamente [...]".

Em acordo com Meihy (2002), um documento histórico somente pode ser pensado enquanto tal se seu conteúdo está disponível ao público. Saviani (2004, p. 6) afirma que "a rigor poderíamos, pois, dizer que a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados (...), e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da *nova história* não são, em si mesmos,

fontes". E continua, "(...) os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas".

Nessa perspectiva, Bloch (2001) afirma que documentos não falam por si, mas respondem às indagações que lhes são feitas dando a conhecer muito mais do que se propunham no momento de seu registro.

Este trabalho constitui-se como uma iniciativa de "recuperar", organizar e tornar pública uma ampla gama de registros que compõem o acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga, possibilitando, assim, que estes documentos se tornem fontes mediante as indagações de pesquisadores das mais diversas áreas.

Em História da Educação, estudos ligados à produção de documentos históricos têm ganhado destaque no interior das universidades, mais precisamente dentro dos programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa.

Apoiados no trabalho de Werle (2002), podemos pensar história como representação o que, no caso das instituições escolares, envolve condutas e relações de ordem, poder, controle, regras de trabalho, família, política, governo, entre outras questões que ajudam a compor um cenário e as tramas que o sustentam. O processo de construção de narrativas acerca das instituições escolares recorre a documentos que variam quanto ao tipo e à acessibilidade. Segundo Werle (2002), podemos recorrer a:

- documentos pré-textuais: simbolizações da instituição articuladas às relações de poder, aos valores e às práticas pedagógicas;

- documentos institucionais: de cunho descritivo-interpretativo, assumem teoricamente a identidade da instituição, são elaborados por uma autoridade da época como diretor, inspetor de ensino ou representante de ordem religiosa;

- resumos históricos: sumarizações de momentos relevantes da história da instituição escolar, datas de criação ou extinção de espaços físicos, de cursos, de troca de direção ou de vertente pedagógica e até de recebimento de materiais ou benefícios.

Para Werle,

> o estudo da história das instituições educativas, quais sejam estrutura física, administrativa e sócio-cultural, e sua apresentação articulada em uma narrativa constitui o "desafio inovador" de que se fala (2002, p. 18).

Ao se abordar a história das instituições escolares, emergem várias possibilidades de estudos e enfoques, para além dos arquivos e documentos orais (que podem ser produzidos a partir de entrevistas com professores, diretores, inspetores, alunos à época estudada), a própria instituição, como monumento, narra-se como resultante de um processo que envolve poderes e circunstâncias.

Neves e Martins (2008), motivados pela discussão sobre a organização dos arquivos escolares e pelo debate sobre a definição dos documentos históricos da educação, afirmam que o debate teórico e metodológico das últimas décadas enfatiza a necessidade de se conhecer a escola em toda sua especificidade de organização, trabalho pedagógico e da cultura que esta produz e reproduz.

> Nesse contexto, parece-nos necessário um trabalho constante, junto aos pesquisadores da educação e aos estudantes dos cursos de formação de professores, para conhecerem e preservarem os acervos escolares, fato relativo à própria memória da educação numa sociedade globalizada e que torna a escola obrigatória, mas também numa sociedade que enfatiza as mudanças, como se delas exalassem todas as possibilidades de êxito social e pessoal (NEVES e MARTINS, 2008, p.36).

Os autores afirmam que o trabalho com documentação em instituições de ensino relaciona-se à revelação do trabalho educacional de uma época, tendo em vista que esses documentos, de ordem administrativa, focam distintas práticas internas à instituição.

Assim, um trabalho que se vale da documentação das instituições de ensino "permite aliar as atividades de organização documental ao trabalho de análise sobre as práticas educativas apresentadas nos materiais escolhidos" (NEVES e MARTINS, 2008, p. 37).

O trabalho a que fazemos referência neste texto explicita essa articulação entre organização de acervos e indicação de percursos de análise. Ao tratar e organizar os documentos do acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga, os tipos de documentos existentes foram catalogados, de forma a indicar a variedade de informações ali disponíveis. De forma especial, e com interesse na análise da dinâmica escolar, as atas de reuniões foram focadas com mais intensidade – mais detalhadas nos trâmites deste estudo – de forma a expressar um resumo das discussões travadas na instituição, bem como os professores e outras autoridades presentes em cada uma das reuniões registradas

. Segundo Miguel (2004),

> a valorização do formal, do estabelecido enquanto oficial e traduzido na legislação escolar, ganha significado quando este é [...] relativizado. Identificam-se então a organização e as peculiaridades da sociedade na qual está, naquele momento, inserido o sistema escolar ao qual a legislação se refere (p. 114).

Considerando a pluralidade de documentos existentes, reconhece-se, neste trabalho, o arquivo escolar como uma gama privilegiada de registros (como livros, atas, recortes de diários oficiais, mapas de movimentação, entre outros) de cunho técnico-administrativo, pedagógico e cultural de uma época. Ressaltamos os livros de recortes, elaborados pelas autoridades do Grupo Escolar, que mapeiam a realidade educacional e cultural em seu tempo. Ressaltamos, ainda, os livros de atas de reuniões pedagógicas que registram a interpretação de várias das leis e orientações ali presentes.

Quanto à história que se deseja resgatar, Werle (2002) diz que "é também [a] história dos prédios escolares, história dos usos do prédio, forçados/inspirados pelas inovações pedagógicas, por proposta de segurança, pelo crescimento de demandas" (p. 22).

Assim, quem se dispõe a fazer história das instituições escolares entende que seu trabalho versará sobre apenas uma ou algumas das inúmeras possíveis histórias que a instituição escolar permite narrar. Nesse sentido, quem narra, quando narra e sob que foco narra, são questões que compõem um quadro de intenções que pode, de forma intencional, estar vinculado ao estudo e /ou produção de documentos.

Assim, a

> história das instituições escolares é uma representação da escola expressa como síntese narrativa construída com base na análise de representações de acontecimentos, relações e experiências passadas (documentos, imagens, prédios, objetos) e apropriações subjetivas (em parte capturadas por meio de depoimentos, memórias, registros escritos, sonoros, pictóricos) de coletivos e de indivíduos, bem como da própria instituição sobre si mesma, suas relações externas, internas e no contexto social, ao longo do tempo (WERLE, 2002, p. 32).

Este trabalho não pretende constituir versões históricas acerca do Grupo Escolar Eliazar Braga. Tratar-se-á de uma instância anterior: a de desenvolver um exercício que visa ao resgate, ao cuidado, à organização, à ampliação e à divulgação de um acervo com mais de 800 documentos, pretendendo contribuir para construir histórias possíveis – legítimas e plausíveis – das instituições escolares.

Sobre o trabalho realizado

O arquivo do Grupo Escolar Eliazar Braga (instituição que funcionou na cidade de Pederneiras/SP de 1920 a 1975) possui uma grande e rica variedade de documentos que estavam, até 2007, sob responsabilidade da Escola Municipal Eliazar Braga.

Esta instituição guardava, no porão do prédio, documentos relativos à escola desde sua criação, como Grupo Escolar, até os dias atuais. No início de 2007, com a autorização da Secretária Municipal de Educação, Tereza Hilário da Silva, todos os documentos ligados ao Grupo Eliazar Braga foram transferidos, provisoriamente, para uma sala no Departamento de Matemática da UNESP, campus de Bauru, para que este trabalho fosse possível.

A autorização acima mencionada foi obtida mediante uma parceria que originou a proposta do trabalho aqui relatado: o acervo seria removido para estudo em ambiente mais adequado e, em contrapartida, seria devolvido à comunidade local, de forma minimamente recuperada e organizada para consulta.

Em visitas semanais, agendadas junto à direção da escola para o trabalho no arquivo, todo o material do Grupo Escolar relativo ao seu período de funcionamento foi selecionado, dado que também havia na sala documentos de uma época em que os Grupos já estavam extintos, assim como registros de outras instituições.

Em decorrência da poeira excessiva, o material foi previamente higienizado, no próprio local, com flanelas, e, quando possível, separado tematicamente.

Feita a separação e organização prévia do arquivo, ainda no porão, todos os documentos a serem transportados foram listados. Essa listagem foi conferida pela historiadora Anna Carolina Fonseca, ligada à prefeitura do município de Pederneiras.

Já instalados em sala no Departamento de Matemática da UNESP, campus de Bauru, buscando um material de fácil acesso e diretrizes simples e objetivas – porém corretas e operacionais – optou-se por seguir os procedimentos recomendados por Baeza (2003) para higienização, recuperação e organização dos documentos. Este material é disponibilizado em site oficial do Instituto Mario Covas[90].

Na sala do GHOEM na Unesp–Bauru – um ambiente mais adequado, com melhor estrutura física e tecnológica (dada a existência de computadores, impressora, *scanner*, ar condicionado, dentre outros recursos) – iniciou-se o trabalho mais minucioso de higienização (agora com pincéis), recuperação e organização do arquivo. Foram também retirados de cada documento os objetos metálicos (como molas e

[90] http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/dhe/manual_de_trabalho_em_arquivos_escolares.pdf

grampos encadernadores, *clips* etc) e fitas adesivas velhas que amarelavam os documentos e, em alguns casos, como também ocorria devido à ferrugem, prejudicavam ou impediam a leitura de palavras, frases e datas. As peças de metal foram substituídas por outras, de plástico, visando à conservação (manutenção) do arquivo. Os documentos unidos por *clips* e grampos metálicos foram separados por folhas de almaço buscando preservar os grupos de papéis. Livros antigos foram reencadernados e todos os blocos de material do acervo (pastas, fichários e livros) foram encapados com papel adequado na cor preta. Novas pastas foram adquiridas para organizar o conjunto de documentos que se encontravam em pastas deterioradas. Recuperado esse material, cada exemplar do acervo foi catalogado com etiquetas de cores diferentes para cada tipo de registro, na forma como segue:

Tipo	Sub-tipo	Quantidade	Nomenclatura Original
1			**REGISTROS DE CONTROLE (FREQUÊNCIA, MATRÍCULAS E PAGAMENTOS)**
	1.1	**013**	Boletim de Freqüência; fichário
	1.2	**463**	Fichas de Alunos; pastas de papel pequenas (finas)
	1.3	**071**	Fichas de Professores, Diretores e Funcionários; pastas grandes
	1.4	**010**	Folhas de Pagamentos; pasta tipo arquivo
	1.5	**004**	Folhas de Pagamento com Boletim de freqüência; pasta tipo arquivo
	1.6	**009**	Livro de Chamada
	1.7	**002**	Livro de Inscrições para Substituir em Escolas
	1.8	**020**	Livro de matrícula
	1.9	**079**	Livro de Ponto (de pessoal)
	1.10	**006**	Livro de Presença dos Funcionários
	1.11	**048**	Mapa de Movimento da Escola
	1.12	**005**	Relação de atestado de freqüência
2			**LIVROS DE ATAS**
	2.1	**004**	Livro de Atas das Reuniões da Caixa Escolar;
	2.2	**001**	Livro de Atas das Reuniões do Centro Cívico Escolar
	2.3	**001**	Livro de Atas de Associação de Pais e Mestres;
	2.4	**013**	Livro de Atas de Exame
	2.5	**001**	Livro de Atas de Palestras Pedagógicas
	2.6	**008**	Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas;
	2.7	**001**	Livro de Atas da Cooperativa Escolar
3			**CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES**
	3.1	**019**	Livro de Correspondência
	3.2	**004**	Livro de Memorando

	3.3	**001**	Livro de Requerimentos e Informações
4			**INVENTÁRIOS**
	4.1	**001**	Livro de Inventário
	4.2	**001**	Livro de Registro das Obras da Biblioteca
	4.3	**002**	Livro de Registro do movimento da Biblioteca
5			**REGISTROS DE COMPROMISSO**
	5.1	**003**	Livro de Termos de Compromisso
6			**REGISTROS DE PORTARIAS E OUTROS DOCUMENTOS**
	6.1	**009**	Livro de Portarias (Assentamentos Pessoais e Títulos)
	6.2	**001**	Livro de Portarias (de Designação de Regente de Cursos de Educação de Adultos)
	6.3	**004**	Livro de Protocolo (de Portarias de Nomeação e Remoção)
	6.4	**003**	Livro de Protocolo
	6.5	**006**	Livro de Recortes D.O
	6.6	**001**	Registro de documentos
7			**REGISTROS DIVERSIFICADOS**
	7.1	**002**	Guias curriculares
	7.2	**001**	Livro de Apontamentos
	7.3	**001**	Livro de Cópia de Certificados de Quitação com Serviço Militar
	7.4	**001**	Livro de Estatística do Grupo Escolar
	7.5	**001**	Livro de Penalidades
	7.6	**001**	Livro de programação (datas comemorativas)
	7.7	**002**	Livro de Termos de Visitas
	7.8	**003**	Livro da Caixa Escolar
	7.9	**001**	Livro do Clube Filatélico
	7.10	**001**	Livro Exposições XIII
	7.11	**001**	Mapas Demonstrativos de Exames Biomédicos
	7.12	**001**	Registro da Secretaria Negócios da Ed.(Prêmios,...)
	7.13	**001**	Revista “A escola”

Já no primeiro semestre de 2007 iniciou-se a sistematização mais minuciosa dos conteúdos de cada um dos livros. Uma configuração de cada um dos tipos de documentos foi elaborada, de forma descritiva, para orientar a busca quando da realização de pesquisas com diferentes focos de análise. Como exemplo, citamos:

Livro de Atas e Exames.
Contém instruções (identificando Delegacia Regional de Ensino a que pertence, o grupo, ora Bauru, ora Jaú, identificação da sala avaliada); quadro de alunos separados por gênero com número de matrícula, nome, ano de curso, data de matrícula, lista de presença, nota das provas de Língua Escrita, Aritmética, Leitura e Conhecimentos Gerais, média final e observação (de diplomada ou não); Resumo

(com quantidade de matriculados, de presentes, de examinados, de reprovados, de promovidos e promovidos por trabalhos gráficos ou exames antecipados) e encerramentos com datas, local e assinatura do presidente (examinadora) e da professora da sala.

Fichas de Professores, Diretores e Funcionários.
Nas fichas de professores aparecem documentos (declarações, certificados) autorizando licenças, fichas com os anos e os meses e a relação de faltas, férias, licenças; registros de atribuições de classes e aulas; Boletins de Merecimento (que avaliam, segundo o olhar da direção do Grupo, qualidade de trabalho, iniciativa, comportamento funcional, conhecimento do trabalho, adaptabilidade, entre outros); atestado de freqüência; alguns têm os documentos pessoais RG, certidões. Há ainda, recortes de diários oficiais com notícias que interessavam diretamente aos docentes, bem como diplomas e certificados de cursos e curriculum vitae.

Livro de Matrícula.
Contém informações sobre os alunos matriculados como: religião, nome, data de nascimento, naturalidade, filiação, nacionalidade e profissão dos pais, endereço residencial, série, data de matrícula e observações (sobre transferência). Nos livros mais antigos há observações sobre "eliminação" (se foi por mudança, a pedido).

Livros do Caixa Escolar.
Prestação de contas quanto a despesas diversas, como alimentação, material escolar, roupa, calçado, cinema, indicando os meses e valores referentes a cada gasto (resumo do movimento anual). Arrecadação do ano, discriminando por meio de contribuições dos alunos, dos professores, particulares e diversas (prefeitura, alimentação, cinema). Cartões de sopa. Saldo, recibo, juros.

Livro de Inscrições para Substituir em Escolas.
Contém tabelas de inscrição com nomes, situação (ACT, título de portaria), faixa de classificação, habilitação (registrada ou licenciada), disciplinas ou práticas e grau.
Contém tabelas de classificação com nº de classificação, nome, nº de inscrição, RG, disciplina, especificação de pontos (se, em tempos mais recentes, fez Licenciatura Plena Específica, ou Licenciatura Plena não Específica, ou Licenciatura curta Específica, ou Licenciatura curta não Específica, pós-graduação, por tempo de magistério, atualização técnica pedagógica, técnica desportivo, aprovação em concurso), total de pontos.
Contém tabela de aulas atribuídas com nome, estabelecimento, disciplina, total de aulas, nº de aulas por período.
Contém Ata da Sessão de escolha assinada pelos presentes (professores, diretor, secretário).

Os livros de atas de reuniões (de exame, da caixa escola, de reuniões pedagógicas) foram descritos de forma mais detalhada, com o resumo das informações nelas disponíveis. Seguem abaixo, com o objetivo de exemplificar o que viemos chamando de "rica gama de documentos", exemplos de atas de reuniões pedagógicas. Trata-se de uma das primeiras reuniões de cada década encontrada.

Ata de reunião pedagógica, 14 de fevereiro de 1931.

Ocorreu no Grupo Escolar Eliazar Braga a 1ª reunião pedagógica daquele estabelecimento que, presidida pelo diretor escolar Heitor Lisboa, tratou da autonomia didática pensando na melhoria do ensino pelos modernos processos pedagógicos à época (concedendo aos professores ampla autonomia referente às suas aulas e turmas), do programa de ensino e horário das disciplinas, da entrada e saída dos alunos (cabendo ao diretor regulamentar tal disposição), da distribuição das classes de analfabetos, classificados mediante um exame prévio, do registro de lições por semanários além de diários, dos problemas entre professores e direção que seriam resolvidos pessoalmente e não mais por *memoranduns*. Também discutiu-se sobre as aulas de canto e de orfeão, sobre as provas mensais e os procedimentos para matrículas e eliminações.

Presentes: professores, diretor.

Ausentes: não consta.

Assinam: Heitor Lisboa, Hercília Soares, Plácido Braga, José do Patrocínio Brêtas, Maria do Carmo Toledo Amaral, Sebastiana Pimentel Tavares, Thereza Isabel de Castro Braga, Maria Rosário Soares, Isaura Leite Asar, Nair Pimentel, Olívia Irene Bayerlim Bick, Maria Thereza Marcondes Guimarães, Maria José Gallet, Maria José de Castro Negreiros.

Ata lavrada por Maria José de Castro Negreiros.

Ata de reunião pedagógica, 11 de maio de 1940.

Ocorreu no Grupo Escolar Eliazar Braga a quarta reunião pedagógica do ano que, presidida pelo diretor escolar Mauro de Mello, tratou da palestra sobre a alimentação infantil e os cuidados higiênicos que devem ser tomados com os alimentos, ministrada pelo médico-chefe do Centro de Saúde de Bauru – Dr. José Santos; também da importância das reuniões pedagógicas configurando a nova orientação da Delegacia de Ensino versada por seu Delegado Dirceu Ferreira da Silva, e por fim a questão de ordem e disciplina no estabelecimento.

Presentes: professores, diretor, inspetor, médico, delegado regional.

Assinam: Mauro de Mello.

Ata lavrada por Mauro de Mello.

Ata de reunião pedagógica, 22 de abril de 1950.

Ocorreu no Grupo Escolar Eliazar Braga a 2ª reunião pedagógica do ano que, presidida pelo diretor escolar Antonio de Barros, na parte administrativa tratou da escrituração dos boletins como reflexo exato do aluno na escola, do incentivo à compra e leitura de jornais, do uso diário do uniforme, exceto aos sábados (a contrariedade constituía-se como falta de comportamento) e da venda dos cartões de sopa para os intervalos. Na

parte técnica discutiu-se sobre as diferenças entre os alunos mais adiantados e aqueles tidos como "retardados", que apresentam algum problema de aprendizagem, com isso exames diferenciados eram aplicados. Discutiu-se, ainda, sobre a educação como finalidade da escola, as recomendações insistentes quanto ao ensino de linguagem e o registro de erros, o ensino da linguagem oral como estudo da gramática e suporte para a linguagem escrita, e sobre as aulas de ocupação ministradas aos primeiros anos.

Presentes: professores e diretor.

Ausentes: Maria Teresa Guimarães Penteado, Isabel de Barros Chagas, Dirce Queiroz, Florentina Colpaert Godinho.

Assinam: Maria do Carmo Brisolla de Barros, Nagiba Maria Rizék Maluf, Maria Angela Pisani Megna, Maria Elisa Chagas Pisani, Carolina de Camargo Pereira Leite, Sylvia Motta Brito, Alda Eunice Fabbri, Maria de Lourdes Maia Cardoso, Gemma Cardillo, Maria Ruth de Castro Paes, Maria Nazareth Abs Pimentel, Argemiro Possidônio Fantin, Generosa Pereira Cunto, Guilhermina Faria, Haidée de Almeida Pacheco, Ignez Barreto, Itália Giampá, Eunice Cardoso, Haidée Lordello, Celina Pereira dos Santos, Lourdes Jacintho Frascarelli, Alzira Ghiraldelli, Palmyra Moscatelli, Alva Fabbri, Maria Gomes Penedo, Florentina Colpaert Godinho (dada como ausente), Anízia Pereira, Nelly Ruiz Pelegrina.

Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.

Ata de reunião pedagógica, 10 de junho de 1961.

Ocorreu no Grupo Escolar Eliazar Braga a 5ª reunião pedagógica do ano que, presidida pela diretora escolar Ana Murça Pires Simões, tratou do ensino da divisão por dois algarismos no 2º ano através do método das 10 fases, isto é, partia-se dos casos fáceis para os difíceis: 1) divisão exata: 48/12, 68/34; 2) três algarismos e divisão exata: 105/21, 123/41; 3) com resto: 69/39, 29/15; outros restos: 139/42, 168/51; 5) dividendos: 5999/81, 2468/21; 6) divisões curtas: 72/24, 54/27; 7) divisões exatas ampliadas: 690 84, 596/83; 8) transporte e novos restos: 7080/85, 5930/65; 9) dividendo não se modifica: 650/25, 4210/63; 10) divisão com zero no quociente: 15843/26 = 609. Ainda tratou do ensino da tabuada que deveria ser incentivada por meio de jogos e competições entre os alunos, da baixa freqüência dos alunos à biblioteca, da edição do jornal escolar que sairia naquele mês, da suspensão dos cantos na entrada, uma vez que os alunos cometiam muitos erros e precisavam treinar mais separadamente; e do horário designado para que a chamada fosse feita. Falou-se da diminuição dos alunos que iam mais cedo embora, da "Semana educativa contra incêndios", dos mecanismos para o ensino da linguagem oral e da leitura da circular nº 06 referente ao material necessário nos dispensários de tuberculose de Jáu ou Bauru.

Presentes: professores e diretora.

Ausentes: Neuza Cestari Fabri.

Assinam: Ana Murça Pires Simões, Sylvia Motta Brito, Florentina Colpaert Godinho Ferro, Odete Canela Ruiz, Maria Borges Rodrigues da Silva, Célia

Mansano Hernandes, Florinda A. Brígide, Antônia Luiza Grana, Neuza Cardoso Felício, Magaly Gonçalves Silva, Itália Giampá Scheibel, Maria Angela Pisani Megna, Guilhermina Faria, Neuza Cestari Fabri (dada como ausente), Maria Usó Ruiz, Durgan de Campos Schellini, Isabel de Barros Chagas Pisani, Anna de Conti, Helena Alba Gonzalez, Dirce de Melo e Silva Moura, Laura Ruiz Pelegrina, Esmeralda Leonor Furlani Calaf, Valdete Braga, Maria Ilce de Rosa Silveira.

Ata lavrada por Sylvia Motta Brito.

Ata de reunião pedagógica, 18 de março de 1972.

Ocorreu no Grupo Escolar Eliazar Braga a reunião pedagógica que, presidida pela diretora escolar Ana Murça Pires Simões, tratou da dedicação ao ensino que o professor deve ter, da organização das salas, da falta de alunos; do cultivo à paz, harmonia e amizade, favorecendo o trabalho docente, disciplinando os alunos sem a necessidade dos castigos corporais; da freqüência dos alunos ao Grupo, e dos cuidados afetivos e amorosos para se conquistar uma criança fazendo-a gostar de aprender e de estar na escola diminuindo ou até mesmo extinguindo a evasão escolar. Falou-se ainda da educação moral e cívica, da criação dos hábitos higiênicos, da conservação das salas e materiais, do ensino religioso, da realização das provas mensais, da escrituração dos boletins e semanários, das reuniões pedagógicas particionadas por graus de ensino, e das comemorações daquele mês. Também discutiu-se sobre a escolha dos livros didáticos para aquele ano letivo.

- Maria Aparecida Lopes de Almeida, 1º ano de educação infantil – "Atividades de Linguagem na Escola Pré-Primária" de Zilda Almeida;
- Anna de Conti Caversan, 2º ano de educação infantil – "Atividades de Linguagem na Escola Pré-Primária" de Zilda Almeida;
- Izabel Maturana Lopes, 1º ano misto E – "Cartilha Caminho Suave" de Branca A. de Lima;
- Lucília de Castro Figueiredo, 1º ano misto F – "Cartilha Caminho Suave" de Branca A. de Lima;
- Eneida Theresinha Bastos Camarinha, 1º ano misto C – "Cartilha Caminho Suave" de Branca A. de Lima;
- Maria Usó Ruiz, 1º ano misto D – "Cartilha Caminho Suave" de Branca A. de Lima;
- Alice Ghiraldelli, 1º ano misto B – "Cartilha Caminho Suave" de Branca A. de Lima;
- Darci Mary Della Coletta Ghiraldeli, 1º ano misto especial – "Cartilha Caminho Suave" de Branca A. de Lima;
- Palmyra Moscatelli, 1º ano misto A – "Minha Cartilha" de Flávia Rosa e Ester Malamud;
- Thereza Figueiredo Moya, 1º ano misto – "Caderno de Alfabetização" de Saturnina A. F.;
- Durgan de Campos Schellini, 2º ano misto A – "Alegria de Ler" de Maria do Carmo Guedes;
- Maria Diva de Lima Minguili, 2º ano misto E – "Alegria de Ler" de Maria do Carmo Guedes;
- Maria José Zugliani Fernandes, 2º ano misto D – "Alegria de Ler" de Maria do Carmo Guedes;

- Dirce de Melo e Silva Moura, 2º ano misto C – "Alegria de Ler" de Maria do Carmo Guedes;
- Francisco Ruiz Fernandes, 4º ano misto A – "Alegria de Ler" de Maria do Carmo Guedes;
- Christina Cecília Luporini de Freitas Pereira, 2º ano misto B – "Aleluia" de Henrique Recepte.

Presentes: professores, diretora.
Ausentes: não consta.
Assina: Leontina Burgo Chacon.
Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

Considerações finais

Como já anunciado acima, tornando públicos os conteúdos abordados nestes registros pretendemos contribuir para a ampliação da documentação disponível para estudos em diversas áreas, principalmente na História da Educação.

Na elaboração do catálogo com os resumos dos materiais disponíveis, em especial das atas de reuniões pedagógicas, vêm à tona inúmeras características essenciais do funcionamento dos grupos escolares, bem como das relações pessoais e de poder ali estabelecidas.

Nomes como o de Sud Mennucci[91], Caetano de Campos[92], Decroly[93] e Claparède[94] são exemplos de personalidades registrados nas atas do Grupo Escolar Eliazar Braga. Na ata da reunião pedagógica de 10 de julho de 1943 (Livro 2.6.3), eis a descrição de alguns conselhos básicos do professor João Toledo aos professores:

> 1) Conservar os alunos sempre ocupados.
> 2) Interessar-se a professora pela escola e por tudo que aí se fizer.
> 3) Criar um ambiente de simpatia e de confiança no meio escolar.

[91] Sud Mennucci, nascido em 20 de janeiro de 1892, na cidade de Piracicaba, foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor; sendo um dos primeiros defensores da qualidade do ensino público no Brasil e dos direitos dos professores.
[92] Antonio Caetano de Campos, nascido em 17 de maio de 1844, na cidade do Rio de Janeiro, foi médico e educador. Formado em medicina em sua cidade natal, estabeleceu-se na capital paulista onde acabou por dedicar-se à Educação. Na última década do século XIX, por indicação de Rangel Pestana, Caetano de Campos foi convocado pelo então presidente do Estado, Prudente de Moraes, para reorganizar o ensino público paulista.
[93] Ovide-Jean Decroly, nascido em Renaix, na Bélgica, em 1871, médico, é um dos mais conhecidos renovadores da teoria educacional na infância ao lado de estudiosos contemporâneos como a italiana Maria Montessori.
[94] Édouard Claparède, nascido em 24 de março de 1873, na cidade de Genebra, atuou como psicólogo do desenvolvimento infantil.

> - Ser equânime, vir à escola sempre de ânimo igual; não sujeitar as crianças às oscilações de seu humor alegre e brincalhona um dia, carrancuda e irritada em outro.
> - Não promoter castigos, e prometendo-os, em caso extremo, aplica-los com moderação, mas com firmeza.
> - Não usar quadro-negro para registro dos nomes dos de peor conduta, menor aplicação e menor aproveitamento.
> - Nunca revelar aos alunos, por palavras ou gestos, desagrado pela vida escolar.
> - Não demonstrar predileção acentuada por alguns alunos e relativa má vontade para com outros.
> 4) Fazer da escola um centro alegre e bonito, onde todos se sintam bem.
> - Falar pouco em classe e em voz média, quase baixa, é condição essencial de disciplina.
> - Não infantilizar demasiado a linguagem e os gestos.
> - Conservar-se, quanto possível, de pé, só assentar-se por excepção.
> - Ser assídua, só faltar às aulas por necessidade absoluta.
> - Dar mais exemplos, muito mais do que conselhos.

Instruções gerais para o ensino (incentivar e defender a autonomia didática; premiar os melhores desempenhos e as salas que apresentassem maior freqüência; incentivar a leitura tanto para professores quanto para alunos; disparar o processo de alfabetização, já nos primeiros semestres, vinculando o cálculo, a linguagem oral, a linguagem escrita e a leitura; cuidar do ambiente escolar atentando para o arranjo dos móveis e materiais, da disciplina, dos uniformes, dos calçados etc) e discussões sobre as agências reguladoras da época e suas determinações (as Delegacias de Ensino, a Secretaria da Educação, o Código de Educação, as publicações do Diário Oficial etc) estão presentes nos registros disponíveis. Registram-se também movimentos educacionais (como a *Escola Nova*[95] e o *Movimento da Matemática Moderna*[96]), políticos (como os levantes *Constitucionalista*[97] *e Anti-Comunista*) e assistenciais (programas de vacinação, higiene e limpeza; campanhas em benefício das higiene e limpeza –, em prol das crianças necessitadas, da Aviação Civil etc).

---

[95] Denominado de Escola Nova, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública laica e gratuita.

[96] Movimento de renovação do ensino de matemática nas décadas de 1950 a 1970.

[97] A Revolução Constitucionalista de 1932, Revolução de 1932 ou Guerra Paulista, foi o movimento armado ocorrido na Brasil entre os meses de julho e outubro de 1932. O estado de São Paulo visava à derrubada do governo provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova constituição para o Brasil.

Datas eram registradas pela obrigatoriedade das comemorações: Tiradentes, Independência, Proclamação da República, a Semana de Caxias, a Festa da Árvore, o Dia do Índio etc.

Apesar de não ser um dos elementos que este artigo pretende ressaltar, concomitantemente ao período de estudo do arquivo realizamos nove entrevistas com ex-professores, ex-diretores e ex-alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga. Os documentos produzidos a partir dessas entrevistas ajudam a compor cenários em outras investigações a que esta se vincula e, neste caso específico, o diálogo com essas pessoas permitiu ressignificar informações contidas nos documentos escritos. Foi possível auscultar as recomendações educacionais elaboradas e impostas pelas instituições de ensino e o modo como o Grupo Escolar, em sua totalidade (diretor, professores e alunos) as recebia; compreender em maior profundidade o respeito da comunidade pelo professor, a valorização do papel docente na formação dos alunos, o prestígio da escola perante a família e a municipalidade, o entusiasmo e o compromisso ético/moral com as comemorações e datas cívicas, e principalmente, a determinação de assumir e divulgar a educação como eficaz, de qualidade, atenta aos costumes e às diretrizes da época.

Neves e Martins (2008) apontam o documento como o resultado de múltiplas "operações, combinações e articulações envolvidas pelos objetivos [e] propostas de organização [...]" (p.48). Para ambos, "é preciso criar caminhos de análise, a fim de compreender o que há de significativo nessa massa de informações expressas nos materiais, bem como o seu significado para a cultura escolar" (p.36). Dessa forma, o catálogo elaborado a partir da intervenção apresentada neste texto é um documento que, enfocando um – dentre os muitos – caso em suas múltiplas faces, além de possibilitar a elaboração de análises que resultarão em versões para a constituição de uma história da educação no Brasil, norteia a busca de outros registros.

Referências Bibliográficas

BAEZA, T. M. M. ***Manual de trabalho em arquivos escolares***. Secretaria da Educação - São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/dhe/manual_de_trabalho_em_arquivos_escolares.pdf

BLOCH, M. **Apologia da História: ou oficio de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zarah Editor, 2001.

MEIHY, J. C. S. B. ***Manual de História Oral***. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIGUEL, M. E. B. Do levantamento de fontes à construção da histografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004; p. 111-120.

NEVES, Rogério Xavier; MARTINS, Maria do Carmo. Fontes de pesquisas escolares e a formação da memória educacional. In: ZAMBONI, Ernesta; ROCHA, Heloisa Helena; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MARTINS, Maria do Carmo e ROSSI, Vera Lúcia Satongi de. (Orgs). **Histórias e memórias da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SAVIANI, D. Breve considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004; p. 3-12.

WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004; p. 13-35.

Crianças e oralidade: iniciativas e possibilidades na construção de versões históricas

Vanessa Lopes Menezes
Luzia Aparecida de Souza

Resumo

Com o intuito de comunicar alguns estudos e iniciativas de trabalho com oralidade junto a crianças, visando uma percepção de si enquanto ser histórico, este texto organiza-se em torno da evidência de estruturas propostas pelos autores Benadiba e Plotinsky e pelo Museu da Pessoa, e pela apresentação de um projeto realizado com crianças de 7 a 10 anos na Escola Municipal Eliazar Braga. Desenhos, investigação, narrativas, realização de entrevista a partir da criação de um roteiro comum a todos os alunos explicitam trajetórias na estruturação de suas curiosidades em um roteiro de busca.

Palavras-chave: Oralidade. Historicidade Próxima. Narrativa.

Introdução

Este texto esboça algumas iniciativas de trabalho com história oral junto a crianças e relata uma experiência na Escola Municipal Eliazar Braga. Esta escola ocupa o prédio do antigo Grupo Escolar Eliazar Braga, que funcionou de 1920 a 1975 na cidade de Pederneiras/SP.

Como parte de um projeto mais amplo sobre as práticas educativas nessa instituição escolar e possibilidades de mobilização da comunidade em torno desse tema, essa pesquisa busca trabalhar a noção de historicidade próxima a partir da oralidade, atuando diretamente na frente de ampliação de documentos sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga.

Historicidade é, aqui, tomada como a qualidade do que é histórico. Nesta pesquisa, a discussão acerca da historicidade próxima envolve uma discussão sobre essa qualidade como inerente a pessoas, objetos, prédios, práticas, valendo-se do que é local àquela comunidade. Reconhecer a si e ao que o cerca como históricos coloca-se aqui como um mote para a busca e construção de narrativas históricas.

O exercício que nos foi possível neste estudo mobilizou 47[98] crianças de 7 a 10 anos de idade (3º, 4º e 5º anos) a descobrirem diversas formas de representação e pesquisa, transformando suas curiosidades em um roteiro de busca e mostrando que são capazes de produzir e contar histórias ligadas à sua escola, à sua família.

[98] Esse número diz respeito à quantidade de crianças cujos pais devolveram a autorização para utilização dos vídeos, sendo o número de participantes um pouco superior a esse.

História local como foco de investigação

Segunto Deusdedith Junior (2008), a história cultural

> valoriza o cotidiano e o percebe dinâmico e vivo; [...] amplia o sentido de cultura para além do erudito e [percebe] a cultura [como constituída] pelas interseções [entre] as representações, as identidades e as produções de sentidos da vida humana; [permitindo], enfim, tratar das relações sociais como acordos e conflitos formadores da história. (p.201-202).

Interessado em explorar um conceito genérico, em específico, o de cidade pequena, Deusdedith Junior usa o termo "cidade" para simbolizar um encontro de "outros" que se organiza em coletivos (embora continuem a se perceber individualmente) que não são somente mais o grupo familiar. O autor aborda a necessidade de buscar o que se esconde atrás do óbvio, do natural, das certezas instituídas sobre a cidade, permitindo, a nosso ver, superar a "ausência de história" como característica atribuída à cidade pequena e justificada pela sua "identificação com o atrasado, o inferior, o arcaico, o antigo, enfim, com o lugar onde as coisas já aconteceram e nada mais há que agir por ali" (p. 211).

O tipo de história proposto por Deusdedith Junior (2008) articula-se com as propostas mais recentes de trabalho com memória e história local. Entretanto, este trabalho, quando realizado, mostra-se dominantemente vinculado ao ensino de História.

Segundo Oliveira e Zamboni (2008), o estudo da história local tem se tornado cada vez mais importante para o ensino dessa disciplina e as discussões têm girado em torno da busca por estratégias de aprendizagem. As possibilidades ressaltadas pela literatura nessa área, segundo as autoras, são: contribuir para uma maior inserção do aluno em sua comunidade, contribuindo para a percepção de sua historicidade e criação de sua identidade, bem como a identidade daquilo que o cerca; possibilitar, a partir do cotidiano, ações investigativas; facilitar sua participação em atividades de análise em diferentes níveis (econômico, político, social, cultural) e colaborar para a percepção de mudanças e permanências na história.

Oliveira e Zamboni (2008) afirmam, ainda, que a visão de que o ensino de História seria abstrato demais para as crianças já foi superada, e essa disciplina passa a ser abordada desde a Educação Infantil com vistas à formação de conceitos e à consciência histórica. Embora haja a percepção desta mudança, as autoras afirmam que a perspectiva de que se deve partir do concreto, do próximo, ainda é uma marca

profunda nas propostas de ensino de História. Essa perspectiva deve, segundo as autoras, ser reavaliada:

> No lugar de tentar compreender se a criança é capaz ou não de construir um determinado conhecimento devido ao seu caráter abstrato, buscamos compreender como e por que determinadas respostas são elaboradas e, a partir da compreensão do raciocínio exposto pelos alunos, construir um caminho, ou vários, para a aprendizagem. (p. 180)

Neste texto, as autoras relatam uma pequena parte de um estudo mais amplo, realizado com o objetivo de compreender o processo de construção do conhecimento histórico, a partir da identificação dos saberes prévios dos alunos e das possíveis mudanças destes saberes na sala de aula. A parte relatada aponta para a realização de uma entrevista com alunos da segunda série do Ensino Fundamental (atualmente, terceiro ano do Ensino Básico) sobre seus conhecimentos prévios acerca da cidade onde moram. Um ano após (na série em que esse conteúdo seria abordado), foi aplicada uma avaliação com dez questões de múltipla escolha que contemplavam as categorias temporalidade, história de vida, localidade e dedução e inferência sobre as fontes. Com sua avaliação em mãos, iniciava-se um diálogo com o aluno, de modo que este justificasse suas respostas e mudanças de opinião durante a conversa. Dois meses depois, as autoras aplicaram novamente a avaliação a esses alunos "para verificar se os alunos modificavam ou não seus conhecimentos" (p. 181).

As autoras afirmam que, ao trabalhar com crianças, nos deparamos com afirmações de extrema simplicidade, mas, na perspectiva por elas reconhecida em Bloch (2001),

> ao tentar entender como essas crianças pensam, damo-nos conta da complexidade que escondem ao formularem conceitos sobre o mundo em que vivem. Esta é a essência do processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais: compreender a complexidade do pensamento infantil que se esconde atrás da "incisiva objetividade desta idade implacável" (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008. p.181).

A partir da análise de dados, essas autoras concluem que as palavras usadas pelos pesquisadores, como "história, passado e cidade", careciam de significado para a criança e tornavam impossível a formulação de narrativas. Tendo feito essa análise ainda em processo, foi possível uma mudança das terminologias ("passado" para "no tempo de"; "Londrina" para o "lugar em que você mora") e a elaboração de narrativas que expressassem o conhecimento das crianças sobre o assunto. Dessa forma, as autoras concluem que conceitos e capacidades vão sendo construídos durante o

desenvolvimento do trabalho e, assim defendem que não se deve esperar que as crianças dominem uma certa gama de conceitos para começar a aprender História.

> [...] precisamos refletir e traçar outras concepções para o trabalho com a História Local nas séries iniciais. Esta não pode ser entendida somente como um ponto de chegada para o ensino da História, ou interpretada como história do local, na qual o aluno domina alguns fatos, nomes e datas. (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008, p. 186).

A pesquisa por nós realizada busca analisar um exercício interdisciplinar em que a percepção da historicidade e identidade do indivíduo e de sua comunidade sejam a base de um trabalho que atinja a história das disciplinas, da instituição escolar, da cultura local, bem como busca investigar a importância e potencialidades da construção de narrativas e da preservação da memória local.

Aproximando-nos das discussões propostas por Neves e Martins (2008) acerca das interseções entre o trabalho com documentos escolares e a memória educacional, a proposta desta pesquisa é analisar a potencialidade da produção de narrativas históricas geradas numa intervenção com crianças, partindo não somente do como e por que suas respostas são elaboradas (como nos propõem Oliveira e Zamboni, 2008), mas prioritariamente, da capacidade que essas crianças têm de problematizar o ambiente escolar.

Neves e Martins (2008) destacam que

> [...]espaços onde se privilegia a memória como acervo e patrimônio, mas espaços também em que a cultura se faz memória, podem ser abertos para auxiliar o professor em muitos de seus procedimentos administrativos diários e também no subsídio de suas práticas. As fontes de pesquisas históricas, os acervos relacionados aos temas de trabalho em sala de aula, bem como a documentação da escola começam a servir como suportes históricos e preservação sociocultural dos grupos que atuam nesses espaços e também na comunidade onde estão localizados. (p. 44).

Dessa forma, focaremos a discussão de três iniciativas de trabalho com história local, privilegiando, na exposição, a da intervenção por nós realizada junto às crianças da Escola Municipal Eliazar Braga. Segundo pensamos, são iniciativas que, desvinculadas de interesses específicos de uma disciplina, contribuem para uma formação interdisciplinar voltada para a postura investigativa e, como conseqüência, para a ampliação das possibilidades do trabalho docente.

Arquivos escolares, oralidade e infância: iniciativas

Trabalhar com crianças utilizando história oral nas escolas não é um assunto novo. Benadiba e Plotinsky (2001) descrevem um verdadeiro "manual" sobre como trabalhar esse tema com crianças, visando à construção histórica de um arquivo escolar.

Um outro trabalho envolvendo história oral, mais especificamente voltado à memória de "gente comum", é o que vem sendo desenvolvido pelo Museu da Pessoa[99]. Este é um museu virtual de histórias de vida, fundado em 1991 com o objetivo de construir uma rede, aberta à comunidade, de histórias de vida e de instituições. A proposta deste museu é ampla e todos os que se interessam podem compartilhar sua história.

> Uma história de vida é, sem dúvida, uma forma poderosa de entender uma pessoa. Mais do que isso, conhecer por meio da escuta ou da leitura um grupo de histórias de vida é uma maneira incrível de expandir nossa visão de mundo, pois elas são peças de informação únicas, que nos mostram como as diferentes pessoas criam suas próprias realidades[100].

De forma específica, Cláudia Leonor, do Museu da Pessoa, utiliza a história oral em trabalhos com crianças que buscam resgatar a história do local onde vivem.

Benadiba e Plotinsky (2001) apresentam, além de propostas para trabalhar a história oral com crianças, alguns parâmetros iniciais para quem escolhe os métodos da história oral. Dessa forma, abordam a necessidade de um projeto de pesquisa com objetivo bem delimitado, de critério para seleção de possíveis depoentes, de elaboração de um roteiro, enfim, de vários procedimentos que ressaltam a delicadeza do processo de produção de registros orais.

Na obra aqui delineada, os autores indicam, inicialmente, a importância de trabalhar os arquivos escolares, procurando discutir questões como: Por que e para que criar o arquivo? Quais as características do arquivo para a história da escola? Por que o arquivo deve ser fundamentalmente oral?

Para Benadiba e Plotinsky, o trabalho com arquivos escolares junto a alunos e professores seria um meio de compreender e dinamizar os vínculos desses atores com a escola, contribuindo para que haja uma maior identificação entre esses atores e seus cenários escolares, tornando-os parceiros na conservação dos testemunhos do passado.

---

[99] www.museudapessoa.net

[100] www.museudapesssoa.com.br , consultado em 17/04/2008 as 15:34.

Mencionam, de forma mais específica, as potencialidades de trabalho com arquivos nas aulas de História, sugerindo usá-los para a produção de conhecimento e para a mobilização de alunos e professores que, juntos, a partir desses arquivos, comporiam histórias sobre sua escola e comunidade. Segundo os autores, desenvolvendo esse tipo de trabalho com arquivos escolares, os alunos terão contato com o passado de pessoas que construíram sociedades e criaram uma cultura própria; poderão perceber as mudanças e permanências desenvolvendo e enriquecendo suas próprias idéias sobre o passado e confrontando-o com o presente e, ainda, por meio de histórias, relatos e documentos poderão conhecer como viveram pessoas e grupos sociais no passado.

Para Benadiba e Plotinsky, as fontes orais devem ter papel de "protagonistas" no arquivo, dado que as situações de entrevista promovem a interação entre gerações.

Os autores apontam a história oral como uma metodologia específica das Ciências Sociais, problematizando as entrevistas e, de modo geral, a produção de fontes orais.

Ao abordarem a construção de um arquivo, apresentam planos, objetivos e etapas de trabalho prevendo um momento de capacitação para o trabalho de criação (envolvendo seleção de informantes, realização e registro de entrevistas), recuperação, conservação, organização e utilização de fontes históricas.

Para o trabalho com o arquivo da escola, docentes e alunos começam utilizando-se da história oral (cujo conceito foi com eles esboçado em momento anterior) na elaboração de roteiros e na realização das entrevistas com ex-alunos, ex-diretores, ex-professores, ex-funcionários. Segundo os autores, esta fase inicial é de grande importância para conhecer o arquivo já existente, pois os depoentes podem fornecer informações relevantes sobre fatos não registrados anteriormente ou mesmo esclarecer registros escritos já disponíveis.

Cabe ressaltar que a forma complementar como é vista a variedade de documentos disponíveis à construção de uma narrativa histórica, identificada nas propostas de Benadiba e Plotinsky, tem se mostrado dominante nos debates metodológicos na História da Educação. Nesse sentido, percebe-se que o discurso sobre a supremacia de algumas fontes em detrimento de outras – usual em outros tempos – tem caminhado rumo ao desaparecimento, retirando de cena uma justificativa até pouco tempo considerada central para a construção de uma nova fonte: o preenchimento das lacunas deixadas por uma outra fonte já existente.

A atividade de entrevistar é recomendada, pelos autores, aos alunos maiores, por ser um trabalho minucioso e complexo, reforçando que a tentativa de um trabalho com transcrição junto a essas crianças mostra-se inviável. Alertam ainda para a importância de que toda a escola participe nesse projeto, visando a evitar que ele seja abandonado antes do término das atividades, seja por falta de recursos, incentivo ou apoio da escola. Este envolvimento da escola não significa o envolvimento de todas as salas ao mesmo tempo (o que seria interessante, caso houvesse equipamentos suficientes), mas envolve uma programação das atividades de modo a incluir, a cada ano, uma ou duas séries diferentes para que, ao fim do Ensino Médio, todos tenham participado e contribuído com as atividades do projeto. Embora necessária, essa programação acaba por permitir que as últimas turmas desenvolvam atividades sem nunca terem participado da construção do arquivo, o que levaria à necessidade de exposição de todo o trabalho já realizado até chegar àquela etapa.

Os autores alertam para alguns fatores comuns na realização de entrevistas, quais sejam: os depoentes acreditam que somente as histórias de vida de "grandes personalidades" são importantes e (por isso mesmo) subestimam sua capacidade de memória, muitas vezes assustando-se quando do primeiro contato. Dessa forma, há a necessidade de uma certa insistência e negociação por parte do pesquisador. À medida que o depoente compreende que seu relato também é muito importante, mostra-se muito satisfeito em poder ajudar, percebendo-se como ser histórico no momento mesmo em que se narra.

Vislumbrando a "capacitação" de alunos e professores para a realização de entrevistas, os autores prevêem a divisão da sala em grupos (de 4 a 6 pessoas) para realização de entrevistas entre os colegas. Dentro de cada grupo, um aluno fará o papel de observador relatando posteriormente o que julgou significativo. Essa atividade pressupõe a antecipação de alguns problemas que podem surgir no momento das entrevistas, bem como introduz dificuldades para preparar os alunos para agir em situações inesperadas.

Benadiba e Plotinsky (2001) sugerem, ainda, que participem outras pessoas, não relacionadas com a sala, (como funcionários e outros professores) a serem entrevistadas pelos grupos de alunos sobre um tema escolhido em conjunto. Uma vez realizadas as entrevistas, parte-se para a análise das dificuldades e de possíveis encaminhamentos.

Após discutir as etapas de "fundamentação" e "capacitação" para o trabalho com história oral junto às crianças e seus professores, os autores estruturam propostas mais

específicas ligadas à faixa etária considerada. A pretensão é que, além de relatar atividades desenvolvidas, essas propostas atuem como disparadoras de outras possibilidades de investigação nas escolas.

As atividades propostas são separadas da seguinte forma: “para os pequenos”; “para os não tão pequenos”; “para os maiores” e também uma atividade para todos.

i) Na proposta “para os pequenos”, a intenção é focar os jogos praticados na escola, as brincadeiras de antigamente. Os alunos poderão, a partir de uma realidade significativa como a de jogar, analisar as características lúdicas de diferentes gerações, incorporando a noção de processo histórico, fazendo-os perceberem-se parte desse processo histórico. A atividade proposta é entrevistar seus pais, avós e vizinhos para saberem sobre as brincadeiras de seus tempos. Para isto é preciso que elaborem um roteiro de entrevista, tomando como ponto de partida suas próprias experiências lúdicas. É importante lembrar que, se este projeto pretende motivar uma compreensão mais plena do espaço escolar, as pessoas selecionadas para entrevista devem apresentar vínculo com a instituição a ser estudada. Entrevistas realizadas, os autores propõem a indicação dos jogos mais citados e o relato das características de cada brincadeira.

ii) A proposta “Para os não tão pequenos” diz respeito ao resgate das festas de comemorações cívicas nas escolas. A intenção desta proposta é levar os alunos a perceberem a escola como uma promotora de laços comunitários e reconstruir, por meio de fotos e testemunhos, celebrações que comumente ocorriam nas instituições escolares em épocas passadas. Uma das possibilidades emergentes deste estudo é a análise do contexto histórico de muitas celebrações, de forma a estabelecer relações entre elas e a forma de recordá-las. Benadiba e Plotinsky (2001) justificam a escolha e relevância dessa temática pelo sentido pedagógico sempre atribuído às festividades escolares e por sua potencialidade de incluir os jovens na discussão sobre a identidade nacional. Uma possibilidade emergente deste estudo é a exploração de conflitos sociais. Como roteiro de trabalho, os autores apresentam a separação de todo material do arquivo referente às festas escolares e sua ordenação por períodos, seguida da busca por informações que os delimite e caracterize. Posteriormente, é previsto um confronto desses materiais com outras fontes como revistas e propagandas, dentre outras, que possam enriquecer a análise do processo histórico. Os resultados dessas análises podem ser estruturados

como peças teatrais que simulem as festas estudadas e sua relação com as comemorações atualmente encontradas nas instituições escolares.

iii) A proposta "para os maiores" busca relacionar a escola e o bairro em que está inserida. A intenção desta proposta é a de que os jovens analisem o espaço como produto das necessidades sociais da comunidade; reconstruam as características do bairro ao longo de sua história (permanências e mudanças) e, a partir de uma realidade mais significativa para eles – pois mais próxima –, valorizem a escola como um espaço fundamental à interação. Propõe-se que os alunos se envolvam em um trabalho de campo, levantando informações junto aos moradores do bairro por meio de entrevistas e confrontando as informações encontradas com o material do arquivo de forma a perceber as diferentes versões históricas existentes. O relatório resultante do estudo pode estruturar-se como uma narrativa ou na forma de peça teatral, tendo como foco a reconstrução de um dia da vida de alguma pessoa do bairro.

iv) A última proposta é sugerida "para todos" e trabalha o conceito de tempo histórico. O objetivo é formar nas crianças a idéia do conceito de periodização a partir da vida pessoal ou familiar, aprofundando a noção de tempo histórico por meio da análise de materiais e construindo, com base nessa análise, uma linha temporal. A sugestão de Benadiba e Plotinsky é, portanto, que os alunos se tornem capazes de construir periodizações e que, para isto, comecem construindo periodizações de suas vidas. Uma outra atividade sugerida pelos autores é a entrega de fotos e outros materiais do arquivo para que os alunos os coloquem em ordem cronológica, justificando sua ordenação a partir de características do material analisado.

Um trabalho semelhante ao de Benadiba e Plotinsky é o de Leonor, que tem suas atividades ligadas ao Museu da Pessoa.

O Museu da Pessoa tem um programa de Formação que objetiva a capacitação de educadores, mediadores de diferentes instituições e integrantes do próprio Museu para o desenvolvimento e implantação de projetos para preservação e divulgação da memória. Este programa ramifica-se em três frentes:

1) Sensibilização.

Trata-se de encontros de curta duração que visam a possibilitar o contato com conceitos básicos acerca da memória e da história por meio de atividades individuais e coletivas.

2) Formação.

Engloba atividades de formação continuada de profissionais de diferentes instituições visando à implantação e/ou continuidade de projetos de registro, preservação e difusão da memória em suas próprias organizações e comunidades.

3) Memória Local na Escola.

Realizada pelo Museu da Pessoa e pelo Instituto Avisa Lá (não governamental) por meio de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação, Estaduais de Ensino e de Assistência Social, esta frente propõe intervenções junto às escolas da rede pública do Ensino Fundamental de diversos estados do país visando a envolver a comunidade escolar no registro e aproximação da memória local. Este projeto conta com o patrocínio de empresas e institutos privados, segundo a Lei Federal de incentivo à Cultura (nº 8.313/91). O objetivo desta última frente é que os alunos se envolvam no registro das memórias da comunidade local por meio de técnicas da metodologia história oral, contribuindo para a construção de histórias sobre os municípios[101].

Segundo os colaboradores deste projeto do Museu da Pessoa, ao ouvir, representar e contar histórias de vida, as crianças têm a oportunidade de estreitar as relações humanas na comunidade e de se desenvolver integralmente em atividades de leitura, escrita, oralidade, pesquisa na *internet* e produção de conteúdo.

Por meio dessas intervenções, os alunos podem perceber a História de forma mais ampla, acrescentando a este campo narrativas de pessoas comuns sobre política, educação, economia, cultura, entre outros. Desse modo, os alunos responsabilizam-se pela criação de fontes que acenam para a diversidade de perspectivas e envolvem-se num projeto que engloba valorização e preservação da memória local.

No espaço eletrônico do Museu da Pessoa é possível encontrar considerações sobre como trabalhar com memória nas diferentes séries, como escolher um tema, como trabalhar com as memórias dos alunos e de seus familiares, como preparar um roteiro de entrevista, entrevistar, transcrever e produzir textos sobre a memória escolar[102].

---

[101] No início de 2007, Cláudia Leonor apresentou palestras, ligadas a esta proposta, aos professores de Pederneiras/SP.

[102] http://www.museudapessoa.net/facaparte/facaparte_memoria_na_escola.shtml Texto de Zilda Kessel.

As propostas apresentadas pelos profissionais ligados ao Museu dividem-se também por faixas etárias distintas:

i) Pré-Escola: prevista para crianças a partir dos 4 anos de idade, essa proposta pode ser efetivada em rodas de conversa por meio de leituras ou de entrevistas/conversas com idosos. A definição de um tema e do produto que pretende gerar é fundamental. Dessa forma, sugerem-se os seguintes procedimentos: sugestão e escolha de um tema a ser trabalhado (como brinquedos e brincadeiras, as crianças de antigamente, as histórias de nossas avós, entre outros); levantamento do que as crianças já sabem sobre o assunto e suas curiosidades; leitura de livros que abordam a memória e a vida de antigamente, escolha do entrevistado e elaboração das questões a serem feitas; entrevista a ser realizada na classe com um idoso, elaboração de pequenos textos sobre a entrevista e desenhos sobre as informações que mais lhes interessaram e, por fim, a elaboração de um produto final acerca da entrevista realizada e das descobertas feitas (caderno ou livro ilustrado, álbum de fotos).

ii) Anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com as crianças nessa fase de escolaridade pode explorar diferentes tipos de textos e conceitos, como história do bairro e da cidade, mudanças e permanências, lugar. Nessa faixa etária, o trabalho com memória pode integrar: sugestão de temas e levantamento do que já se sabe e pretende conhecer; registro das informações levantadas por meio de textos e desenhos; produção de autobiografias e auto-retratos das crianças; levantamento de informações por meio de conversas com familiares; leituras de textos; passeios; pesquisas em livros e na *internet*; socialização das descobertas em rodas de conversa e registro dessas discussões em grupo ou individualmente, por meio de produções escritas; seleção e convite de depoente, elaboração de roteiro, realização da entrevista, elaboração de legendas para fotos e desenhos da entrevista, elaboração de produtos como livros, exposição, mural e inserção dos conteúdos produzidos em *sites* apropriados.

iii) Segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste nível, o trabalho com a memória é proposto de forma a se articular às diferentes áreas do conhecimento, como História, Ciências e Língua ou mesmo a regiões interdisciplinares

como Ética e Cidadania[103]. Para os profissionais do Museu da Pessoa, os relatos podem gerar uma percepção mais humana acerca de fatos históricos como a Guerra e as mudanças provocadas na cidade; podem, ainda, proporcionar uma melhor compreensão dos modos de vida do passado e do presente, aprofundando os conhecimentos e vínculos com as comunidades. O trabalho com a memória proposto nessa faixa etária prevê: elaboração de um projeto e suas etapas; sensibilização dos jovens para suas próprias memórias (valendo-se de recursos como a autobiografia, todos e objetos pessoais); organização de grupos (de 3 a 4 pessoas) para a realização de entrevistas; construção de roteiro e divisão de tarefas (delimitando os responsáveis pelo som, imagem, fotos, entrevistadores) para a realização da entrevista, transcrição e digitalização/edição de imagens; e, por fim, orientação sobre os produtos finais a serem elaborados.

De forma geral, essas propostas levam os alunos de diversas séries à construção de histórias a partir da coleta de dados como fotografias, objetos e entrevistas com depoentes da comunidade, socializando suas construções na forma de textos e desenhos. Um objetivo comum a todas as atividades apresentadas acima é o aprendizado, por parte dos alunos, sobre sua própria cidade e sua família, e seu engajamento em atividades que valorizem a construção de uma narrativa por meio do relato oral.

Uma experiência na Escola Municipal Eliazar Braga

Com interesse em explorar narrativas acerca do Grupo Escolar Eliazar Braga (que funcionou no mesmo prédio da escola municipal que recebe este nome, de 1920 a 1975), e estudar a exeqüibilidade de um projeto junto a crianças que explorasse a oralidade na construção dessas narrativas, desenvolveu-se um projeto com alunos de um 3º, um 4º e um 5º ano do ensino básico na Escola Municipal Eliazar Braga.

O projeto, que propunha explorar a noção de história local e oralidade como meio para conhecer e divulgar histórias, foi bem recebido pela coordenadora pedagógica da escola, a professora Kátia Regina Gimenes Andrade, e pelas professoras responsáveis pelas respectivas séries. Sendo esta uma primeira iniciativa na escola acima citada, as atividades foram organizadas para um curto período de tempo (5 semanas), iniciando-se em 9 de junho de 2008.

[103] Note-se que não há referência explícita à Matemática.

O projeto indicava algumas fases: a exploração do prédio onde estudam e a busca por alguns objetos ou espaços da época do Grupo Escolar; a escuta de histórias sobre o encontrado; o instigar das crianças a buscar histórias sobre a época de funcionamento do Grupo Escolar junto a seus pais, avós e vizinhos; a procura por fotos, livros ou cadernos daquela época; a narração do que fora descoberto; a organização de um roteiro conjunto para entrevistar uma ex-aluna do Grupo e a observação de vídeo resultante dessa entrevista.

As três salas de aula (3º, 4º e 5º anos) indicadas pela coordenadora foram convidadas a participar, e uma semana antes de se iniciar o projeto, foi solicitado aos alunos que representassem sua escola por meio de um desenho. Essas ilustrações foram guardadas com o fim de permitir a identificação da existência ou não de algum elemento novo, significativo, nas representações posteriores dessas crianças. Tendo entre 7 e 10 anos, o desenho foi escolhido como uma forma de registro mais adequado, dada a idade dos participantes.

Dessa forma, no 3º ano os locais registrados foram: a quadra, o palco, o parquinho, as salas de aula e a sala de informática.

Verde: assim muitos representaram a quadra de esportes da escola. Um campo gramado. Outros, entretanto, o representaram como o de futebol de salão, colorido. No centro, um grande círculo, e nas laterais ¼ de um círculo, representando onde são cobrados os escanteios. Para algumas crianças, este local só tem sentido quando praticado e, por isso, as representações de partidas de futebol, o desenho como foto de um momento, de um movimento. Em alguns casos, os jogadores usam uniformes de times conhecidos como Palmeiras, São Paulo e Corinthians. O palco da escola, localizado no pátio, foi desenhado com formato retangular e duas escadas laterais (alguns registraram a existência de um banheiro em sua lateral). Sobre ele, pessoas se apresentando. As salas de aula foram desenhadas por algumas crianças. Com uma porta no canto, a mesa da professora (com a professora) no centro da folha, acima dela o ventilador e, na frente, carteiras com livros e alunos. Em outros desenhos, aparece somente um aluno e a professora. Carteiras e cadeiras pintadas de marrom. Em outros desenhos, balanços, escorregador, gangorra, flores, sol e nuvens representavam o parque da escola em um belo dia de verão. Dentro de um grande retângulo, *mouse*, teclados e mesas com computadores registram a sala de informática. Houve os que privilegiaram a fachada antiga do prédio, suas grandes escadas laterais e centrais e as várias janelas distribuídas em dois andares.

Os alunos do 4º ano desenharam os mesmos lugares acima citados, acrescidos do pátio e da cozinha. O campo verde não se alterou, mas o prédio e o palco ganharam telhados e a sala de informática tem aparelhos de ar condicionado. A sala de aula também ganhou lousa e, nela, riscos que representavam a escrita da professora (postada à frente da classe, segurando o giz), mesas com material escolar dos alunos e, em uma folha, a seguinte observação: "eu gosto da classe porque é nela que eu aprendo boas maneiras". No pátio, as crianças brincando e a cozinha. A cozinha com duas mesas grandes e suas cadeiras. Ao lado uma lixeira, os bebedouros e banheiros.

O ponto preferencial dos alunos do 5º ano foi a fachada do prédio: um grande retângulo dividido em duas partes, representando dois andares com várias janelas. No centro do retângulo, uma porta – a do segundo andar – com sua grande escadaria. Nas laterais do retângulo, duas escadas menores e, abaixo, verdes gramados mesclados com o marrom dos caminhos de entrada e o colorido do jardim que termina no portão de entrada.

A primeira semana do projeto foi organizada em torno de um bate papo entre Vanessa Lopes Menezes e as crianças de cada sala sobre história. Essa conversa privilegiou a desmistificação em torno do conceito, apontando que cada um dos presentes tem uma história de vida e, ainda que não totalmente alfabetizados, poderiam descobrir e narrar histórias suas ou de sua comunidade.

Ao constatar, junto às crianças, que tanto pessoas como objetos e construções têm uma história que poderiam conhecer, foi apresentada uma mostra de fotos de alguns lugares da Escola Municipal Eliazar Braga. Essas fotos mostravam um mesmo lugar na estrutura do prédio sendo praticado atualmente e em tempos passados, na época do Grupo Escolar. Mostravam ainda, objetos específicos que ainda hoje encontram função em lugares específicos da instituição (como o piso já raro no alto da escada ou o relógio Ansonia, do início do século XX, que fica no piso superior), solicitando aos alunos que, durante a semana, encontrassem onde cada objeto se encontrava no prédio.

No encerramento dessa primeira "reunião", foi solicitado, ainda, que as crianças perguntassem aos pais, avós e vizinhos sobre o Grupo Escolar e que, na medida do possível, trouxessem, para cópia na semana seguinte, fotos, livros, enfim, qualquer registro da época daquela instituição.

Na semana seguinte, os alunos contavam sobre seu sucesso ou fracasso na identificação dos locais fotografados e expostos a eles no encontro anterior. A cada

projeção das fotos, um esclarecimento sobre sua localização no prédio e um histórico sobre o objeto e seu significado na época em que ali funcionava o Grupo Escolar Eliazar Braga.

No final deste e nos próximos encontros, o espaço concedido pelas professoras em sua aula foi dedicado aos contadores de história. As crianças descobriam, em conversas com pais e avós, informações sobre o Grupo Escolar e inscreviam-se para narrar suas descobertas.

Desse modo surgia um cenário com lendas urbanas, uniformes, merendas, divisão de salas por gênero, a presença de pipoqueiros próximos ao portão de saída, o pomar, o comportamento dos alunos frente aos professores, memórias de toda uma comunidade.

Algumas dessas memórias foram organizadas, por Vanessa, na estória apresentada abaixo com personagens citadas pelos alunos. Trata-se de uma pequena trama que engloba algumas de suas descobertas em um formato mais próximo de nossos contadores de história, dos entusiasmos de suas descobertas junto a seus pais, avós e vizinhos.

E foi assim: no princípio um grande prédio em construção e, de repente...

– Bom dia a todos. É com grande alegria que dou início a essa festa e é com imenso orgulho que eu, coronel Eliazar Braga, vejo o terreno por mim doado dar lugar a tão moderna construção. Que essa instituição educacional possa fazer muito pela nossa população pederneirense!

E assim seguiu uma grandiosa festa de comemoração registrada pelos jornais da época.

Essa obra chamou a atenção de todos pelas suas proporções, gigantescas se comparadas às casas da época. Imaginava-se como essa obra não desmoronava.

As crianças da cidade não viam a hora de chegar o primeiro dia de aula. E ele chegou.

Bruna[104] estava em sua casa ansiosa e acordou meia hora antes de sua mãe chamar:

– Bruna! Você já esta pronta!E eu achando que você ainda estava dormindo.

[104] Os nomes utilizados nessa trama são fictícios.

– Que nada mamãe, já estou pronta, estou indo fiquei de passar na casa da Carla para irmos juntas, tchau!

– Calma! Espera! Você já...olhe que menina, já foi.

E assim Bruna e Carla caminharam até a escola encontrando seus amigos Paulinho, Jorge, Beatriz e André.

Na casa de Gabriela o ritmo era o mesmo:

– Mamãe! Mamãe! Você já arrumou um saquinho de arroz para eu levar meu material?

– Sim minha querida, está aqui.

A simplicidade ou inexistência dos materiais escolares e os saquinhos de arroz que os envolviam para garantir uma certa limpeza caracterizavam as crianças que viriam a ser apoiadas pela Caixa Escolar.

Os alunos aprenderiam, nos dias seguintes, que a merenda não era gratuita para todos. Os que podiam pagar contribuíam com uma módica quantia que ajudaria a integrar o saldo da Caixa Escolar.

Todos os dias, frente à escola, não paravam de chegar crianças da cidade e dos sítios da redondeza. Os do sítio sempre chegavam a pé e, muitas vezes, descalços, pois não havia transporte nem dinheiro para o calçado.

As crianças que iniciavam seus estudos no Grupo Escolar Eliazar Braga, quando finalmente entraram no prédio, ficavam encantadas com tamanha estrutura e ordem. Apesar de todos reconhecerem nele uma certa grandiosidade e até charme, o prédio era, para muitas crianças, escuro e assustador. Do lado de fora, o reboco ainda exposto ajudava a criar um clima de penumbra, para alguns reforçado pela presença de um porão que, desde o início, era cheio de histórias.

Este prédio teve algumas pequenas mudanças ao longo do tempo. Fala-se de uma escada bem azul e, em sua base, o chão de terra. Havia ainda um laboratório e um lindo pomar que, por muitas vezes, fornecia lanche para as crianças.

Num primeiro momento, as salas eram separadas, meninos numa sala e meninas em outra. As crianças achavam que isso ocorria porque as mulheres deveriam ser educadas para serem donas de casa, domésticas, e os meninos educados para sustentar a casa, trabalhar fora. Isso elas achavam, mas ninguém lhes justificava formalmente o porquê desta separação.

As carteiras eram de madeira, com o assento dobrável, de dois lugares, e os

alunos tinham seu lugar fixado na sala. Na carteira havia o tinteiro, onde se colocava a tinta para molhar a pena. Usava-se também o mata borrão para enxugar a tinta que demorava a secar.

Depois de um certo tempo, os alunos não podiam mais freqüentar as aulas sem o uniforme, que era bermuda azul marinho e camiseta branca com as iniciais da escola. Todos tinham que usar! Os mais carentes, que não tinham condições de comprar, usavam uniformes financiados pela caixa escolar. Uniformes significavam ordem, padronizavam, de modo que as crianças mais pobres não se sentiam inferiores.

Do lado de fora da escola, a agitação das crianças em seu encontro diário com o pipoqueiro e com o vendedor de raspadinha. Do lado de dentro, professoras bravas, rígidas, que chegavam a impor castigos corporais. Perceberam isso quando André fez uma travessura na sala e levou uma reguada da professora. E também quando Laura, aluna do segundo ano, pegou um rato para assustar a professora. Meu Deus! Não quero nem saber qual castigo levou! Teria sido com a palmatória ou teria ficado horas em pé na frente do crucifixo no corredor principal? Quantas crianças não passaram pela frente deste crucifixo para pensar e repensar, por um longo tempo, suas ações?

A disciplina sempre tinha que ser mantida, por isso os castigos. **Não podia.** Não podia correr, não podia ir desarrumado à escola, não podia ir ao banheiro toda hora (só no recreio), não podia ir para a sala de qualquer modo (ao tocar o sinal iam de dois em dois para a classe), não podia deixar de fazer as tarefas etc.

Bruna, Carla, Gabriela, André, Beatriz, Jorge e Paulinho... todas as crianças adoravam o recreio:

– Crianças, agora faremos um intervalo e logo voltaremos para terminar a chamada oral da tabuada.

– Oba! Oba!

As crianças ficavam eufóricas.

– Gabi, Bruna, Lais! Vamos brincar de amarelinha?

Do outro lado:

– Jorge, vamos jogar pião?

– Agora é minha vez no lencinho branco!

– Vamos pular corda?

Essas eram as brincadeiras mais freqüentes no recreio, além de roda-roda e passa anel.

Havia também muitas lendas sobre o Grupo Escolar Eliazar, pois muitos diziam que ali, antes da construção do prédio, era um cemitério. Quando as crianças se juntavam era aquele "fuzuê":

– Pessoal, sabe o que eu fiquei sabendo?

– Não, o quê?

E logo juntavam todos numa roda para contarem e ouvirem atentos.

– Lá no porão tem um monte de fantasmas.

– Nossa! Verdade?

– Ah! Eu também sei de uma coisa: no mês de março e no mês de setembro, aparece um monstro, "o monstro do porão", que quer catar todas as criancinhas.

– Ah... e a do banheiro vocês não sabem! É a mulher da gilete, ela trouxe uma gilete para a escola e se matou dentro do banheiro, agora ela fica atrás de todas as meninas para matá-las com a gilete.

Por um instante, silêncio:

– Gente! Escutem... estou ouvindo um barulho que vem lá do porão.

– Vamos lá ver!

De repente, um menino aparece e prega um susto:

– Buuuuu!

– Seu chato... era você então!

– Ai... me ajudem aqui, acho que machuquei minha perna.

Isso sempre acabava mal.

As travessuras das crianças de Pederneiras concentraram-se por décadas no Grupo Eliazar Braga, até a criação do 2º Grupo Escolar, em 10 de agosto de 1958, quando as crianças da cidade e dos sítios vizinhos começaram a se dividir entre as duas instituições.

O Grupo Escolar Eliazar Braga foi e ainda é, mesmo depois de 34 anos de sua extinção, muito valorizado pela comunidade de Pederneiras.

Das descobertas feitas pelas crianças sobre o Grupo Escolar emergiram dúvidas e curiosidades sobre como o espaço em que estudam atualmente foi vivenciado por seus pais e avós. Enquanto essas questões iam sendo agrupadas, as crianças faziam, junto à professora responsável pela sala, novos desenhos ligados ao Grupo. Desenhos nos quais não se perceberam diferenças significativas como a inserção de elementos que não se apresentaram na primeira atividade.

As indagações surgidas nas três turmas, após suas investigações e narrações particulares, foram, então, agrupadas a partir da seguinte orientação: “Se pudessem conversar, neste momento, com alguém que estudou aqui na sua escola antes de 1975, o que perguntariam?”.

Elaborou-se, dessa forma, um roteiro com os temas que os mobilizavam ainda naquele momento.

1) Em que época estudou no Grupo Escolar Eliazar Braga?
2) Os alunos eram educados, comportavam-se em sala de aula?
3) O que acontecia com eles quando eles faziam artes, quando não faziam alguma atividade solicitada ou deixavam de fazer tarefas?
4) Como eram as salas de aulas, as carteiras?
5) O que era o mata borrão e do que era feito?
6) Estudou no Grupo na época em que tinha um pomar?
7) Os alunos tinham acesso a esse pomar? Podiam pegar as frutas?
8) E o uniforme, como era?
9) A escola fazia bastantes festas, por exemplo, como agora, que é tempo de festa junina?
10) Tinha quadra de esportes?
11) Tinha educação física?
12) Dizem que a merenda era paga, você lembra mais ou menos o valor?
13) E a matemática, era difícil?
14) Os professores costumavam desenvolver projetos com as crianças?
15) O que tinha no porão?
16) Por que meninos estudavam em salas separadas da das meninas?

A preparação dos alunos para condução de uma entrevista não seria possível no tempo disponível em sala e, por isso, não participaram diretamente de sua realização. Por meio deste roteiro, foi entrevistada a ex-aluna do Grupo Escolar Eliazar Braga, ex-diretora da Escola Municipal Eliazar Braga e, naquele momento, secretária de Educação e Cultura no município de Pederneiras, Tereza Hilário da Silva.

Essa entrevista gerou um vídeo a ser apresentado às crianças e a narrativa (editada a partir da gravação) que segue:

Eu sempre brinco com uma coisa: os alunos faziam artes também. E muitas! Mas existe uma diferença em relação às artes de agora: o que existia naquela época era um respeito às pessoas mais velhas, respeito aos professores, principalmente ao diretor. Hoje em dia o que falta na verdade aos alunos é a questão "respeito", porque às vezes nem os próprios pais eles sabem respeitar. Acho que a grande e fundamental diferença está aí. Artes eles sempre fizeram, desde a época em que eu era estudante.

Nessa época, entre as décadas de 1950 e 1960, mais ou menos, em que eu fiz o primário, os professores eram muito bravos, a gente tinha muito medo dos professores, procurávamos fazer tudo certo para não ter castigos. Porque as professoras costumavam deixar de castigo os alunos que faziam artes ou deixavam de realizar alguma tarefa: eles ficavam na frente ou atrás da sala, num canto, iam para a diretoria, ou ficavam no corredor de castigo. Mas não ficavam sobre milho não! A minha época não foi mais de ficar sobre milho.

Quando eu fiz o primário, porque naquela época era o ensino primário e ensino de ginásio, as carteiras ainda eram aquelas que vêm com o assento junto, de madeira, com tinteiro, porque não tinha canetas iguais a essas de hoje, era caneta tinteiro ainda, com pena. A tinta ficava no meio da carteira e você ia molhando e escrevendo, tinha também o mata borrão, que era um material poroso que passava por cima para secar.

No lugar onde hoje é a quadra da escola era um pomar, porque não tinha Educação Física. Os alunos podiam ir com a professora e muitas vezes eram servidas as frutas para os alunos. Aquelas três salas lá fora ainda não existiam, só existiam dois corredores que davam acesso ao pátio, um gramado no meio, o pátio, a caixa escolar. Naquela época a gente pagava a merenda, existia uma caixa escolar e a gente pagava. Era baratinho, era um preço acessível para que todos pudessem na verdade participar, comer (e era uma delícia, eu adorava a polenta, a macarronada!). Os banheiros ficavam no fundo.

Naquela época todos estudavam no Eliazar porque não tinha quase escola particular, depois que veio o Colégio das Irmãs e tudo mais, mas a maior parte dos pederneirenses estudou lá, passou por lá.

O uniforme era camiseta branca com listrinhas da série que a gente estava e saia pregueada azul.

A escola naquela época fazia muitas festas, festas juninas, festas de comemorações, 7 de setembro, principalmente as comemorações cívicas, se cantava

muito o Hino Nacional. Era tradicional cantar o Hino Nacional e havia muita postura bonita.

Eu me lembro das formaturas das 4ª séries, todas nós de branco na escadaria. Era tradicional tirar fotos naquela escadaria ali no Eliazar Braga, todos os alunos juntos, os professores e o diretor sentado na frente.

O ensino de matemática, eu acredito, que era bem mais puxado que hoje, se obrigava o aluno a decorar a tabuada, as divisões, as quatro operações e a gente tinha que aprender muito bem, porque na minha época, quando a gente saía da 4ª série, ainda era obrigado a fazer o exame de admissão para entrar no ginásio. Então os professores tinham que dar um ensino bem puxado mesmo, para quem queria continuar os estudos. Fazia-se o exame de admissão para depois entrar no ginásio, para entrar na primeira série de ginásio e não era nem 5ª série, era 1ª série de ginásio.

Quando você me pergunta sobre projetos naquela época, que eu me lembre não existiam. Eu me lembro depois, quando eu fui diretora, aí sim, mas enquanto eu estudava era aquele ensino de 4 horas tradicional, normal, certinho, bonitinho, com a entrada certa, com a saída certa, e tudo mais.

Quanto ao prédio, olha, na época que eu fui aluna de 1ª a 4ª série lá no Eliazar Braga, todo mundo também tinha medo do porão. Se falava muito dos porões, dos cemitérios, do fundão lá do porão, porque havia sido cemitério. Na verdade ali nunca foi cemitério. Sempre se inventava que tinha fantasmas, desde a minha época já existiam essas histórias de fantasma, de cemitério, de caveira que aparecia por lá e a turma morria de medo de ir lá no fundão do porão. Mas já existiam aulas no porão na época entre 1950 e 1960.

Eu devo ter começado a estudar lá com 5 anos mais ou menos, então de 1950, acho que foi em 1959 que eu estudei. Eu me formei no Ginásio e me formei no Normal. Normal eu fiz em Jaú em 1964. Em 1965 eu estava fazendo a faculdade já. Então... 1964, 1963, 1962: eu me formei em 1961 no Ginásio.

É interessante que naquela época, até 1976, não havia a entrada por dentro do Eliazar, a entrada era lá por fora e aquela entrada embaixo da escada, não existia.

Eu lembro bem que uma das coisas que se fazia muito era o Orfeão. Era muito bonito, as professoras faziam aulas de orfeão, de música, e a criançada gostava , era uma das coisas que eu também gostava. Agora, eu gostava muito de fazer discurso, desde aquela época eu já era “discurseira”, acho que por isso que depois eu fui diretora

de escola, mas eu tive uma professora que me incentivou muito: a Dona Flora.

Dona Flora foi minha professora nas 3ª e 4ª séries e ela me incentivava a recitar. A gente recitava muito na época. Era interessante como a gente recitava na época, em todas as comemorações a gente recitava e eu fui muito incentivada a isso, talvez porque eu era muito tímida. Talvez por isso que eu fui me desenvolvendo. Uma oportunidade que se dê, faz com que a pessoa vá se desenvolvendo e chegue ao ponto em que cheguei, em não ter vergonha de falar em público, de jeito nenhum: eu falo em qualquer lugar.

Quanto ao ensino ser separado em salas masculinas e salas femininas, eu acredito que o ensino era o mesmo. Acho que essa história é porque eles entendiam que a mulher tinha um papel e o homem tinha um outro, então eles ensinavam as meninas de um jeito e os meninos de outro. É besteira. Acredito que eles separavam por uma questão disciplinar, eu acredito que era mais por uma questão disciplinar: geralmente para a classe dos meninos ia uma professora mais brava e na das meninas, como era mais calminha, colocavam uma professora mais calma. Na minha época já era mista, eu acredito que até 1950 e pouco elas foram masculina e feminina e ainda tem gente que pensa que a educação física hoje tem que ser masculina e feminina. Outro dia eu ouvi, numa escola, falar sobre isso. Falei: "Meu deus! Não existe mais isso, não existe".

Considerações finais

Este estudo exercitou, ainda que de forma incipiente, a construção de narrativas com crianças de 7 a 10 anos, apresentando um trabalho sobre historicidade próxima. Um exercício que acena para possibilidades de trabalho ligadas diretamente ao professor de Matemática (tendo em vista que essas questões surgiram naturalmente nas buscas feitas pelas crianças junto a seus pais e avós), voltando-se para programa e métodos de ensino, bem como para recursos didáticos e cobranças de cada época, e indicando a exploração da especificidade dessa área como uma alternativa à proposta geral de estudo de Ciências feita pelo Museu da Pessoa. Acena ainda, para o interesse de crianças pequenas (às quais Benadiba e Plotinsky indicam a exploração de jogos infantis) por uma grande variedade de temas relativos à história da educação, permitindo que informações mais elaboradas possam ser trabalhadas. Basta observar alguns dos temas abordados, espontaneamente, pelas crianças quando de suas conversas

com parentes e vizinhos sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga: brincadeiras da época, uniformes escolares, como era o ensino na época, o que gostava de fazer na escola, identificação das professoras da época, como eram as notas, qual lugar mais gostava na escola, quais as regras da época, entre outros.

As narrativas têm sido apontadas por autores como Bolívar (2002) como potencialidades a serem exploradas na área da Educação. Elas são apresentadas como forma de exteriorização de sentimentos, representações necessárias para a percepção de si e, dada esta percepção, para a consideração de possibilidades de mudanças, transformações. Dessa forma, o sujeito constitui-se como ser histórico no momento em que se narra enquanto tal.

As possibilidades de desenvolvimento de um trabalho com memórias e oralidade junto a crianças são muitas e contribuem significativamente para uma leitura diferenciada do espaço escolar que integram.

Tornarem-se mais expressivos, curiosos, "investigadores", aproximarem-se de pais e avós com interesse em sua história de vida, identificarem-se, a si e aos espaços que praticam, como históricos e, por fim, perceberem-se como potenciais narradores de histórias são, certamente, potencialidades de um trabalho dessa natureza.

A partir das atividades realizadas pelas crianças, foi possível acessar elementos que permeiam o imaginário da comunidade pederneirense acerca do Grupo Escolar Eliazar Braga e que nortearam alguns dos estudos realizados sobre aquela instituição.

Referências Bibliográficas

BENADIBA, L. e PLOTINSKY, D. **Historia Oral**: construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de lãs ciencias sociales. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas, 2001.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLÍVAR, A.B. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v. 4, n. 1. p.41-62, 2002.

DEUSDEDITH JUNIOR. Percursos e sinais de uma "cidadezinha qualquer": um estudo de história cultural. In: KUYUMIJAN, M. de M. M., MELO, M. T. N. de. (Orgs) **Os espaços da História Cultural**. Brasília: Paralelo 15, 2008. pp. 201-220.

NEVES, Rogério Xavier; MARTINS, Maria do Carmo. Fontes de pesquisas escolares e a formação da memória educacional. In: ZAMBONI, Ernesta; ROCHA, Heloisa Helena; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MARTINS, Maria do Carmo e ROSSI, Vera Lúcia Satongi de. (Orgs). **Histórias e memórias da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

OLIVEIRA, S. R. F. de, ZAMBONI, E. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. In: ZAMBONI, E.; ROCHA, H. H.; GALZERANI, M. C. B.; MARTINS, M. do C. e ROSSI, V. L. S. de. (Orgs). **Histórias e memórias da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. pp. 173-187.

www.museudapessoa.net Última consulta em 04/07/2009.

http://www.museudapessoa.net/facaparte/facaparte_memoria_na_escola.shtml Última consulta em 04/07/2009.

Grupo Escolar Eliazar Braga: esboçando elementos para uma história a partir de fotos e jornais

Letícia Batagello
Luzia Aparecida de Souza

Resumo

Este texto relata um exercício de leitura sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga. Valendo-se de fotos e jornais encontrados no acervo da Escola Municipal Eliazar Braga e resgatados junto à Secretaria Municipal de Cultura e à comunidade local, esta pesquisa voltou-se à indicação de elementos presentes na imagem criada por esse Grupo Escolar para falar de si. Trata-se de fotos de classes, desfiles, formaturas e de edições de jornais locais e do jornal "O estímulo", produzido por professores e alunos do Grupo. Dessa forma, essa instituição passa a ser descrita em termos de seu histórico, da ênfase dada ao civismo, das prestações de conta da Caixa Escolar (ressaltando sua atuação junto a alunos pobres), de suas concepções sobre Educação, das comemorações ressaltadas na época e da descrição de características marcantes nas classes de alunos.

Palavras-Chave: Fotografia. Impresso estudantil. Grupo Escolar Eliazar Braga.

Introdução

A partir de um trabalho com o arquivo escolar dessa instituição (encontrado no porão da Escola Municipal Eliazar Braga), surgiu o interesse em focar a busca por jornais e fotografias desse Grupo Escolar durante seu período de funcionamento (1920 a 1975), complementando, com isso, o arquivo já existente.

Esse interesse gerou um esforço em direção à mobilização de uma comunidade com o intuito de resgatar fotos e outros tipos de documentos relativos ao Grupo Escolar Eliazar Braga.

Por meio de parcerias com os Jornais "A Praça" e "A Notícia" – ambos da cidade de Pederneiras (SP), bem como das rádios "UNESP-FM" (de Bauru-SP) e "Cultura" (de Pederneiras (SP)), foram divulgadas campanhas para doações e/ou empréstimos (para digitalização) de documentos. Outras parcerias foram efetivadas junto à Secretaria Municipal de Cultura e à Escola Municipal Eliazar Braga para que tivéssemos acesso irrestrito ao arquivo do antigo Grupo Escolar[105].

[105] Os Grupos Escolares eram instituições estaduais, e atualmente os prédios ocupados por essas antigas instituições de ensino abrigam escolas municipais. Assim, os arquivos dos Grupos Escolares são de responsabilidade do Estado mas, no caso do Eliazar Braga, estão sob a responsabilidade "parcial" da Secretaria de Educação do Município dada a falta de espaço para alojá-los em algum prédio da alçada estadual. Essa parceria entre os pesquisadores, a Secretaria da Educação de Pederneiras e a comunidade da atual Escola Municipal Eliazar Braga estende-se, também, à Escola Estadual Alva Fabri Miranda,

Neves e Martins (2008), ao discutirem a relação entre fontes escolares e memória educacional, apontam que

> Assegurar a multiplicidade e riqueza das fontes, diversificadas, de informação, é também um indicativo que aponta para novos modelos de organização relacionados aos preceitos educativos caracterizados nos trabalhos com documentação em ambientes de ensino (p. 49).

Um trabalho que ultrapassa a identificação dos documentos escolares presentes numa instituição para buscar sua organização e ampliação (por exemplo, via as campanhas antes citadas) contribui diretamente para essa multiplicidade, bem como para evidenciar que, para além de interesses burocráticos e (de modo incipiente) de ensino, essa preocupação com o acervo a ser usado pode estruturar-se como uma intenção de pesquisa.

A partir da higienização, catalogação e organização do acervo já existente, bem como da incorporação a este acervo dos documentos obtidos junto à comunidade, exercitamos uma primeira leitura possível sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga, considerando as imagens e outros recursos que a própria instituição criava para falar de si, oferecendo-se à leitura do outro.

Sobre fotos e jornais

"As fotografias não mentem, mas mentirosos podem fotografar".
(Lewis Hine)

Segundo Burke (2004), as imagens não devem ser consideradas simples reflexões de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos acontecimentos sociais em que elas foram produzidas. Uma imagem permite imaginar o passado de forma mais humana, vivida.

De acordo com Burke, o testemunho de imagens é essencial para historiadores, porque uma imagem é necessariamente explícita em questões que podem ser mais facilmente evitadas em textos. Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras.

Mas como ler esses testemunhos? Que fatores devem ser considerados na interpretação de imagens?

---

oficialmente responsável pelo arquivo que respeitou as negociações feitas entre os pesquisadores e as autoridades municipais.

Souza (2001) apóia-se em vários autores para defender que a leitura de imagens requer uma alfabetização do olhar, isto é, para a compreensão da imagem é preciso submetê-la a uma crítica que leve em consideração a interação entre fotógrafo, a tecnologia empregada na produção da fotografia e o objeto registrado.

Dessa forma, para a autora, a análise exige uma crítica externa, isto é, das condições de produção da fotografia e uma crítica interna, relacionada ao conteúdo da imagem. A crítica ao conteúdo, por sua vez, demanda uma análise dos contextos humanos e das relações sociais subjacentes à imagem fotográfica. É preciso atentar para as múltiplas faces e realidades da imagem fotográfica.

Souza (2001) chama atenção para as dimensões da fotografia como memória e representação, fruto de uma elaboração cultural, estética e técnica, que possibilita fixar um determinado momento e oferecer testemunho de um acontecimento. Também para Baver e Gaskell (2002), a imagem oferece um registro restrito, mas poderoso, das ações temporais e dos acontecimentos de uma época.

Na discussão da relação entre fontes históricas e "verdade", considera-se que a fotografia constitui-se como uma interpretação do mundo.

Na memória das escolas públicas, principalmente das que funcionaram em décadas passadas, como é o caso do Grupo Escolar Eliazar Braga (1920 a 1975), as fotografias inscrevem-se como uma intenção de dizer da própria instituição. Assim, o surgimento e difusão das fotografias escolares vinculam-se à disseminação do valor social da escola na sociedade brasileira. Especialmente as fotos de classes atendem a essa representação simbólica por meio da qual a turma de alunos corresponde à classe, à série, cujo encerramento do ano letivo compreende um momento digno de ser registrado e recordado. O período escolar – os tempos de escola – converte-se em momentos significativos da trajetória de vida da criança, da família e da própria instituição como aquela que contribuiu para o futuro dos ali presentes.

As fotografias, como qualquer fonte, não retratam o real objetivamente como alguns defenderam em outros tempos. Trata-se de um olhar, um recorte, uma intenção de dizer de alguém que cuida de emoldurar o visto. Mas o visto não pode ser re-visto. Cada pessoa que observa uma determinada foto vê informações particulares, diferentes. Como nos alertava Bloch (2001), um documento diz sobre o que lhe é perguntado e as perguntas são feitas por quem está diante do documento, não são inerentes a ele. Poder-se-ia dizer que a imagem traz, latentes, possibilidades de leitura, mas efetivar essas

possibilidades latentes, tornando-as enunciação explícita, como ocorre aos textos – em sua acepção mais geral – é função que cabe ao leitor.

Dessa forma, a foto, como texto, é um conjunto de fotos criadas no olhar de cada um. Embora em cada fotografia haja uma mensagem a ser comunicada, ela pode dar muito mais a conhecer do que o que se propunha no momento de sua elaboração.

A busca aqui proposta é pela impressão mais imediata que se tem sobre a imagem analisada, é pelo que cada imagem sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga diz sobre si, ou melhor, diz sobre o que este Grupo procurava dizer de si.

Em acordo com Baver & Gaskell (2002), a construção de uma história pictográfica traz em si a importância de resgatar memórias esquecidas na sociedade. Memórias que podem ser resgatadas e/ou ressignificadas a partir de informações registradas em fotos, imagens, e que, após serem analisadas, tornam-se história viva da – e na – sociedade. A partir de análises de fotos é possível resgatar posturas, comportamentos, vestimentas, costumes, dentre outras características, de pessoas em determinado tempo e espaço.

Dessa forma, além de fornecer informações específicas a quem as analisa, as fotografias também atuam, em alguns momentos, como disparadores de lembranças, ou seja, como registros capazes de ativar a memória das pessoas ao mostrar imagens de situações e expressões já esquecidas.

Ao focar as imagens produzidas pelo Grupo Escolar Eliazar Braga para falar de si, encontramos, além das fotografias, os impressos estudantis que podem ser designados por imprensa pedagógica ou imprensa educacional.

Nóvoa (1997), Bastos (1997) e Werle, Britto e Nienov (2007) apresentam visões próximas acerca desse tipo de registro.

Para Nóvoa (1997), imprensa educacional é um conjunto de publicações que

> revela as múltiplas facetas dos processos educativos numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens (p.13).

Nóvoa afirma também que através da imprensa educacional pessoas usualmente não ouvidas podem manifestar-se.

Para Bastos (1997, p.49), imprensa periódica pedagógica são jornais, boletins, revistas, magazines, independentemente do público a que se destinem e da instância em que tenham tido origem.

Observando um material mais específico, e segundo Werle, Britto e Nienov (2007),

> impresso estudantil é um espaço em que são expressados complexos processos de influência, de produção, de disseminação de opiniões e de informações acerca de relações entre estudantes, professores, direção, turmas e alunos, interações entre diferentes estabelecimentos escolares e com a comunidade externa à escola: bem como acerca da proposta formativa da escola, valores e objetivos compartilhados ou que devam ser reforçados, reafirmados (p.83).

Werle, Britto e Nienov (2007) abordam alguns exemplos de categorias utilizadas na análise de impressos estudantis, considerando: esportes, humor, sociedade, heróis, mulher e informes acerca da própria sociedade, analisando também o gênero das matérias, os tipos de colaboradores, as imagens e a comercialização da revista, bem como sua periodicidade, anunciantes, número de exemplares publicados, concursos, festas cívicas, religiosas, jogos, sessão de divertimento como fofocas, humorismo, charadas e adivinhações.

Essas autoras analisam impressos inicialmente vinculados ao grêmio literário La Salle e, mais tarde, à associação de alunos da escola. A metodologia de trabalho dos impressos da escola La Salle consistiu numa análise em dois tempos. Na primeira fase foi mapeado o conjunto de exemplares identificando a designação do jornal, o ano, o número, a data, o vínculo com o grêmio literário e respectiva presidência em exercício, os títulos das matérias e a publicidade veiculada. A segunda fase da análise contemplou o conteúdo das matérias, incluindo seu resumo e categorização conforme a temática contemplada. Os impressos foram analisados por focos temáticos como: humorismo, social, religião, esporte, escolar, formação do professor, propaganda, ruralismo, outros. Werle, Britto e Nienov (2007) concluem que a análise de impressos estudantis contribui para uma visão mais ampla acerca das interações nas instituições de ensino, bem como para uma melhor compreensão sobre sua proposta formativa.

Dessa forma, esses documentos constituem-se como fonte significativa à constituição de histórias de instituições escolares.

Grupo Escolar Eliazar Braga: um primeiro olhar sobre fotos e jornais

"Uma imagem vale mais do que mil palavras"
(Kurt Tucholsky)

É sobre esse valor da imagem que Rinaldo Toufik Razuk[106] fala em seu depoimento[107] para esta pesquisa.

> Estamos fazendo esse trabalho aqui e, depois, devagarzinho, vamos levar para o centro cultural que vai ser lá na estação ferroviária, vai ter um site e neste site eu quero colocar o máximo de ilustração possível nos textos da história, porque o brasileiro não gosta de ler, sabia? É difícil né, não gosta de ler. A foto chama atenção, a fotografia, a ilustração sempre chama mais atenção. Então o máximo que eu conseguir de fotografia para ilustrar o trabalho eu vou juntar. Meu texto pode não ser bom, porque não tenho formação universitária, mas eu escrevo e depois eu passo para as pessoas para ver se está com o texto bom e elas arrumam. E ainda me dizem, "você fala de um jeito que todo mundo entende, você fala de um jeito que o povo entende", então deixa assim. Mesmo assim, acho que tem algumas coisas que é necessário arrumar.
> [...]
> Sobre fotografias, falo que é interessante, pois a pessoa bate os olhos em uma foto dessas e se pergunta: Quem são essas pessoas? Porque estão aqui? Que lugar é esse? Eu descobri tudo, fui perguntando para um, para outro e descobrindo o que era. Então eu descubro e coloco. Eu fico meio assim quando tem jornais aqui na cidade que colocam fotos antigas e coloca turma "não sei o que" e coloca o ano. Não fala o que é, porque ninguém procura saber. E atualmente fazem a mesma coisa. Atualmente eles colocam um monte de fotos, aqui ainda colocam os nomes porque eles sabem que é a prefeita, mas no futuro se for guardado isso, daqui a 50 anos... Você pode perceber que não tem o texto, tem só os nomes das pessoas, o aniversário e o fundo social, não tem mais nada. Tem que escrever o que é isso, porque, tem que pôr tudo. Tem que descrever não só a foto, mas tem que colocar o porquê do fundo. Hoje a gente sabe que são muitos jornais e muitas as coisas que falam, todo mundo sabe. E daqui para frente sempre o povo vai saber, porque é uma coisa que vai aperfeiçoando.

Rinaldo Toufik Razuk é responsável por um grande acervo de fotos e outros documentos resgatados, muitas vezes por ele mesmo, junto à comunidade pederneirense e, conseqüentemente, é um dos parceiros dessa pesquisa no levantamento de fotos e possíveis interlocutores sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga.

A partir dessas e de outras fotos e jornais deste Grupo, conseguidas junto à Escola Municipal Eliazar Braga e junto a pessoas da comunidade (mobilizadas pelas chamadas nos jornais e rádios), estruturou-se uma gama de documentos que orientaram nossos estudos.

As categorias julgadas pertinentes para analisar esse conjunto de referências ressaltam temáticas recorrentes às representações criadas pelo Grupo para falar de si.

---

[106] Funcionário do Centro Cultural na Prefeitura de Pederneiras e ex-aluno do Grupo Escolar Eliazar Braga, que resgata e arquiva documentos sobre a cidade.
[107] A entrevista foi realizada em 11 de Junho de 2008

Um histórico do Grupo Escolar Eliazar Braga

Fonte: acervo Ghoem

Na época de criação do Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras (que viria a se chamar Eliazar Braga na década de 1940), três jornais funcionavam no município: Tribuna do Povo, Atualidade e Comércio de Pederneiras.

O Grupo Escolar Eliazar Braga possuía dois tipos de jornais. O Jornal Mural (onde eram colados trabalhos que se destacavam em sala de aula, recados, avisos) e o Jornal O Estímulo[108] (impresso, com distribuição junto à comunidade local desde a década de 1940).

Na edição de setembro de 1949 deste último, comemora-se o aniversário de sua primeira edição. Assim, o Jornal O Estímulo é apresentado como "nascido entre sorrisos de fadas benfazejas que lhe desejaram uma longa e profícua existência, venceu esta primeira etapa, galhardamente, cumprindo seu destino: ser o espêlho da alma infantil, refletindo a vida dessa colméia". Expressões como "feito por lutadores", "trabalho construtivo, honesto, nobre", "heróis vitoriosos de tantas batalhas" e "brilhante jornal" figuram a descrição do trabalho que vinha sendo realizado.

O Jornal O Estímulo, bem como os jornais do município "Folha de Pederneiras" (na década de 1970) e "A Praça" (em 2000) trazem, em suas edições, notas históricas sobre essa instituição e seus fundadores. Notas que permitem a composição do cenário que segue.

[108] Criado em setembro de 1948, o jornal O Estímulo tinha como redatores os alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga, contando com a ajuda dos professores e diretoria. Este jornal era composto e impresso nas oficinas gráficas do Jornal Folha de Pederneiras.

Eliazar Braga nasceu em Monte Santo, no estado de Minas Gerais, em 21 de agosto de 1858. Aos dezessete anos deixou sua terra natal e veio para o estado de São Paulo, fixando residência em Bauru. Foi para Pederneiras quando a cidade era apenas uma pequena vila denominada São Sebastião da Alegria, tornando-se um dos coronéis mais influentes do local e um dos principais personagens na criação do município, tendo sido membro da Câmara Municipal em 1895. Em uma de suas viagens à Capital, em 1918, conseguiu junto ao Governador uma escola a ser prontamente edificada. Em um ano – em terreno doado pelo próprio Coronel – estava construído o "Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras".

Segundo informações de jornais da época, essa instituição foi criada por decreto de 22 de março de 1920, quando já estava o edifício concluído, tendo a escola entrado em funcionamento no dia 29 de abril deste mesmo ano. A construção do Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras foi muito importante e pretensiosa para os padrões da época, o que pode ser percebido ao observarmos fotos que registram a estrutura das construções existentes, à época, na cidade de Pederneiras.

O prédio deste Grupo Escolar é apontado como "um dos mais grandiosos", situado num dos pontos mais elevados da cidade, o que revelava a importância a ser atribuída para tal construção e seu fim. Segundo os jornais consultados, seu estilo arquitetônico, eclético, misturava características neoclássicas com neogóticas, oferecendo "uma qualidade visual prazerosa devido à sua tolerância de estilos".

O Jornal O Estímulo, edição de abril de 1949, fazia um histórico do Grupo Escolar, ressaltando a importância de sua localização e caracterizando seu prédio:

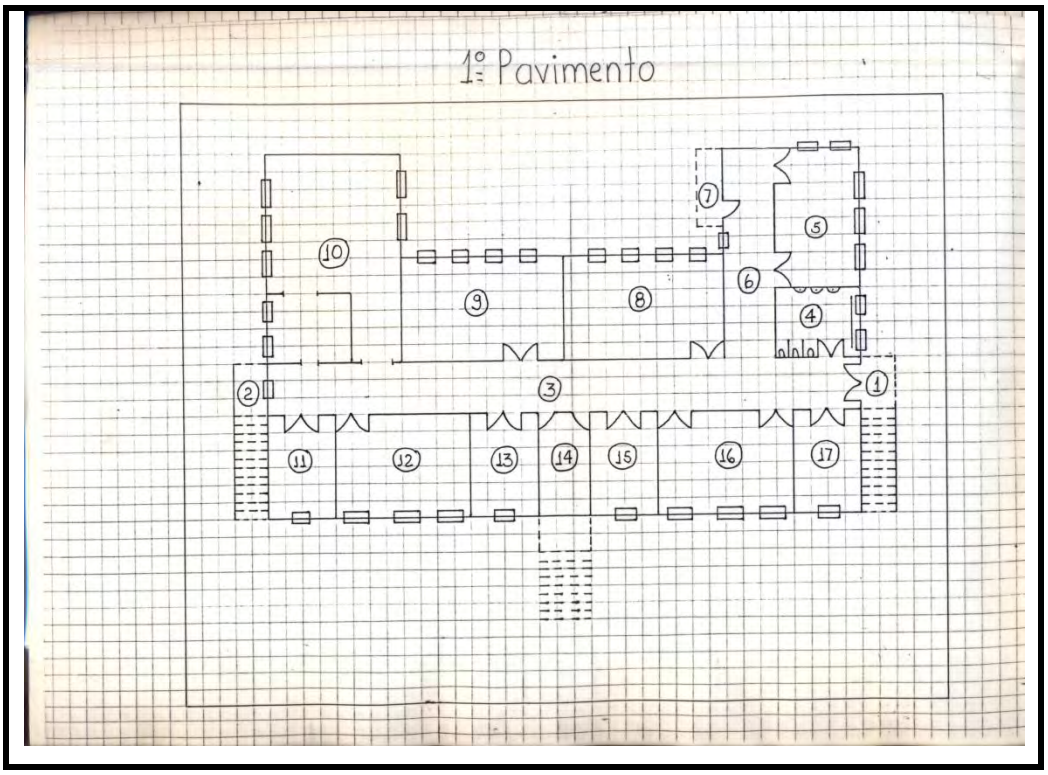
> De todas as partes da cidade se avista o majestoso Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras que foi construído em 1920 pelo arquiteto Torello Di Nucci. O prédio é assobradado, exteriormente pintado de amarelo, oferecendo agradável aspecto.
> Tem na frente um bonito jardim, cortado por três escadas que dão acesso ao edifício: a escada central serve o corpo docente, pais dos alunos, visitas, etc., e as laterais destinam-se à entrada e à saída dos alunos.

Segundo histórias registradas por antigos moradores de Pederneiras, o prédio foi construído exatamente onde fora, em outros tempos, localizado o primeiro cemitério da cidade: uma informação que fez surgir várias histórias e alimentou inúmeras lendas urbanas.

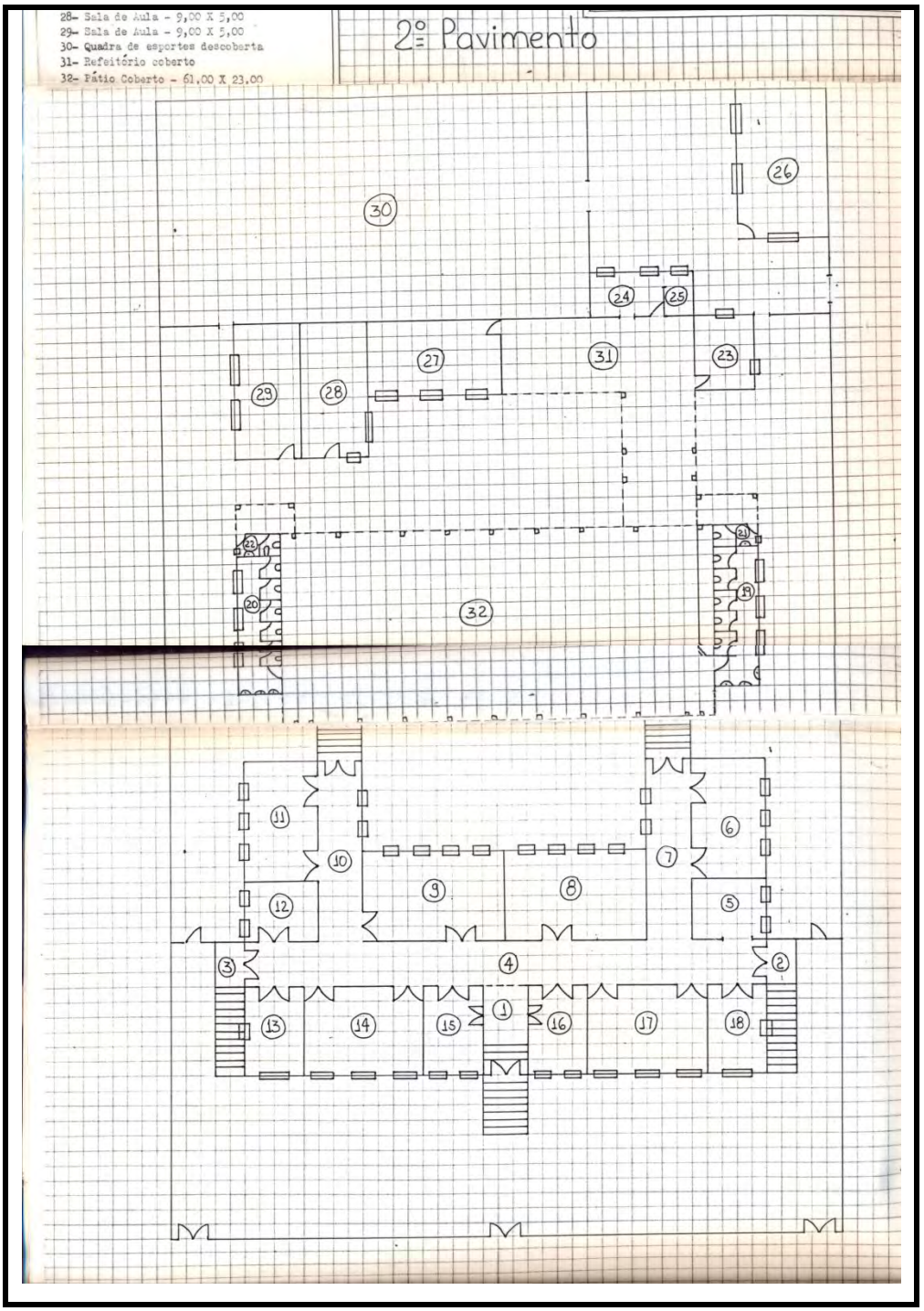
Tendo sido projetado pelo arquiteto jauense Carlos Rosencrantz e pelo empreiteiro de obras Torello Di Nucci, o prédio contém relevos de argamassa, adornos floreais e, internamente, corredores formados por sucessivos arcos. O prédio da instituição é distribuído em dois pavimentos assim divididos[109]:

1º PAVIMENTO	
1- Entrada Lateral Esquerda – 3,00 x 2,00	8- Sala de Aula – 6,00 x 9,40
2- Entrada Lateral Direita - 3,00 x 2,00	9- Sala de Aula - 6,00 x 9,40
3- Corredor Central Interno, Porão - 3,00 x 6,00	10- Ambientes não usados, pé direito de 1,56m
4- Banheiro Feminino Professores - 4,00 x 6,00	11- Sala de Depósito – 6,30 x 4,00
5- Sala de Aula – 8,50 x 6,00	12- Sala de Aula – 6,30 x 8,50
6- Corredor Interno Lateral Esquerdo – 12,50 x 3,00	13- Arquivo Morto – 6,30 x 4,00
7- Corredor Externo Lateral Esquerdo – 7,00 x 1,50	14- Almoxarifado – 6,30 x 3,50
	15- Sala de Aula – 6,30 x 4,00
	16- Sala de Aula – 6,30 x 8,50
	17- Sala de Aula – 6,30 x 4,00

[109] A estrutura do Grupo Escolar Eliazar Braga é apresentada abaixo, segundo planta conseguida pela historiadora Anna Carolina Fonseca na Secretaria Municipal de Cultura.



2º PAVIMENTO	
1- Entrada Social Central com hall – 6,30 x 3,50	16- Sala dos Professores – 6,30 x 4,00
2- Entrada Lateral Esquerda – 3,00 x 2,00	17- Sala de Aula – 6,30 x 8,50
3- Entrada Lateral Direita – 3,00 x 2,00	18- Diretoria – 6,30 x 4,00
4- Corredor Central Interno – 3,00 x 36,80	19- Sanitário Feminino, alunos – 3,60 x 10,20
5- Secretaria – 4,00 x 6,00	20- Sanitário Masculino, alunos - 3,60 x 10,20
6- Sala de Aula – 8,50 x 6,00	21- Sanitário Feminino, professores e funcionários – 1,50 x 3,60
7- Corredor Lateral Esquerdo – 12,50 x 3,00	22- Sanitário Masculino, professores e funcionários – 1,50 x 3,60
8- Sala de Aula – 6,00 x 9,40	23- Biblioteca – 5,00 x 4,00
9- Sala de Aula – 6,00 x 9,40	24- Cozinha – 2,80 x 4,80
10- Corredor Lateral Direito – 12,50 x 3,00	25- Despensa – 2,80 x 2,00
11- Sala de Aula – 8,50 x 6,00	26- Laboratório – 10,50 x 6,50
12- Sala de Aula – 4,00 x 6,00	27- Sala de Aula – 4,80 x 9,30
13- Gabinete Dentário – 6,30 x 4,00	28- Sala de Aula – 9,00 x 5,00
14- Sala de Aula – 6,30 x 8,50	29- Sala de Aula – 9,00 x 5,00
15- Sala de Aula – 6,30 x 4,00	30- Quadra de Esportes Descoberta
	31- Refeitório Coberto
	32- Pátio Coberto – 61,00 x 23,00



O Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras começou a funcionar em apenas um período, com 12 classes, sob a direção do professor Antônio de Arruda Ribeiro. Seus primeiros professores, segundo dados retirados dos jornais, foram Maria Cristina de Almeida, Antônio Rahal, Maria Moreira Castilho, Marcos da Cunha, Maria Isabel Gomes de Oliveira, Olga Moraes, Teodorina de Freitas Castello e Adebar Nogueira (todos regentes de escolas isoladas anexadas ao Grupo) além das professoras Eulália

Marcondes Pedrosa, Tereza Silveira Borges, Maria José Castro Negreiro e Maria José Reimão Sáes.

A escola passou a funcionar em dois períodos em primeiro de maio de 1920. No início de suas atividades, contava com 477 alunos, sendo ministradas aulas fundamentais de "nossa língua, aritmética, história, geografia, ciência em geral, moral, civismo, artes, entre outras". Na segunda metade da década de 1920, há indícios de uma preocupação fundamental em não somente administrar conhecimentos usuais para a época, mas também "formar o aluno na sua totalidade". Nesta época administrava a escola o diretor Heitor Lisboa.

O Grupo Escolar também era palco de importantes eventos do município, como a festividade pela instalação da Comarca de Pederneiras, ocorrida em 26 de abril de 1928. As festas cívicas eram prestigiadas pelos pais e parentes dos alunos.

Nessa época, o presidente do estado era Altino Arantes, logo depois sucedido por Washington Luiz Pereira de Souza; e o secretário dos negócios do interior era Oscar Thompson. O diretório político local era presidido pelo Coronel Eliazar Braga. O Prefeito João Nunes Sumares logo depois foi sucedido por Décio Pereira.

Eliazar Braga faleceu em 12 de julho de 1923. O decreto estadual de 20 de fevereiro de 1940, resultante de representação do Prefeito Mario de Barros Camargo, deu ao Grupo o nome do seu benfeitor, Eliazar Braga.

É comum encontrar, nas edições de O Estímulo e dos jornais da cidade, referência às homenagens feitas a este coronel nas comemorações de aniversários do Grupo Escolar.

Em abril de 2000, o Jornal A Praça resgata um histórico já presente em edições anteriores de O Estímulo, apontando o coronel Eliazar Braga como alguém com "trinta anos de direção política, de empreendimentos arrojados, de lutas heróicas, [que] convergiram para um único objetivo: edificar e engrandecer esta cidade". A este "herói local" são atribuídas a manutenção da vasta extensão das divisas municipais de Pederneiras, a abertura de vias e estradas, a fundação de escolas, a construção de edifícios públicos, a iluminação elétrica da cidade via Cia. Paulista de Força e Luz (cuja inauguração se deu em sua residência) e, finalmente, a construção do Grupo Escolar Eliazar Braga.

> prédio amplo e majestoso, sem dúvida um dos mais notáveis Grupos Escolares do Estado. Para uma cidade, então pequena, causava espanto a desproporção da conquista. Mas, bem se justificava a grande da obra pela imensurável grandeza do obreiro.

> [...]
> um caboclo rude, um desbravador de sertões, porem, um autêntico varão de Plutarco, sintetizando todas as virtudes, ao ponto de ganhar a amizade e a admiração dos maiores vultos nacionais, notadamente de Washington Luiz, Wenceslau Braz, Campos Elíseos [...]. (Jornal "A Praça". Pederneiras, 21-28 abril de 2000).

O Jornal Folha de Pederneiras, edição de abril de 1970, aborda a comemoração dos 50 anos do Grupo Escolar e os dizeres da placa, encomendada pela instituição de ensino, eram: "Aqui, durante 50 anos, se ensinou dedicação a Deus, à Pátria e à Família".

Nessa edição a Folha de Pederneiras convidava a comunidade, em nome da direção do Grupo Escolar, para participar das festividades e homenagear "este templo do saber, que é uma das glórias da nossa cidade, do nosso País".

A presença da comunidade é muitas vezes ressaltada nas edições de O Estímulo e nos jornais de Pederneiras. Nessa edição comemorativa, ressaltou-se:

* Rotary Clube de Pederneiras: que conferia Medalha de Honra ao Mérito ao primeiro aluno do Grupo na conclusão do ensino primário;
* Loja Maçônica: que premiava o aluno que apresentava maior nota na quarta série;
* Lions Club: que promovia Campanhas Educativas com premiações;
* Família Azevedo: que, desde 5 de dezembro de 1951, havia instituído o Fundo Azevedo oferecendo um cheque e um diploma de Prêmio Estímulo "Ezequiel de Azevedo Souza" conferido pela primeira colocação na primeira série;
* Prêmio Dedicação "Silvia Nardy de Campos" concedido pela primeira colocação na segunda série;
* Mãe Preta Prêmio "Hortência Dias" concedido pela primeira colocação na terceira série.
* Honra ao Mérito Prêmio "Semiramis Rezende de Azevedo" oferecido pela primeira colocação na quarta série.

Além dessas premiações, consideradas estímulos ao estudo, a comunidade é várias vezes citada pela sua colaboração com a Caixa Escolar e campanhas como a realizada para estruturação de um Cinema Educativo[110].

O Jornal O Estímulo de maio de 1949 também comemora o aniversário do Grupo Escolar e em artigo específico lista todos os profissionais da instituição naquele

[110] Inaugurado em meados de 1949.

ano, bem como as chamadas instituições auxiliares como o Caixa Escolar, o Curso de Corte e Costura (inaugurado em maio de 1947), a Sala de Carpintaria, a Biblioteca Infantil, o Escotismo, o Jornal O Estímulo, Assistência Alimentar (cozinha e refeitório) e o Orfeão Escolar.

A edição de O Estímulo de março de 1949 dedica um artigo ao Escotismo, divulgando seu código e sua importância para a educação e disciplina das crianças,

> Lá vai o escoteiro,
> Garboso a marchar,
> Que bom brasileiro,
> Que bom militar.
>
> Na escola é o primeiro,
> Primeiro no lar,
> Que bom companheiro,
> Que filho exemplar.
>
> Menino matreiro,
> Vivendo a vadiar,
> Vai ser escoteiro,
> Que há de gostar.
> (Sólon B. dos Reis)

Civismo

Era comum no Jornal "O Estímulo", do Grupo Escolar Eliazar Braga, a presença de textos e comentários sobre civismo. O jornal disseminava a necessidade de cumprimento das obrigações cívicas, de conhecimento sobre a realidade nacional, atentando à formação de caráter e à colaboração nas eleições.

Essas e outras características evidenciam a preocupação para além do ensino, com a formação de valores (apostando na dicotomia certo-errado, na religiosidade, na valorização justa das coisas, no patriotismo, no caráter), considerada responsabilidade dos professores da época.

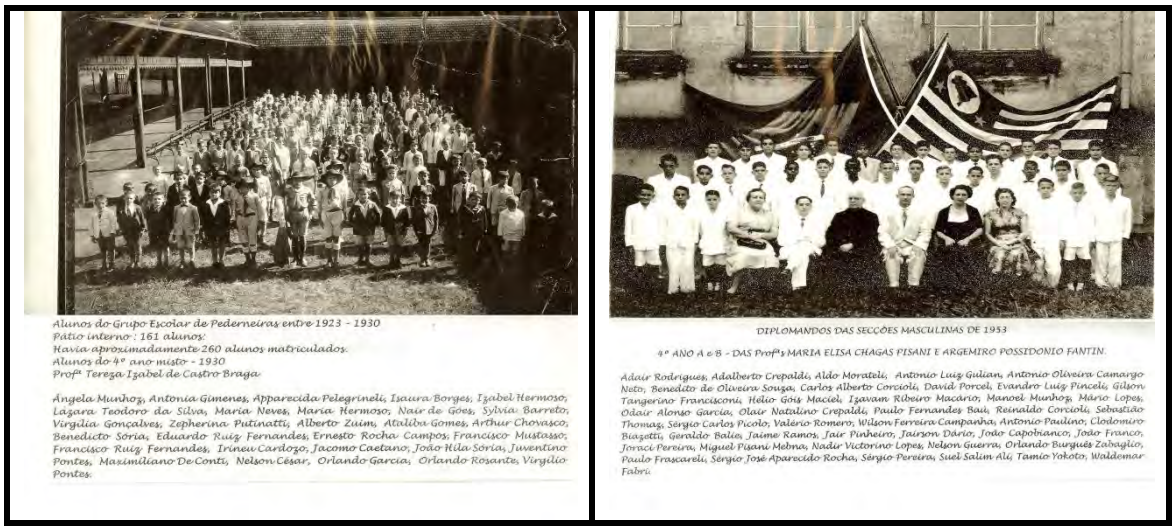
A bandeira Brasileira permanecia por uma semana em classes que se destacavam em desempenho de comportamento e rendimento escolar. A tarefa de desfilar pelos corredores da escola transportando a Bandeira de uma sala a outra era designada ao melhor aluno da escola.

Segundo um dos jornais da cidade, "A praça", edição de maio de 2000, "essa era a glória inesquecível da nossa história, um símbolo muito amado e respeitado".

Percebe-se, assim, a valorização de símbolos pátrios como hinos e bandeiras. Uma valorização revelada pela honra (noção de prêmio) que representava o contato de uma sala ou aluno com esses símbolos.

A importância dada à bandeira, as significações atribuídas a formas e cores que a compunham e as discussões acerca do que esta simbolizava para o país marcam várias iniciativas de inserir no cotidiano daquelas crianças o ideário de civismo e seus símbolos. É comum, nas mais diferentes épocas, a presença desses objetos em fotos escolares a serem divulgadas em álbuns de família, disseminando essa noção cívica em espaços sobre os quais a escola não atua diretamente.

É comum, em fotos do Grupo, a presença da bandeira nacional.



Fonte: acervo GHOEM. À esquerda, foto do período entre 1923 e 1930. À direita, foto de 1953.

Eram realizadas reuniões do Centro Cívico Escolar, uma organização institucional interna ao Grupo Escolar Eliazar Braga. Participavam das reuniões os professores e os alunos com o objetivo de organizar, preparar e realizar as festividades cívicas do ano letivo. A descrição das atas do Grupo Escolar Eliazar Braga, realizada por Márcio Éderson Kakoi[111], registra a primeira reunião da diretoria do centro cívico escolar, coordenada pela Orientadora de Educação Moral e Cívica, professora Palmyra Moscatelli.

Em entrevista realizada (por Luzia Aparecida de Souza e Márcio Éderson Kakoi) com Ana Murça Pires Simões e Leontina Burgo Chacon (ex-diretora e ex-professora,

[111] Aluno da Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, membro do Grupo de Iniciação Científica vinculado ao Grupo de História Oral e Educação Matemática, IC-GHOEM, que realiza pesquisa sobre as atas disponíveis no arquivo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

respectivamente)[112], percebemos a ênfase de ambas quando relatando as atividades que, realizadas no Grupo, visavam a desenvolver um espírito cívico nos estudantes. As professoras relatam, nessa entrevista, que eram ensinados os quatro hinos oficiais (o Hino Nacional, o da Bandeira, da Proclamação da República e o da Independência) e afirmam ainda quão usual era, nas comemorações cívicas, todas as classes participarem declamando poesias enquanto se hasteavam as bandeiras e o orfeão entoava os hinos pátrios.

A educação moral e cívica foi incluída como disciplina obrigatória pelo decreto de lei nº 869 em 12/09/1969[113] nas escolas de todos os graus e modalidades no sistema de ensino no país. Explicitava-se que tal disciplina teria como finalidade a defesa do princípio democrático, a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história, o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade, a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização social, política e econômica do País, o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum, culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Além das entrevistas que assinalam a importância da educação moral e cívica no Grupo Escolar Eliazar Braga, além das fotografias que trazem símbolos desse civismo em momentos considerados importantes no Grupo (e, portanto, dignos de serem fotografados), o Jornal O Estímulo também assinala outras atividades desenvolvidas junto às crianças. Se por um lado, ensaios de hinos e poemas eram comuns em comemorações de datas cívicas e outras festividades, por outro, no cotidiano escolar, ditados, composições, elaboração de sentenças com palavras sugeridas pelo professor, elaboração de textos à vista de gravuras reforçam a formação que se espera.

---

[112]A entrevista foi realizada na residência da professora Ana Murça, no dia 11 de Junho de 2008.

[113] Tanto a Educação Moral e Cívica quanto a Educação Física são estrategicamente impostas como disciplinas escolares como resultado de um longo processo de intervenções e negociações entre Estado, Igreja e Exército. A "Educação Física", como disciplina escolar, tinha por objetivo enunciado instituir uma nova forma de socialização do corpo, usando-o com um formidável efeito demonstrativo e uma capacidade de se conjugar às outras matérias, alargando o potencial educativo e disciplinar. As tramas desta intrincada negociação entre poderes, entretanto, não serão objeto deste artigo, que procura apresentar como o Grupo Escolar fazia ressoar o modo como se adaptava – não havendo exemplos que nos permitam perceber estratégias de subversão – às legislações, constituindo e divulgando uma imagem de si em seu jornal e registros fotográficos.

Grande parte dos textos do Jornal "O Estímulo" (doze edições no período de outubro de 1948 a junho de 1961) era composta pelos melhores trabalhos dos alunos, como uma pequena mostra da formação que estes obtinham. Destes, uma parte significativa dedicava-se a trabalhos sobre "O Brasil" (abordando a grandiosidade da nação e de seus símbolos), "Por que amo a nossa bandeira", "Passagem do Hino Nacional para a prosa", "Culto à bandeira", "Dia da Pátria", "A bandeira" e a dias e personalidades considerados memoráveis (7 de setembro, 15 de novembro, Tiradentes, Caxias, entre outros).

Para se ter uma ideia sobre a frequência com que se davam essas atividades, atas de Reuniões Pedagógicas indicam que só no primeiro semestre de 1960 os hinos pátrios foram ensaiados vinte e cinco vezes por toda a escola.

Saúde

Nos artigos dos jornais ficam claras as preocupações que a escola tinha com a saúde e higiene do aluno.

A escola criava ações para lidar com essas questões, oferecendo, por exemplo, o serviço dentário como assistência à criança. No jornal escolar, a campanha "Nossa boca é nossa vida" permite compreendermos a importância dada ao tratamento dentário.

> Tínhamos aplicação de flúor semanalmente. Isso foi muito bom. Muitos dentistas escolares. Como funcionava! Eles faziam uma relação dos alunos e estes freqüentavam o gabinete dentário em dias determinados da semana. Eles trabalhavam para valer! Esse trabalho com flúor foi muito bom. Até falei com o Ednei, "não tenho visto tanta criança sem dente, não será o flúor"? e ele falou "É, é o flúor sim", porque depois a água passou a ser fluoretada e não houve mais a necessidade de fazê-lo na escola, porque, a princípio, os alunos tinham que sair, pegar um copinho, pegar uma quantidade daquele remedinho e fazer o bochecho. O flúor foi muito importante. Foi. E os cuidados também, porque os dentistas tratavam realmente dos dentes, além de ajudarem nesse serviço da fluoretação, eles nos ajudavam muito. (Excerto da entrevista com Ana Murça Pires Simões e Leontina Burgo Chacon).

Foto da inauguração do gabinete dentário no Grupo Escolar Eliazar Braga. Data não identificada.

A maior parte das edições encontradas do Jornal O Estímulo datam da década de 1940, época em que as reuniões pedagógicas marcavam acentuada preocupação com saúde e alimentação. Na reunião de 11/03/1944, o diretor Farid Pedro Sawaya leu as circulares do Departamento de Educação que recomendam aos professores, entre outras coisas, "dar aos alunos conselhos higiênicos e preventivos contra a gripe [...]". Já na reunião de 12/08/1944 esse diretor divulgava circular do Departamento de Educação que indicava a venda de selos pró Liga contra a Tuberculose. Outra circular, em 11 de novembro de 1940, solicitava a divulgação do decálogo da alimentação. Tratava-se de dez instruções quanto à alimentação, sendo a primeira "I) – Quem come mal, vive peor: morre cedo, cria filhos débeis, trabalha menos e adoece mais.".

No que se refere à alimentação, eram comuns textos que buscavam conscientizar os alunos a terem uma alimentação saudável, mostrando os alimentos que colaboram para o bom funcionamento do organismo, bem como seu valor nutritivo. O jornal tenta deixar claro também os malefícios que causa a má alimentação. Além das atividades desenvolvidas em sala, filmes como "Leite alimenta todo mundo", apresentados no Cinema Educativo, tinham seu papel.

Artigos sobre Semana da Malária, Doença de Chagas, serviços dentários, entre outros, aliados a filmes exibidos no Cinema Educativo, como "Combate à Sífilis" e "Pneumonia" buscavam esclarecer os estudantes quanto às doenças e medidas de prevenção e, por meio destes e das edições de O Estímulo, esclarecer a toda comunidade.

A tuberculose é um dos temas discutidos: como se manifesta a doença, o perigo que ela representa à sociedade em geral, por ser contagiosa, a necessidade de isolamento dos

afetados em sanatórios específicos e a vacina BCG, questões que soam como esforços para que os alunos se envolvessem numa luta que visava a exterminar "a peste branca" ou "o terrível flagelo da humanidade".

Podemos destacar também a preocupação que a escola tinha com os alunos em relação à higiene. Deixava-se bem claro que era preciso fazer uso sempre de roupas limpas. A pessoa suja no corpo ou no vestuário era apresentada como desagradável à vista e causadora de repugnância às pessoas limpas, "pode-se ser pobre, mas [deve-se] usar roupa limpa, embora remendada", "O asseio é a primeira virtude do pobre". Também sobre este tema contribuía o Cinema Educativo; como exemplo, citamos o filme "Os centros de higiene infantil".

Os textos publicados no Jornal O Estímulo sobre saúde, alimentação e higiene eram assinados por alunos (refletindo composições e discussões realizadas em sala de aula) ou pelo SNES- Serviço Nacional de Educação Sanitária em chamadas frequentes em cada edição intituladas "Preceitos do dia".

Caixa escolar

Na escola funcionava o Conselho Fiscal da Caixa Escolar, com caráter social/financeiro, cujo objetivo era prestar assistência a alunos necessitados. A Caixa Escolar era mantida com arrecadação de donativos entre os alunos e com subvenção da prefeitura.

Nos jornais analisados encontram-se balancetes mensais contendo as informações do saldo anterior, as arrecadações e despesas. O dinheiro arrecadado pela Caixa Escolar era para atender os alunos necessitados, fornecendo-lhes ajuda na compra de material escolar, roupa, calçados, alimentação. Nos textos pode-se perceber claramente que os alunos beneficiados com a arrecadação da Caixa Escolar tinham como obrigação zelar pelo material recebido utilizando os cadernos do começo ao fim, não rabiscando neles e conservando-os limpos e em ordem. A escola também mobiliza os pais, pedindo que eles intervenham cuidando, juntamente com os alunos, dos materiais, e cooperando, assim, com os professores.

Em entrevista, a ex-diretora Ana Murça Pires Simões e a ex-professora/coordenadora Leontina Burgo Chacon evidenciam esse papel:

> Nós trabalhávamos com a Caixa Escolar para colocar uniforme nas crianças, porque o uniforme era obrigatório naquele tempo:

> você não via uma criança sem a saia azul marinho e a blusinha branca. Depois passaram a ser umas saias xadrezinhas. Mas esse tecido todo era comprado com o dinheiro da Caixa Escolar para os que não podiam, e eram confeccionados por pessoas que nós conseguimos das nossas amigas do SESI[114], que costuravam para nós naquele tempo. Muitas amigas nossas que hoje já estão aposentadas faziam os uniformes. E em tempo de frio nós comprávamos os agasalhos, flanela, para vestir os alunos que vinham.

Educação

A importância dada ao estudo manifestava-se – freqüentemente e em vários trechos – nas publicações de O Estímulo, em frases como "Estudar é preparar um futuro sólido".

A educação era muito enfatizada nos jornais no que diz respeito aos professores, aos alunos, enfim, à sociedade. Algumas matérias no jornal O Estímulo afirmam que aqueles que desejavam aprender a ler e escrever estariam trabalhando pelo engrandecimento e futuro da pátria.

Os trechos que abordam o tema "formação" o fazem num sentido global. As referências ao Grupo Escolar sempre estiveram vinculadas a expressões como "tradição" e "ensino de qualidade", e aparentemente a figura do professor era bastante valorizada pelos alunos da época. No texto de Alípio Moro, aluno do quarto ano masculino de 1948, publicado no jornal, lê-se:

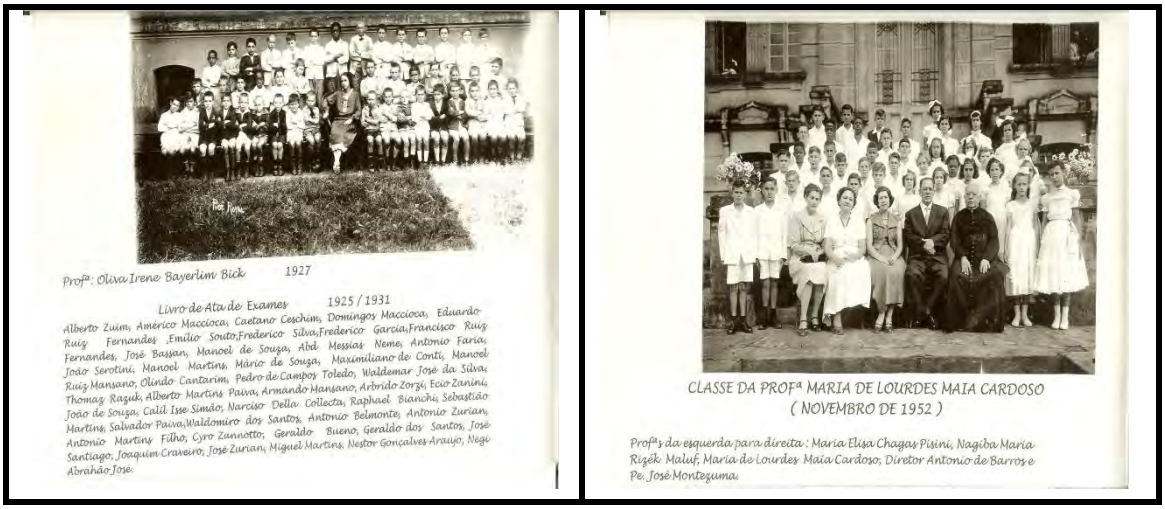
> Que seria de um país se não houvesse professores? Todos cresceriam analfabetos, e esse país seria atrasado, um país sem lei e sem compreensão, porque um homem analfabeto, de nada vale. Mas há, e sempre haverá professores para livrar o mundo do analfabetismo. Portanto, o professor deve ser honrado, respeitado e bem querido por todos, porque ele é a luz que ilumina o caminho do bem e do saber.

Eram oferecidas atividades extra classe como aulas de corte e costura para as alunas que confeccionavam enxovais para bebês e uniformes para os alunos da Caixa Escolar.

Os uniformes sempre tiveram, ao longo da história da humanidade, o objetivo de marcar a identidade própria e particular de grupos, categorias, instituições. A uniformização era exigida no Grupo Escolar Eliazar Braga e identificava, junto à comunidade, os alunos vinculados à instituição. Observando fotos de 1920 a 1960, a

[114] Serviço Social da Indústria. O SESI mantém uma unidade escolar em Pederneiras que durante muitos anos compartilhou espaço com a Escola Técnica de Comércio Anchieta, ambas funcionando em períodos alternados.

grande maioria registrando formaturas, tem-se como padrão meninos vestindo bermuda ou calça escura (usualmente azul marinho e, em anos mais recentes, cinza), camisa ou camiseta branca, meia três quartos e sapato e, em épocas mais antigas, paletó/agasalho sobreposto. As meninas com vestidos brancos, laços na cabeça e sapatos.



Fonte: acervo GHOEM. 1927 e 1952.

Já na década de 1970, em foto da turma, tanto meninos como meninas aparecem com camiseta branca e bermuda ou calça.

Fonte: acervo GHOEM.1972.

As fotos, até a década de 1960, revelam postura ereta e quase nunca um sorriso, disseminando uma imagem de seriedade e disciplina.

Foto do acervo GHOEM.1933.

Para além da seriedade (no rosto de professores e alunos) que se mostra em várias das fotografias encontradas, o Grupo Escolar mostrava-se, também, descontraído em vários espaços dos jornais (escolar e da cidade).

Observando os exemplares de jornal encontrados, emergem muitos espaços de conteúdo humorístico, divulgando piadas, trocadilhos, charadas com respostas no número posterior, rimas, anedotas ocorridas com os próprios alunos, torneios. Destaca-se:

> Um homem morreu. Um de seus amigos querendo saber de que ele morreu perguntou a um seu irmão que era mudo.
> Não podendo falar, este limitou-se a escrever num papel o seguinte:
> PPPPP
> De que morreu o homem?[115]
> (O Estímulo, março de 1949)
>
> Qual animal que diz que já valeu?[116]
> (O Estímulo, abril de 1949)

A parte de entretenimento encontrada nos jornais era composta, ainda, por cruzadinhas, constando, em algumas, perguntas relacionadas às disciplinas escolares, em especial, história e geografia:

1 – Qual a cidade do Brasil cujo nome indica defesa?[117]
2 – Qual o país americano que é uma ave e sua capital uma fruta?[118]

[115] Síncope (Cinco P).
[116] Javali.
[117] Fortaleza.
[118] Peru.

(Excerto de O Estímulo, abril de 1950]

Nas poucas edições de O Estímulo encontradas, há vários pedidos do Grupo Escolar Eliazar Braga aos pais e responsáveis pelos alunos.

Em outubro de 1948, o jornal O Estímulo afirmava a necessidade de sanar o divórcio existente entre escola e lar. O cenário daquele momento era descrito como segue:

> Vai a criança para a escola. Recébe-a, com amor, o professor. Crêa-lhe um ambiente escolar agradável e penétra, com suavidade e agrado, na mente e no coração dos pequeninos estudantes conduzindo-os para a vida, preparando-os para o futuro, procurando desviar as más tendências e incutindo-lhes bons hábitos e maneiras indispensáveis para se conduzirem a vida.
> E, em casa, que fazem os pais?
> Excetuando-se uma minoria que de fáto avalía a taréfa educativa do méstre e com êle coopéra, a grande maioria dos pais, por um excésso de comodismo, não se interessa pelo que seu filho esteja aprendendo, e nem quér saber si ele aprende ou não... Acham que isso é taréfa que compéte ao professor: êle que ensine!...
> Quão errados estão os pais que assim pensam! Destróem, em casa, com meia dúzia de palavras ou átos, aquilo que o professor levou dias e até mesmo semanas inteiras para conseguir de seu alunozinho.
> Sendo a criança pura por naturêza, seus sentimentos se confundem, então, côm grande prejuízo para a sua formação moral [...].
> E, sendo os pais, os grandes responsáveis pelo futuro dos seus filhos, que cada um procure cooperar com o professor e trabalhar com êle... É do seu Dever. E do Dever não se discute, cumpre-se.

Em abril de 1950, há uma matéria, sem autoria identificada, intitulada "A escola, segundo lar" em que eram feitas solicitações aos pais para que estes verificassem se os filhos se preparavam devidamente para ir à escola (uniforme e material escolar), procurassem saber sobre o dia de seus filhos, verificassem o boletim mensal observando suas notas de comportamento ("como procede seu filhinho na escola") e aplicação (aproveitamento), verificassem suas faltas e auxiliassem seus filhos no desenvolvimento das tarefas para que houvesse atenção, cuidado, asseio e capricho ou no estudo, quando não houvesse tarefas. Nos chamados "apelo[s] dos mestres aos pais", havia ainda alertas como "Si o vosso filhinho traz alguma queixa procurai o professor para saber o certo" (O Estímulo, edição de abril de 1950).

Já na década de 1960, especificamente na edição de O Estímulo de junho de 1961, as "recomendações aos pais dos alunos" abordam não deixar o filho chegar atrasado às aulas, não permitir que este vá ao Grupo sem uniforme, cuidar do asseio

corporal de seu filho (cabelo, unhas, dentes...), assinar o boletim mensalmente procurando pela direção do estabelecimento quando as notas estiverem baixas e apresentar justificativas para as faltas dos filhos.

Além da divulgação das atividades desenvolvidas pelos alunos, da prestação de contas e apelos à comunidade, além do papel social ligado à divulgação de cuidados com a alimentação, saúde e higiene, o jornal O Estímulo usava seu espaço para propor atividades educativas.

Cruzadas, charadas e adivinhações, aqui já mencionadas, aliavam-se a concursos entre os alunos. O vencedor (que ganharia um brinde) seria aquele que desse a resposta certa, ou aquele que encontrasse o nome dos livros (da Biblioteca infantil) e a página exata onde se localizavam as afirmações históricas publicadas naquela edição do jornal.

Os vencedores dos concursos tinham seus nomes publicados no Jornal O Estímulo, assim como os primeiros alunos de cada sala, estes no Quadro de Honra.

O trabalho com esses alunos mostra-se, em algumas edições deste jornal, vinculado à crença de que "a alma infantil é uma cera mole, onde os menores contatos deixam vestígios inextinguíveis" (edição de março de 1949).

Comemorações

As fotografias encontradas registram eventos, como formaturas e desfiles escolares. Nos jornais há lembretes, convites, comunicados de comemorações como a do dia das crianças, dia da pátria, dia do município.

O artigo 1.056 da Consolidação das Leis do Ensino tornava obrigatória a presença do corpo docente nas comemorações dos dias 21 de abril, 01 de maio, 07 de setembro e 15 de novembro. A ausência implicava falta, mas não havia penalidades adicionais. A participação da comunidade escolar em atividades como essas é evidenciada em vários momentos:

> O Grupo Escolar Eliazar Braga comemora condignamente o Dia da Pátria. Após a sessão literária os alunos do Grupo desfilaram pelas principais ruas da cidade, marchando ao som da fanfarra dos nossos garbos escoteiros (Jornal O Estímulo, novembro de 1949).

> 5 de novembro – o Grupo Escolar Eliazar Braga comemorou festivamente o primeiro centenário de nascimento de Rui Barbosa, o insigne patrício a que a pátria tanto deve. De 26 de outubro a 5 de novembro realizaram-se nas classes palestras e trabalhos gráficos sobre a vida do ilustre brasileiro. No dia 5 de novembro realizou-se a sessão cívica presidida pelo senhor

> professor Antonio de Barros, diretor do estabelecimento (Jornal O Estímulo, novembro de 1949).
>
> 15 de novembro – a magna data da proclamação da república foi condignamente comemorada no nosso estabelecimento de ensino e tivemos o grande prazer de contar com a honrosa presença do exmo senhor professor Antonio Faria. Após a sessão cívica houve o desfile dos escoteiros. (Ata de reunião pedagógica, 1949)

Fonte: acervo GHOEM. 1967.

Classes de alunos

As fotografias geralmente eram tiradas ao ar livre, visto que, na época, a iluminação no interior das instituições escolares era precária e não havia o recurso de *flash*, atualmente popular. Cabe ressaltar que, sendo um artigo de luxo, as fotografias eram agendadas, o que tornaria aquele momento ainda mais cuidado, em termos da imagem que se pretendia registrar: o "dia da fotografia".

Nesses registros, evidencia-se, em tempos mais remotos, a usual divisão das salas de aula por gênero: classes femininas e masculinas (ainda que os registros indicassem haver salas mistas).

Fonte: acervo GHOEM. 1943.

Para enquadrar um maior número de pessoas – já que as fotos eram sempre registros de turmas inteiras e não de um aluno em específico – optava-se pela disposição em fileiras, de forma que na primeira, via-de-regra, encontravam-se alunos ou professores/autoridades sentados e, nas sucessivas, estudantes em pé. Os alunos estão acompanhados pelos professores da turma e, em alguns casos, pelo diretor, padre e/ou prefeito. As fotografias revelam a presença de poucos alunos negros nas classes do grupo escolar, geralmente um ou dois em cada sala.

Considerações finais

Este trabalho explicita as considerações feitas por Souza (2001) e Vidal (2006) de que os Grupos Escolares fundaram uma representação de Ensino Primário que não apenas regulou o comportamento de professores e alunos como propagou valores e normas sociais. O Grupo Escolar assumiu a posição de uma "escola de verdade" para uma considerável parte da sociedade brasileira.

As imagens produzidas pelo Grupo Escolar Eliazar Braga encontram ressonância com estudos que abordam a proposta e implementação dos grupos escolares no país.

O prédio, que atendia a essa nova organização educacional, enquanto projeto republicano, deveria, segundo Gomes (2002), dar-se a ver, ou seja, manifestar-se concretamente em grandes proporções, impor-se como espaço plantado em algum ponto

singularmente significativo nos municípios para evidenciar o poder "de modernizar" que deveria ser lido como "próprio à educação".

O Grupo Escolar Eliazar Braga pregava a importância do ensino deixando claros os princípios fundamentais àquela proposta educacional: obediência, ordem, higiene (como sinônimo de saúde) e civismo. Um trabalho norteado por esses princípios garantiria o objetivo da república de formar as crianças (mente, corpo, alma) para, por meio delas, atingir os adultos (Cf. GOMES, 2002; CARVALHO, 2006).

Uma perspectiva "assistencialista" é ressaltada, nos registros aqui estudados, como meio de evidenciar o papel da escola quanto à formação integral do sujeito, responsabilizando-se por sua vestimenta, alimentação e saúde.

Para Souza (2001), uma resposta à questão sobre o que revelam as fotografias escolares, é:

> Elas são a expressão da forma escolar – uma maneira de ser e se comportar na escola –, representações de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos considerados legítimos. Elas representam singularidades e identidades compartilhadas (p. 81).

Dessa forma, o Grupo Escolar Eliazar Braga buscava divulgar, por meio de registros produzidos intencionalmente (como as fotografias e jornais por nós recuperados), uma imagem de instituição portadora do saber, que organizava com seriedade e disciplina o trabalho de valorizados professores que, por sua vez, atendiam às mais diversas classes sociais, responsabilizando-se não somente pelo ensino de conteúdos específicos, mas pelos valores que tornariam esses alunos comprometidos com a pátria, com a religião, com a retidão, o bom caráter.

A partir dos documentos que conseguimos resgatar (junto à Secretaria de Cultura de Pederneiras, à comunidade local e à Escola Municipal Eliazar Braga) essas singularidades apresentaram-se na forma peculiar de encaminhar campanhas de saúde, de organizar e divulgar atividades cívicas, de divulgar histórias sobre sua constituição, de representar, enfim, junto à comunidade, suas formas de efetivar as orientações do Estado, levando a modernidade a todos os cantos.

Assim, se para Deusdedith Junior (2008), a ausência de história sempre (mas equivocadamente) foi atribuída às cidades pequenas por sua vinculação com o atrasado e com o arcaico, o projeto republicano dos Grupos Escolares daria, a cada um desses pequenos municípios, um símbolo a partir do qual far-se-iam notar.

Referência Bibliográfica

BAEZA, T. M. M. **Manual de trabalho em arquivos escolares**. Secretaria da Educação-São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003.

BASTOS, M.H.C. A imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1940. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. B. (Org.). **Educação em revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p.173-187.

BAVER, M W.; GASKELL, G. **Pesquisa com texto, imagem e som**: um manual prático. Guareschi, P. (tradução). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DEUSDEDITH JUNIOR. Percursos e sinais de uma "cidadezinha qualquer": um estudo de história cultural. In: KUYUMIJAN, M. de M. M., MELO, M. T. N. de. (Orgs) **Os espaços da Histórica Cultural**. Brasília: Paralelo 15, 2008. pp. 201-220.

GOMES, A. de C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, A. de C.; RANDOLFI, D. C.; ALBERTI, V. (Orgs). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Fundação Getúlio Vargas- CPDOC, 2002. pp. 385-449.

Jornal "A Praça", edição de abril de 2000. Pederneiras/SP.

Jornal "Folha de Pederneiras", edição de abril de 1970. Pederneiras/SP.

Jornal "O Estímulo", edição de abril de 1949. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal "O Estímulo", edição de abril de 1950. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal "O Estímulo", edição de agosto de 1949. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal "O Estímulo", edição de junho de 1949. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal "O Estímulo", edição de junho de 1961. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal “O Estímulo”, edição de maio de 1949. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal “O Estímulo”, edição de março de 1949. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal “O Estímulo”, edição de novembro de 1948. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal “O Estímulo”, edição de novembro de 1949. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal “O Estímulo”, edição de outubro de 1948. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal “O Estímulo”, edição de setembro de 1949. Periódico dos alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras/SP.

Jornal “O Poeta”, edição de junho de 1958. Periódico dos alunos do Grupo Escolar “Gustavo Teixeira” de São Pedro/SP.

NEVES, R. X.; MARTINS, M. do C. Fontes de pesquisas escolares e a formação da memória educacional. In: ZAMBONI, E.; ROCHA, H. H.; GALZERANI, M. C. B.; MARTINS, M. do C. e ROSSI, V. L. S. de. (Orgs). **Histórias e memórias da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português.In: CATANI, D. B. & Bastos, M. H.C. (orgs). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

SOUZA, R.F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista** n° 18/2001.

VIDAL, D. G. Tecendo História [e Recriando Memória] da Escola Primária e da Infância no Brasil: os Grupos Escolares em Foco. In: VIDAL, D. G. **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil. (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

WERLE, F. O. C. ; BRITTO, L. M. T. S. ; NIENOV G. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.45. P. 81-105. Jun. 2007.

Do arquivo, um Grupo Escolar Eliazar Braga

Luzia Aparecida de Souza

Resumo

A partir de fontes disponíveis no acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga, temos como objetivo explicitar indícios sobre o modo como algumas práticas eram mobilizadas em Reuniões Pedagógicas, dentre elas as práticas higienistas, de discussão de questões educacionais e de ensino. Trata-se, pois, do registro de informações que, extraídas do arquivo "inativo" com o qual trabalhamos, tornam-se vivas nas indagações dos leitores. A estrutura deste texto coloca-se como uma tentativa de mobilizar temas e questões para investigações futuras.

Palavras-chave: Grupo Escolar, Ensino de Matemática, Cartilhas, Testes, Civismo.

Do projeto dos Grupos Escolares

Observando as práticas escolares à época do Império, Gomes (2002) aponta para a existência de uma preocupação com a educação como meio de formação da nacionalidade. Na mesma direção, Carvalho (2006), ao tratar da passagem do Império para a República discutindo a disputa pela legitimação do regime republicano, afirma que a educação foi novamente mobilizada para a formação de mentes e almas.

A República não foi um projeto popular em sua criação e, por isso, o interesse fundamental era extravasar as visões de república para fora do campo da elite, tornando-o popular. Carvalho (2006) afirma que este extravasamento,

> [...] não poderia ser feito por meio do discurso, inacessível a um público com baixo nível de educação formal. Ele teria de ser feito mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos. (p.10)

Para este autor, símbolos e mitos, por terem uma leitura menos codificada, seriam "elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos" (p.10).

Essa formação de mentes, de almas, é muito enfatizada no trabalho de Carvalho.

> A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas. Não foi por acaso que a Revolução Francesa, em suas várias fases, tornou-se um exemplo clássico de tentativa de manipular os sentimentos coletivos no esforço de criar um novo sistema

> político, uma nova sociedade, um novo homem. Mirabeau disse-o com clareza: não basta mostrar a verdade, é necessário apoderar-se da imaginação do povo. Para a Revolução, a educação pública significava acima de tudo isto: formar almas. Em 1792, a seção de propaganda do Ministério do Interior tinha exatamente este nome: Bureau de l'Esprit. (2006, p.11)

Reconhecendo esses momentos de alterações na política, Gomes (2002) aponta como uma das mudanças estratégicas dos tempos republicanos o

> aumento, em quantidade e qualidade, dos conhecimentos definidos como necessários para uma boa educação, em especial uma boa instrução primária. Era preciso que o aluno permanecesse mais tempo na escola e que o professor usasse uma maneira de ensinar considerada adequada: um método. Ser professor era saber, mas também saber ensinar. Prédios, professores formados, alunos em idade apropriada, tempo de permanência na escola, classes seriadas, tudo isso começou a constituir uma "cultura escolar" que sustentou o nascimento do modelo de rede escolar que, em linhas gerais, conhecemos até hoje (p.391).

No período imperial, havia dificuldades financeiras para investir na educação, bem como número reduzido de professores e pretendentes ao cargo.

Em relatório do vice-presidente da província do Rio de Janeiro, citado por Gomes (2002), destacava-se a ignorância dos pais que não encaminhavam seus filhos para a escola e solicitava-se "um maior poder do Estado diante das liberdades garantidas às famílias" (p. 392).

> Para se entender o contexto social da época, é necessário atentar para as razões dos pais de família. Os mais abastados consideravam que podiam, financeira e intelectualmente, atender a seus filhos, o que havia muito vinham fazendo e a continuaram a fazer ainda por décadas. Os mais pobres, sobre cujos filhos a instrução também devia "se derramar", como diziam os políticos, julgavam-na pouco útil à vida que levavam. [...] Por isso, grande parte da população, sobretudo a pobre, necessitava ter seus filhos junto a si, aprendendo um ofício, e não gastando seu tempo em bancos escolares. Como rezava um ditado popular, sintetizando o espírito do tempo: "mais vale a prática que a gramática" (p. 392).

No estado de São Paulo, segundo relatórios da província, a situação não era diferente. Em relatório publicado em 1888 acerca do ano anterior, o presidente da província Francisco de Paula Rodrigues Alves acena como positivo o Estado eleger o ensino como questão primordial, já que em suas ações não havia, ainda, "[...] a meu vêr, segura comprehensão das vantagens do ensino e da necessidade e obrigação de auxiliar e promover o seu desenvolvimento" (p.12). Frente à necessidade de decretar o ensino obrigatório de modo a sanar o problema da freqüência nas escolas, o relator posiciona-

se contrário à medida pelo fato de a província não dispor de escolas (e, nestas, higiene), mestres e fiscalização funcional do ensino. Com referência ao ano de 1889, o relator entende como inapropriado decretar uma reforma completa da instrução primária por conta do período "anormal e transitório" em que se achavam, considerando que a instrução primária deveria se amoldar às instituições destinadas a realizar "o novo regime francamente descentralizado da federação" (p. 36).

Segundo Gomes (2002), foi só e lentamente na república que surgiu o modelo conhecido de instituição escolar.

Assim, os Grupos Escolares surgem, segundo Saviani (2004), como uma superação das classes isoladas em que vários professores tinham que improvisar, em sua própria casa, um espaço para ministrar suas aulas em troca de uma ajuda de custo para seu aluguel. Além de espaço próprio e comum a diversos alunos e professores, a criação dos Grupos Escolares levou à distribuição de alunos em séries anuais com conteúdos específicos a serem trabalhados em cada uma delas e à constituição de um corpo de professores, trazendo à tona a necessidade de coordenação de atividades no âmbito das unidades escolares.

Surge a figura do diretor que, segundo Vidal (2006), é introduzida visando "organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública" (p.8).

Para Saviani (2004), a implantação dos Grupos Escolares a partir de 1890 representou o início da escola pública no Brasil. Cabe ressaltar que, para o autor, a pedagogia jesuítica, as aulas régias e movimentos descontínuos até 1890 caracterizam-se como antecedentes da organização pública do ensino no país.

Segundo Bencostta (2005), ao observar a proposta de organização dos grupos escolares, a administração pública julgou como mais lucrativo investir na construção desses novos edifícios do que arcar com os diversos aluguéis de casas que abrigavam as escolas isoladas.

Tanto a arquitetura, quanto a localização dessas instituições nas cidades deveriam ser vistosas de forma a enaltecer o novo regime e seu apelo à modernização.

Para além da criação de um novo modelo de escola, buscando transformar a mentalidade da época imperial, os republicanos tiveram que aliar prática e discurso bem articulado.

O regime republicano investiu, assim, não só na construção de prédios, mas também na adoção de novos métodos de ensino (prática, segundo Gomes (2002) e Souza (2004), comum desde o final do império). Um método muito defendido por algumas lideranças brasileiras é oriundo da Alemanha e tratava das chamadas "lições de coisas". Este método era conhecido como método intuitivo[119] e é apresentado como um guia de Caetano de Campos na organização dos grupos escolares. Para Gomes (2002), o principal manual deste método (de Allison Calkins, traduzido para o português por Rui Barbosa) evidenciava, ao propor orientações sobre o ensino a pais e professores, a não separação entre os espaços doméstico e escolar.

As considerações acima delineiam uma primeira visão acerca dos Grupos Escolares e foi através dessa moldura que se efetivou uma primeira aproximação com um deles em específico: o Eliazar Braga.

Cabe esclarecer que a opção por esse delineamento não está vinculado à perspectiva de que há uma instituição "maior", "padrão", da qual o Eliazar Braga é um exemplo. Pelo contrário, consideramos o Grupo Escolar Eliazar Braga uma instituição específica (ou seja, com regras específicas que orientam as práticas num espaço físico específico e que permite identificar uma comunidade[120]) e única que está inserida num contexto historiográfico que não pode ser ignorado.

Do Grupo Escolar Eliazar Braga

O que eu digo não é inovador, porque já disseram antes de mim, mas é novo e original no sentido de que sou eu quem, a partir do ouvido, seleciona e organiza.
Um mesmo conjunto de retalhos pode formar colchas diferentes, únicas.
(Ouvido em algum lugar)

O Grupo Escolar Eliazar Braga será aqui abordado a partir do estudo dos documentos que compõem o arquivo dessa instituição. Esses documentos foram devidamente catalogados e, no caso das atas de reuniões, sintetizados por Kakoi (2009).

---

[119] Uma caracterização possível para o método intuitivo, segundo Valdemarin (2004), é a de prática pedagógica que se vale, em busca da aprendizagem, de objetos conhecidos ou semelhantes aos conhecidos pelos alunos. A concepção envolvida neste método, segundo a autora, é a de que o conhecimento só é possível por termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, construindo idéias.

[120] No sentido de comunidade de prática, atribuído por Miguel (2010): "[...] comunidades que compartilham propósitos, regras, valores, instrumentos e práticas induzidos por uma forma de atividade da qual participam e desenvolvem" (p.43).

Perante a amplitude numérica e temática desses documentos, optamos pela seleção de informações que, a nosso ver, dizem de práticas escolares, ou seja, de conjuntos de ações intencionais que interferem na dinâmica escolar. Tendo em vista que a ação vivida é irrecuperável (no sentido de "tal como ocorreu"), nosso caminhar se deu pela busca de discursos de vasta exploração (em uma única reunião, em um período longo de tempo, em uma série considerável de reuniões) que registrassem o modo como aqueles profissionais mobilizavam temáticas (para além da informação) em discussão. Desse modo, ressaltaram-se a nossos olhos práticas de disciplinarização, de pensar a ação docente, de relações interpessoais, de conceber ensino e educação, de ensino e de ensino de matemática, de modo específico.

O Grupo Eliazar Braga, que teve sua "instalação festiva" em 29/04/1920, começou a funcionar com 12 classes de acordo com a autorização do Exmo Sr. Dr. Secretario do Interior em ofício nº 103 de 27 de abril de 1920.

Quanto ao ensino e sua obrigatoriedade, os primeiros registros encontrados datam de 13/05/1933, quando foram lidos artigos de um regulamento que indicava a matrícula como obrigatória para crianças de oito a catorze anos de idade. Caso esse regulamento não fosse respeitado, o responsável pela criança deveria pagar uma multa cujo valor variava entre 20$000 a 200$000 (réis). No caso de ser comprovado que a criança não poderia freqüentar os Grupos, deveria ser instruída particularmente, mas ainda assim com a fiscalização do inspetor.

No que se refere ao cargo de direção, diversos nomes são referenciados. Estes permaneciam na instituição de forma mais rotativa no início, e mais permanente nos anos que antecederam a extinção dos Grupos Escolares. O primeiro diretor dessa instituição foi Antonio de Arruda Ribeiro[121] que deixou o cargo em 18/02/1921 (permutando de cargo com o diretor de Santa Bárbara). Nesta data o diretor João Luiz Landin toma posse. Os próximos registros assinalam para Heitor Lisboa como diretor do Grupo já em 1924, mas em maio deste ano surge uma observação nos livros que apontam Heitor como diretor em comissão e João Camillo de Siqueira como diretor efetivo até 9 de março de 1925 quando Heitor Lisboa se efetiva no cargo, permanecendo nele até meados de 1931. A partir dessa data até meados de 1932 João Camillo atuou como diretor; de meados de 1932 a meados de 1933, José do Patrocínio Brêtas; Péricles

[121] Conhecido como ilustre professor piracicabano.

Calvino Libero Mainard e Hildebrando Scipião de Castro passam pela direção e em 1935 Thereza Izabel de Castro Braga assume a função. Também passa pelo cargo José Claro Machado. Mauro de Mello segue na direção de 1937 a 1941. Alexandre Ferreira Pedro Filho assume a direção de 1941 a meados de 1943; quando Farid Pedro Sawaya passa a atuar até 1946. Em 1947 Antonio de Barros assume a direção e nela permanece até 1954, quando Argemiro Possidonio Fantini o substitui. De 1955 a 1959 o nome de Joaquim Guedes Ribeiro aparece como diretor do Grupo e em 1959 Ana Murça Pires Simões assume a direção permanecendo até a extinção do Grupo Escolar, em 1975.

As atas de reuniões expressam um pouco da relação estabelecida entre o corpo docente e a direção que orientava os trabalhos no Grupo Escolar e, em alguns momentos, revelam os problemas[122] dessa nova hierarquia nas instituições de ensino primário.

Na reunião de 01/10/1935[123], o delegado regional de ensino em Bauru, Colatino Fagundes, em seu primeiro dia de gestão, foi ao Grupo Escolar Eliazar Braga "a fim de vêr se era possível encontrar uma forma de se implantar a paz no estabelecimento, em vista da desharmonia reinante ter transposto os limites desta cidade e ser commentada

---

[122] Como um primeiro exemplo, citamos dois registros encontrados no Livro de Correspondência 3.1.4 do período de 05/1920 a 02/1933.
Correspondência do diretor Heitor Lisboa ao inspetor escolar Luis Motta Mercier em 11/02/1930.
O diretor registra críticas contra o professor José Ávila de Macedo Sobrinho e sua esposa, profa. Lydia Amalfi, ambos adjuntos ao Grupo Escolar Eliazar Braga.
Por conta de duas faltas (dois dias), o professor José encontra e responde uma observação do diretor quanto ao cuidado com as faltas que os professores devem ter e ao artigo 558 incisos 2 e 5 do Regimento de Ensino.
Por conta de sua resposta, é chamado à diretoria e, segundo Heitor Lisboa,
"Respondeu-me com indelicadeza e, menosprezando o art. 187, inciso 12, do Regulamento em vigor, abandonou a classe indo para sua residência. Exmo Snr. Inspetor Escolar, esta situação não pode perdurar por mais tempo, o prof. Em questão e a sua exma. Esposa, adjuntos desta casa, acham que me não devem dispensar a menor atenção e obediência, o que não verifica nos demais adjuntos e funcionários que aqui trabalham, portanto, solicito-vos uma solução efficaz para o caso, concorrendo para a bôa marcha dos trabalhos escolares. Em que tenho por princípio o culto a obediência e, o cumprimento exato dos meus deveres, acatando, respeitando e cumprindo as ordens [...] dos meus superiores hierarchicos, estou prompto a deixar a direcção deste grupo escolar, si assim o julgardes conveniente, não sendo, porém, possível continuar a trabalhar com os dois adjuntos acima mencionados, pertencendo ao corpo docente desta casa de instrução".
Em 21/02/1933, o diretor Heitor Lisboa (e, segundo ele, nos termos do artigo 177, n. 29) volta a falar dos dois professores:
"Os professores Snr. José Ávila de Macedo Sobrinho e sua esposa d. Lydia Amalfi, adjuntos desta casa de ensino, não podem continuar a pertencer ao corpo docente deste estabelecimento, salvo melhorar juízo, pela incompatibilidade existente entre elles e a minha pessôa pelas razões abaixo:" e cita que o professor Jose não cumpre os deveres de professor, tem reincidência de faltas, diz só prestar contas ao inspetor escolar, afirmando que a direção não tem nada a ver com o que faz em sala de aula. Ao ser chamado na diretoria para responder a isso, o professor encaminha pelo porteiro um bilhete dizendo que as questões referentes a ele serão tratadas com o inspetor e dizendo "Não vou, elle que vá plantar batatas". Já a professora Lydia teria o "habito de não querer se sujeitar as ordens, repettindo-as quando estas lhe são dadas, cumprindo-as mal depois de advertida".

[123] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria Diva Cardinali.

por toda a parte". Colatino registra "que o Prof. Luiz da Motta Mercier que acaba[ra] de deixar a Directoria Geral do Ensino, classificou este prédio de um verdadeiro palácio, o melhor da região e [quanto ao] o estabelecimento, [era necessário] eleva-lo á altura que occupava dantes". Isso tudo devido a desentendimentos constantes entre as professoras da escola e a diretora Thereza Izabel de Castro Braga. O delegado afirma que "as professoras deveriam respeitar, acatar e cumprir zelozamente as ordens da Directora que tem sua responsabilidade e não pequena". Alertou ainda para "[...] que as senhoras [professoras] exerçam realmente, de hoje em diante, a nobre missão de educadoras – porque si „errar é dos homens, teimar é das bestas'(Assis Brasil)".

Procurando reafirmar as noções de hierarquia e autoridade, o delegado Colatino afirma ainda que se a diretora mandasse queimar a escola, "as professoras devem[riam] pedir a ordem por escrito e em seguida incendiar o prédio".

A cada gestão um conjunto de concepções específicas coordenava o trabalho de todos os professores ali vinculados, e as reuniões pedagógicas constituíam-se como um espaço de exploração e divulgação desses ideais.

Um exemplo disso pode ser citado em relação à finalidade da instituição de ensino. Em 1937 o diretor Mauro de Mello afirmava que esta finalidade é

> "instruir e educar". [...] ao lado da instrução deve haver o trabalho educativo, dahi a necessidade do preparo do ambiente escolar, formado pelo arranjo dos moveis, cuidados dos cadernos, apresentação do aluno, etc... O uso de calçado e uniforme" (Ata de 13/02/1937[124]. Grifo nosso).

Já o diretor Antonio de Barros, em 1949, afirmava que

> A finalidade do Grupo não é instruir, é educar: o ensino e a instrução são meios para se chegar a esse fim. Ensinar, instruir, está ao alcance de qualquer pessoa, porém educar só o pode conseguir quem estudou para isso, aliando à técnica, o amor, o carinho, o patriotismo. Isso não quer dizer que o diploma somente seja suficiente para um professor ser bom. Os métodos, os processos, técnicas educativas, as noções de psicologia, pedagogia e didática estão continuamente evoluindo, aperfeiçoando-se. É dever de quem quiser ser bom professor, acompanhar, consultando os bons livros, essa evolução (Ata de 05/03/1949[125]. Grifo nosso).

Uma visão que parece ter se sustentado ao longo dos anos no Grupo Escolar Eliazar Braga é a de que a escola é um ambiente para formação de bons hábitos. Com esta preocupação, vários cuidados foram tomados a cada gestão no sentido de educar os alunos quanto à higiene, à economia, aos bons modos, entre outros.

---

[124] Livro 2.6.2. Ata lavrada por Mauro de Mello.
[125] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.

Em relação à economia, os alunos deveriam aprender a cuidar do material escolar e de objetos de uso pessoal. Havia uma preocupação constante em ensinar aos alunos o valor das coisas.

> Devemos ensinar-lhes também a valorização justa das coisas, por exemplo, é um contra-senso ver-se uma criança com os cabelos ondulados e sem sapatos, é necessário que ela compreenda que o segundo é mais importante que o primeiro, só assim estaremos preparando-o para as coisas, digo, a justa valorização das coisas no futuro (Ata de 13/06/1964[126]).

Junto a este esforço de ensinar a valorização justa das coisas, essa instituição buscava promover condições como alimentação e outros tipos de assistência. Em 11/09/1948 foi criado o jornal escolar "O estímulo" visando a abrir um espaço para a manifestação das produções dos alunos. Em alguns anos fica registrada a busca por verba que garantisse a merenda escolar gratuita aos alunos ligados ao Caixa Escolar (e vendida aos alunos que tivessem condições financeiras), durante alguns anos foi possível manter na escola um gabinete dentário e os esforços para garantir esse tipo de estrutura apresentaram-se de forma distinta, mas contínua, por várias gestões. Na década de 1960, o Grupo Escolar contava com uma farmácia que atendia os casos de emergência e cuidava do aviamento de receitas, além de ter um "barbeiro escolar" para atender aos alunos mais carentes vinculados ao Caixa Escolar.

Todo o trabalho desenvolvido nessa instituição era vistoriado pelos inspetores de ensino que, junto à direção, inteiravam-se acerca do andamento das atividades escolares.

Foram encontrados dois livros de Termos de Visita que cobrem o período de 1939 a 1973. Estes livros contêm as impressões de inspetores escolares e delegados de ensino sobre o andamento das atividades no Grupo. A cada visita, havia um registro que deveria ser copiado de modo que uma cópia ficasse no Grupo e a outra na Diretoria de Ensino da região.

Nos livros encontrados há indícios de que esses inspetores observavam informações como atualização dos semanários e diários, andamento das aulas (assistindo algumas), resolução de exercícios em sala, atendimentos feitos pelo consultório dentário, prestação de contas do caixa escolar, manutenção da higiene, condições das carteiras, ambiente agradável em sala de aula, caderno dos alunos (que deveriam mostrar-se em ordem), asseio, disciplina, eficiência dos professores e diretor.

[126] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

Presenciava e/ou aplicava, ainda, chamada oral de aritmética, conhecimentos gerais, leitura e problemas.

As observações mais freqüentes dizem respeito à sua busca por ordem, disciplina e higiene.

Nesses dois livros as observações encontradas acerca das visitas feitas ao Grupo Escolar Eliazar Braga são sempre muito positivas. Como exemplo, citamos três excertos:

> Inspeccionei os cadernos de trabalhos graphicos nas classes e observei muita ordem e asseio, com exercícios seriados e graduados, distribuídos com muita intelligencia, pelos srs professores e executados com capricho, asseio e muito zelo pelos alunos" (Ata de 08/06/1939[127])

> [...] visitei hoje este estabelecimento que muito se recomenda pelo seu passado e pela eficiente orientação que vem mantendo. A impressão que colhi, nesta minha visita de cordialidade, assegurou-me a certeza de que a 26ª Delegacia contará na lista dos grupos de grande projeção, com esta casa de ensino. Esta circunstancia comprovará, perfeitamente, o trabalho eficiente do distinto inspetor escolar sr. Orestes da Silva Oliveira e do dedicado prof. Sr. Antonio de Barros, digno diretor. Deixo nestas linhas, também, os meus aplausos ao corpo docente deste grupo e os meus votos de prosperidades. (Ata de 03/02/1947[128]).

O terceiro, diz respeito a avaliação da estrutura, acima citada, garantida pelo Grupo Escolar em 1950.

> O cine-educativo, instituição introduzida neste educandario no ano passado, graças aos esforços do sr. Antonio de Barros, vem funcionando com regularidade, a despeito das dificuldades de obtenção de novos filmes, e tem correspondido a suas magníficas finalidades, não só recreando as crianças mas servindo objetivamente aos trabalhos da educação. Ainda mantem o Grupo que ora visito, a imprensa escolar orientada e redigida por seus alunos. Há pois muito o que ver nesta casa. O ensino é carinhosamente cuidado pelas sras professoras, orientadas todas pela dedicação extremada do sr. Diretor. Convém ainda assinalar a manutenção completa de assistência médico-dentária e de alimentação feitas por profissionais da cidade e da casa, e da Sopa Escolar. Continua em funcionamento o Curso de Corte e Costura para as alunas do quarto ano. (Ata de 27/04/1950[129]).

Em 10 de outubro de 1964[130] os profissionais ligados ao Eliazar Braga foram informados pelo inspetor escolar Mário de Almeida Rocha de que os grupos escolares de São Paulo estavam recebendo orientação pedagógica do Departamento de Educação

[127] Livro 7.7.1. Ata lavrada pelo inspetor João Álvaro.
[128] Livro 7.7.1. Ata lavrada pelo Delegado de Ensino Antonio Faria.
[129] Livro 7.7.1. Ata lavrada pelo inspetor escolar, Orestes da Silva Oliveira.
[130] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

e que estas orientações estavam transformando o ensino primário na capital. Uma de suas primeiras orientações é a de que estabelecimento de ensino tivesse um mimeógrafo, o que facilitaria em muito o ensino. O inspetor Rocha afirma, ainda, que as necessárias orientações para reformas e transformações no grupo seriam trazidas por uma professora de Jaú que iria a São Paulo inteirar-se das novidades.

Além das preocupações comumente apontadas pelos inspetores de ensino, uma preocupação que perpassou várias décadas de funcionamento deste Grupo Escolar é a evasão.

Na década de 1960, particularmente, percebe-se uma mobilização geral em torno da necessidade de mudança quanto aos índices de evasão escolar. Em reunião pedagógica de 12 de junho de 1965[131], a diretora Ana Murça Pires Simões tornava pública uma análise estatística que apontava um índice de 14% de abandono da escola durante o ano (em 1964, este teria sido de 15%) e que a cada 100 crianças que iniciavam o 1º ano, nessa época, apenas 16 chegavam ao 4º ano e concluíam o curso primário. Considerando esses dados, pediu aos professores que se esforçassem para fazer com que os alunos permanecessem na escola até o fim do ano.

Resultado de políticas internas ou não, após todos os esforços envidados durante o funcionamento deste Grupo Escolar, na década de 1960 houve uma orientação enfática aos docentes para que estes fizessem com que seus alunos obtivessem seus diplomas, já que, segundo a diretora Ana Murça, em 12/06/1965, "a vida de hoje exige do homem um certo grau de conhecimento, pelo menos elementar". Naquela época, ao constatar que as crianças pobres, "as que mais necessitam", deixavam a escola cedo pela necessidade de trabalhar, anunciou um trabalho a ser realizado com os pais, elucidando-os sobre a importância de garantir a freqüência e a permanência de seus filhos na escola.

Em 1972, o Grupo Eliazar teve problemas para organizar as salas devido à falta de alunos, tendo que transferir uma classe de primeira série da Casa Pe. Montezuma[132] – entidade de caráter assistencial mantida com fundos da Igreja, do Estado e de contribuições particulares – para seu prédio. No fim deste mesmo ano, já havia sinais de que o Eliazar Braga teria conseguido uma boa freqüência por parte de seus alunos. Houve um único caso de evasão, o que, segundo a diretora Ana Murça Pires Simões, provaria que eles estavam conseguindo tornar a escola agradável.

---

[131] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[132] A entidade foi fundada em 13/06/1964 pelo Vigário Alfredo, em homenagem ao Padre Montezuma.

Se problemas com a evasão escolar foram mobilizados em diversas reuniões, o civismo mobilizado em práticas de culto a hinos e bandeiras mostra-se presente em reuniões por décadas.

Permanência de práticas, mudanças de intenções, objetivos. Se hinos e bandeiras colocaram-se na história, no momento da proclamação da República, como símbolos necessários para a formação de uma certa mentalidade em prol daquele ideário, com o passar do tempo foram tornando-se sinônimo de patriotismo.

No Grupo Escolar Eliazar Braga, o cuidado com os hinos, com as festividades cívicas, com a bandeira é marcante na programação escolar.

Em alguns momentos esses temas chegam a ser o interesse principal de todo projeto educacional da instituição. Houve o indicativo, por parte de vários diretores, acerca da necessidade de ênfase na aprendizagem das letras dos hinos nas aulas de canto. Além disso, em 14/08/1943[133], o diretor Farid Pedro Sawaya solicitava que "As aulas de jogos [fossem] substituídas pelas aulas de marchas, preparando as crianças para os desfiles". Já na reunião de 08/10/1949[134], o diretor Antonio de Barros

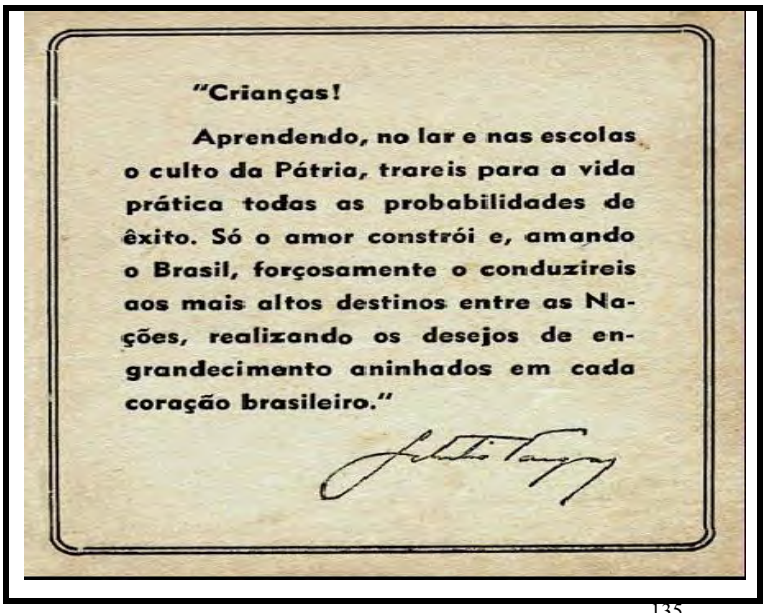
> pediu aos professores que, em classe, falassem sobre o respeito que se deve à Bandeira e ao Hino Nacional. Que não aconteça mais ficarem os alunos, durante a execução do Hino Nacional em outra posição que não a de „sentido'. É desagradável verificar que não é dado o devido respeito a esse hino, que deve ser conhecido por todos os brasileiros.

Todo ano eram programadas atividades de comemoração: 7 de setembro (Independência do Brasil); 11 de junho (Batalha do Riachuelo); 10 (Dia da Esquadra Brasileira), 15 (Proclamação da República) e 19 (Dia da Bandeira) de novembro; 14 (Panamericano) e 19 (Dia do Presidente e Dia de Anchieta) de março; 19 (Dia do índio), 21 (Tiradentes) e 22 (Descobrimento do Brasil) de abril; 01 de maio (dia do trabalho); 25 de agosto (Duque de Caxias), dia da árvore, dia da asa, entre tantos outros. Há registros de orações ao Brasil, à Bandeira, à Pátria..., há registros de homenagens a símbolos (objetos, músicas, personalidades).

A Cartilha "Getúlio Vargas para crianças" de 1942, embora não seja citada dentre as obras utilizadas no Grupo Escolar Eliazar Braga, ajuda a mostrar tons e idéias prevalecentes na época.

---

[133] Livro 2.6.3. Ata lavrada por Maria Martins.
[134] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.



Rio de Janeiro (RJ). (CPDOC/CDA Rev.30)[135]

Para além do culto à pátria, o Grupo Escolar, em suas reuniões pedagógicas, sempre esteve (como toda instituição escolar) ligada a interesses e orientações políticos.

Na reunião pedagógica de 15/10/1932[136], o diretor José do Patrocínio Brêtas pedia aos adjuntos que o auxiliassem na recuperação do "tempo quase perdido durante os três meses que durou o movimento constitucionalista (que empolgou mestres e alunos)". O movimento constitucionalista de 1932 foi a primeira grande revolta contra o governo de Getúlio Vargas, buscando restabelecer a democracia. Também chamado de Revolução de 32 ou Guerra Paulista, esse movimento armado (com cerca de 300 mil homens lutando) ocorreu no período de julho a outubro deste ano. Infelizmente o tipo de empolgação que teria tomado mestres e alunos do Grupo Escolar Eliazar Braga não ficou registrado nas atas encontradas no antigo prédio desta instituição.

Também não há maiores detalhes acerca do conteúdo das instruções da Diretoria de Ensino divulgadas na reunião de 06/11/1937[137]. O tema foi discutido pelo diretor Mauro de Mello a partir de orientações sobre "como deve ser feita a campanha anti-comunista no estabelecimento, em cumprimento às determinações da Diretoria de Ensino".

Sabe-se, entretanto, que essa era uma briga também comprada pela Igreja Católica.

> A campanha anticomunista da Igreja Católica adquiriu relevo em virtude do comprometimento da instituição em recuperar posições

[135] Fonte: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp001.htm Consulta em 17/01/2008.
[136] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.
[137] Livro 2.6.2. Ata lavrada por Mauro de Mello.

> perdidas desde a implantação da República. O clero brasileiro empenhou-se maciçamente para "recristianizar" a população do país, que em sua ótica estaria se afastando cada vez mais dos ideais cristãos (PEREIRA, Marco. 2006, p.3. In Anais do 1º Seminário de História[138]).

As orientações recebidas pelo Grupo Escolar, vindas da Diretoria de Ensino, evidenciavam não somente seu papel de formador de mentes e almas, mas o de organizador de ações efetivas junto à comunidade em prol do Estado. Nesse sentido, o ano de 1942 pode ser ressaltado. O diretor Alexandre Ferreira Pedro Filho fez, na reunião de 06/06/1942[139], "ligeiras referencias à lista recebida da Associação dos Funcionários Públicos destinada a angariar contribuição para a Campanha da Aviação Civil". Na reunião de 22/08/1942[140] o mesmo diretor fazia um balancete da "matinê escolar pró Aviação Civil" (os alunos foram levados ao cinema e, tirando a parte da empresa, a escola lucrou 51.000). Já na reunião de 19/09/1942[141], o diretor Alexandre apresentou o resultado da campanha feita entre os alunos do grupo escolar para ser doado às forças aéreas do Brasil ("Grupo escolar = 411$200 + Escolas isoladas = 213$200 = 624$400 que foi enviado ao Departamento de Educação").

Em relação à participação dos professores em torno de movimentos políticos, na ata da reunião pedagógica de 26 de outubro de 1963[142], a diretora substituta Sylvia Motta Brito, falou sobre a Greve do Magistério Oficial e o delegado de ensino prof. Joaquim Moreira Bernardes foi cumprimentado pelos participantes da reunião "pela maneira corajosa com que se portou no decorrer da greve do professorado primário, na luta por melhores reivindicações".

O positivismo condenava a monarquia em nome do progresso. "A separação entre Igreja e Estado era também uma demanda atraente para esse grupo, particularmente para os professores, estudantes, militares" (CARVALHO, 2006, p.27) . Mas o rompimento com os interesses da igreja não era uma proposta que se limitasse a essa que era, segundo Carvalho, uma das correntes que disputavam a natureza do novo regime: era uma proposta de um movimento posterior que viria elaborar uma proposta para a Educação e que teria influência direta sobre as práticas do Grupo Escolar Eliazar Braga. Tal separação, contudo, não é uma das marcas encontradas no Grupo Escolar aqui estudado.

---

[138] http://www.ichs.ufop.br/seminariodehistoria2006/anais_titulo.php Consulta em 17/01/2008.
[139] Livro 2.6.3. Ata lavrada por Guilhermina Faria.
[140] Livro 2.6.3. Ata lavrada por Orlinda Jacyntho.
[141] Livro 2.6.3. Ata lavrada por Orlinda Jacyntho.
[142] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

A cada gestão de diretoria, a cada grupo de professores atuantes no Grupo num determinado período, a cada orientação educacional (via diário oficial, cursos ou Delegacia de Ensino) uma ênfase a questões educacionais.

Até o momento, observamos registros documentais que revelam aspectos da inovação na hierarquia escolar (com a criação da figura do diretor), concepções de ensino e educação, problemas de evasão escolar e civismo. A postura do professor, por sua vez, mediante a diversidade de práticas e regras constitutivas da instituição aqui estudada apresenta-se em meio a orientações sobre a condução do trabalho e discursos sobre a garantia da autonomia docente tão explorada na década de 1930.

Ao discutir qualquer orientação a ser cumprida pelos docentes, o termo "autonomia" era vinculado ao discurso para que ficasse evidenciada a não contradição entre a obrigatoriedade de seguir a orientação dada e o gozo da autonomia garantida pelo Estado.

Heitor Lisboa, diretor do Grupo Escolar em 1931, fez referência ao diretor do Ensino Público que, procurando modificar e orientar o ensino público do Estado baseando-se nos "modernos processos pedagógicos", concedeu aos professores paulistas ampla autonomia didática. O inspetor Salvador Ovídio de Arruda retomou essa idéia afirmando, em agosto de 1931, que o professor tinha ampla liberdade didática, mas sem permitir a indisciplina, e sugeriu que o professor enriquecesse seu espírito fazendo boas leituras.

Dois anos depois, em 1933, o inspetor Luiz Americo Iutroini argumentou que os professores tinham autonomia didática e liberdade no conjunto de direitos e deveres e que a obrigatoriedade da apresentação do plano de lições não feria isso. Na mesma direção, e dois meses depois, o diretor Brêtas reafirmou a autonomia didática dos professores, mas alertou que esta devia ser exercida dentro dos princípios da pedagogia contemporânea: o docente poderia e deveria organizar seu programa de acordo com o andamento de sua classe, desde que sas estratégias e diretrizes fossem analisadas e aprovadas pelo diretor do estabelecimento.

Ainda em 1933 o inspetor Luiz Américo Iutroini discorreu sobre alguns princípios do artigo "Código de Educação", à época em vigor, orientando os professores em sua execução. "Isto, diz S.so., de maneira alguma vem cercear ou restringir a autonomia didática autorizada pelo „Código de Educação'. Essa autonomia continuaria

a existir, mas limitada pelos altos interesses do Ensino, do bom andamento dos trabalhos escolares" (Ata de 08/07/1933[143]).

A recorrência ao termo "autonomia" se faz tão comum quanto as orientações acerca da prática docente. Seguem alguns exemplos:

* 14/02/1931[144]. O professor deveria adotar a caligrafia, trabalhar com trabalhos gráficos e manuais e executar o programa de ensino (em suas respectivas classes) com a liberdade que lhes é facultada.

* 08/07/1931[145]. O diretor do grupo João Carlos falou acerca do caderno, do tipo de margem, capa e correção a ser feita pelo professor em linguagem escrita, caligrafia e desenho. Orientou sobre o ensino da geografia que deveria ter como base o método concreto e o comparativo acompanhado pela cartografia.

*15/10/1932[146]. O diretor José do Patrocínio Brêtas leu o regulamento em vigor, alertando sobre os deveres dos adjuntos quanto à indisciplina.

*10/06/1933[147]. O diretor Brêtas orientou sobre o ensino de geografia, afirmando que as aulas deveriam ser dadas ao ar livre com excursões a lugares apropriados.

*15/02/1934[148]. O inspetor Henrique Ricchetti[149] afirmou que no primeiro semestre deste ano o professor deveria preocupar-se com a alfabetização dedicando-se ao trabalho de cálculo, linguagem oral, linguagem escrita e leitura.

Quanto aos papéis exercidos dentro dessa instituição escolar, ainda no início da década de 1930 (mais precisamente em 14/03/1933[150]) houve uma palestra com o inspetor Luiz Americo Iutroini. Segundo os registros dessa reunião, o inspetor falava sobre a necessidade dos professores se habituarem a identificar nas autoridades escolares não o fiscal exigente, mas o orientador. Retomando a obrigatoriedade da apresentação do plano de ensino (já citado aqui anteriormente), afirma que esta é "decorrente mesmo da <u>necessidade de um contrôle</u> no aparelhamento instrutivo-

[143] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.
[144] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria José de Castro Negreiros.
[145] Livro 2.6.1. Ata lavrada por José do Patrocínio Brêtas.
[146] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.
[147] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria Elisa Chagas.
[148] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Péricles Calvino Líbero Mainardi.
[149] Nascido em São Manuel (SP) em 1901, o professor Henrique Ricchetti formou-se professor na Escola Normal Caetano de Campos, na Capital. Exerceu cargos de professor de escola isolada, adjunto de Grupo Escolar, diretor de Escolas Reunidas, diretor do Grupo Escolar de Lençóis Paulista e, em seguida, diretor do Grupo Escolar Dr. Augusto Reis, em São Manuel. Três anos depois, foi promovido ao cargo de inspetor escolar, mudando-se para Bauru (SP).
[150] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.

educativo, e facilita a interferencia da autoridade na orientação de tal ou qual parte do processo empregado, quando necessaria" (Grifos nossos).

Em 10/08/1935[151], o inspetor Luiz Castanho de Almeida discutia, em reunião no Grupo Escolar Eliazar Braga, as funções atribuídas aos professores e aos diretores. Para explicitar essas funções, o inspetor leu o artigo 247 do Código de Educação que gerou as seguintes notas no registro dessa reunião:

> São deveres do professor, alem das atribuições especificas do cargo: 1- cumprir as leis e regulamentos do ensino e as determinações de seus superiores hierárchicos, relativos ao serviço; 2- comparecer ao estabelecimento pelo menos 15 minutos antes do inicio das aulas; 3- fazer com regularidade e ordem a escripturação de sua escola ou classe, prehenchendo os livros, boletins e mappas de uso; 4- cooperar na manutenção da disciplina geral do estabelecimento; 5- informar as autoridades e interessados a respeito da marcha do ensino e do aproveitamento de cada um dos alumnos; 6- comparecer ás reuniões pedagogicas convocadas pelas auctoridades, ás solemnidades da escola e ás sessões da associação de pais e mestres". Pela leitura do artigo 256, afirmou-se que ao professor compete: §3- reger a classe que lhe foi indicada pelo director; §4- ensinar todas as materias do programma; §5- manter a disciplina na classe que reger, segundo o systema indicado pelo director; §6- achar-se no estabelecimento todos os dias uteis de 5 a 15 minutos antes do inicio das aulas, conforme tenha ou não de fazer a vigilancia dos alumnos; §7- assignar diariamente o ponto, antes de assumir a direcção da classe; §8- tratar com a necessaria polidez os seus collegas, director e demais funcionarios administrativos; §15- comparecer ás festas escolares e ás reuniões pedagogicas, determinadas por este regulamento só deixando de o fazer por motivo de molestia provada com o indispensavel attestado medico; §16- communicar ao director as faltas que, porventura tenha de dar, justificando o motivo; §17-não abandonar a classe, em hora de trabalho sem previa permissão do director; §18- não se occupar durante o exercicio com objecto estranho ao ensino da classe; §23- cumprir as disposições deste Regulamento e as determinações do director. Artigo 257- Cada adjunto do grupo escolar ou professor de escolas reunidas, é responsavel pela ordem e disciplina de sua classe tanto dentro das salas de aula, como nos recreios e demais dependencias do estabelecimento". Em seguida há registro de leitura do Regulamento da lei nº 2095, artigo 237 que diz das competências do diretor do grupo escolar: "§21- inspeccionar todas as classes durante o seu funccionamento, imprimindo-lhes a direção que julgar mais conveniente ao ensino, de acôrdo com o inspector districtal; §23- velar pela observancia dos horarios e do programma de ensino em todas as classes; §29- velar pela boa guarda e conservação do edificio, bibliotheca, officinas, gabinetes, moveis e objectos escolares pertencentes ao estabelecimento sob sua direcção; §36- cumprir e fazer cumprir as leis e os regulamentos em vigor, bem como as determinações das auctoridades escolares.

[151] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Diva Leonel Prado.

Em 1937, o diretor Mauro de Mello defendia que "o aproveitamento de uma classe é o reflexo do trabalho de seu professor" e que era necessário um desenvolvimento "harmônico" das disciplinas indicadas no programa de ensino para evitar o perigo da predileção por algumas disciplinas em detrimento de outras.

Mauro de Mello, em 1941, afirma que "A criança é um ser em formação, seu caráter está se formando e não pode sofrer os abalos das injustiças de uma repreensão imerecida ou exagerada" (Ata de 24/08/1941[152]). Dessa forma, alertava aos professores quanto ao linguajar impróprio dirigido aos alunos, em momentos de irritação causados pelos enganos ou falhas dos escolares.

Em uma das reuniões de 1943, coordenada pelo diretor Farid Pedro Sawaya, houve a leitura dos conselhos básicos dados aos mestres pelo professor João Toledo[153]:

> 1º- Conservar os alunos sempre ocupados.
> 2º- Interessar-se a professora pela escola e por tudo que aí se fizer.
> 3º- Criar um ambiente de simpatia e de confiança no meio escolar.
> a)Ser equânime, vir à escola sempre de ânimo igual; não sujeitar as crianças às oscilações de seu humor alegre e brincalhona um dia, carrancuda e irritada em outro. b)Não prometer castigos, e prometendo-os, em caso extremo, aplica-los com moderação, mas com firmeza. c)Não usar quadro-negro para registro dos nomes dos de peor conduta, menor aplicação e menor aproveitamento. d)Nunca revelar aos alunos, por palavras ou gestos, desagrado pela vida escolar. e)Não demonstrar predileção acentuada por alguns alunos e relativa má vontade para com outros.
> 4º- Fazer da escola um centro alegre e bonito, onde todos se sintam bem.
> a)Falar pouco em classe e em voz media, quase baixa, é condição essencial de disciplina. b)Não infantilizar demasiado a linguagem e os gestos. c)Conservar-se, quanto possível, de pé, só assentar-se por excepção. d)Ser assídua, só faltar às aulas por necessidade absoluta. e)Dar mais exemplos, muito mais, do que conselhos. (Ata de 10/07/1943[154]. Grifos nossos).

Em 1948, o diretor Antonio de Barros iniciou a reunião afirmando que a finalidade do professor é educar, o que não se reduz à exposição de conhecimentos e noções sobre as matérias do programa. Afirmou ainda que "a criança tem uma intuição natural para perceber quando as aulas não são bem preparadas pelo professor, quando

---

[152] Livro 2.6.2. Ata lavrada por Mauro de Mello.
[153] http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/946/94626205.pdf . João Augusto Toledo traduziu vários livros usados nas Escolas Normais e escreveu outros (como "Sombras que vivem". Campinas: Tipografia Genoud, 1923; e "São Paulo: variações sobre motivos da história paulista". São Paulo: Imprensa Metodista, 1939.). Foi psicólogo, exercendo também as funções de pedagogo, sociólogo, historiador. Foi, ainda, professor, inspetor de ensino e, em 1932, assumiu a direção geral do ensino no estado de São Paulo.
[154] Livro 2.6.3. Ata lavrada por Maria Martins.

este não é senhor do assunto a ser tratado". Havendo lacunas, seria negado ao professor o reconhecimento, o prestígio e o respeito, o que implicaria indisciplina. Aulas mal preparadas não atrairiam a curiosidade da criança e caberia ao professor gerar esse interesse pelo estudo das matérias.

Junto à tentativa de assumir o controle das salas e controlar a disciplina, uma prática dos docentes é colocada em evidência e passa a compor a pauta das reuniões: os castigos físicos. Em 1948 o diretor Antonio de Barros alertava quanto ao fato de que estes "são antipedagógicos e desumanos. Não se deve amedrontar crianças com promessas de castigos que não podem e não devem ser cumpridos".

Em reunião de 11 de agosto de 1962[155], a diretora Ana Murça Pires Simões afirmou que havia constatado em várias classes a presença de alunos deficientes mentais e indicou: "Uma vez que nosso Grupo Escolar não dispõe de classe especializada para esses casos, o professor deverá ter paciência, atendendo seus alunos com carinho não os deixando abandonados, pois por pouco que aprendam já aproveitaram bastante".

Buscando retomar a parceria com os pais, iniciada com a criação da Associação de Pais e Mestres, a diretora Ana Murça Pires Simões fez reaparecer essa Associação que vinha funcionando esporadicamente desde sua fundação em 29/05/1954. Para tanto, levou o Padre Arnaldo Beltrame para proferir uma palestra sobre o tema "Orientação Moral e Religiosa dos pais em relação aos seus deveres para com os filhos". O Padre alertou para a necessidade de educar as crianças para que estas fossem felizes. "Essa educação é um trabalho muito complexo, cuja responsabilidade se encontra nas mãos dos pais principalmente, coadjuvados pela igreja e pela escola" (Ata de 29/03/1963[156]).

Neste mesmo ano a professora Florentina Colpaert Godinho Ferro explicou a importância do 5º ano criado recentemente no Grupo e estimulou os pais a "deixarem seus filhos freqüentarem tal classe para bem deles mesmos".

Ainda em 1963, a diretora Ana Murça Pires Simões, afirmou que

> O professor deve procurar despertar a confiança e amizade dos alunos, só assim poderá triunfar. Para ser professor, é preciso antes de tudo ser amigo. Já Sócrates nos mostrava isso, quando, ao ser convidado para ser professor do filho do rei, após ter experimentado, declarou ser impossível, porque não podia ser mestre do aluno que não gostava dele. Precisamos encarar o lado humano do ensino, conhecer o aluno, seus problemas, para ver como trata-lo.

[155] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Sylvia Motta Brito.
[156] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

Ao falar da necessidade da disciplina para que o trabalho do professor seja produtivo, afirmou que "os castigos corporais e as admoestações humilhantes devem ser evitados". Nessa época, os professores eram avaliados por um Boletim de Merecimento que considerava, segundo Ana Murça, "personalidade do professor, nestes aspectos: ânimo solidário e coleguismo. Espírito de iniciativa. Controle emocional e ainda atitude e aspecto pessoal" (Ata de 16/03/1963[157]).

Em 1964 a diretora substituta Sylvia Motta Brito retoma o tema das punições físicas e declara que tais castigos "são terminantemente proibidos – além de anti-pedagógicos acarretam prejuízos físicos e morais aos alunos, aborrecimentos aos professores e ao diretor" (Ata de 07/03/1964[158]).

A reunião de 10/04/1965[159] foi encerrada pela diretora Ana Murça com a seguinte mensagem "o professor deve ter em mente desenvolver no aluno a auto-confiança e a confiança nos outros também. É muito triste não se confiar em ninguém e nem em si próprio".

Em 09/10/1965[160] a mesma diretora afirmou que os professores devem variar os recursos nas aulas para atrair a atenção dos alunos e que a motivação é elemento indispensável ao sucesso da aprendizagem. Ana Murça indicou aos docentes que, todo ano, ao entrar em contato com uma nova turma de alunos, estude-os e, assim, verifiquem que existem alunos que aprendem tudo com facilidade e alunos que não conseguem aprender. Dentre os que não aprendem a diretora distinguiu: a) aqueles que não querem aprender (alunos que não estão motivados) e b) aqueles que não podem aprender por falta de capacidade. Dessa forma, o

> professor tem necessidade de ensinar à criança, coisas práticas, por exemplo: consultar índices nos livros; procurar palavras no dicionário, tais noções são indispensáveis na vida de amanhã. Além de ensinar, de instruir, o professor precisa formar a criança, é nesse sentido que precisa esforçar-se para desenvolver o senso de responsabilidade nela, uma vez que a irresponsabilidade é um fato entre os nossos jovens (Ata de 09/10/1965).

Caberia ao professor "não apenas ensinar", mas a "difícil tarefa de formar, moldar a mente infantil". A diretora Ana Murça, em 1966, registra serem freqüentes os casos de furto, mentiras e namoros precoces no Grupo Escolar Eliazar Braga e

[157] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[158] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[159] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[160] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

reconhece como desastrosas as conseqüências de tais atos quando não corrigidos a tempo. Dessa forma, afirmou que "Cabe ao professor a tarefa de, em classe, lutar contra esses males solucionando-os em parte, através de boas lições de moral" e, para tanto, indica a leitura do artigo "Sexo e adolescência" da revista "Seleções[161]", afirmando que este será útil na campanha contra o namoro precoce.

Em junho de 1966, em nova conversa com os professores do Grupo Escolar, Ana Murça afirmou que "assim como o amor não se impõe; o ensino também não pode ser imposto" e o professor precisaria descobrir um jeito de ensinar que fosse interessante para a criança, inovando nos trabalhos escolares usando, por exemplo, recursos audiovisuais. A necessidade de novas estratégias é defendida pela diretora do Grupo por esta acreditar que "Pela palavra o professor entra em comunicação com o aluno, mas é preciso evitar o excesso de palavras – o verbalismo, prejudicial ao aprendizado. Quando o professor fala muito, a criança se distrai com outra coisa" (Ata de 07/06/1966[162]).

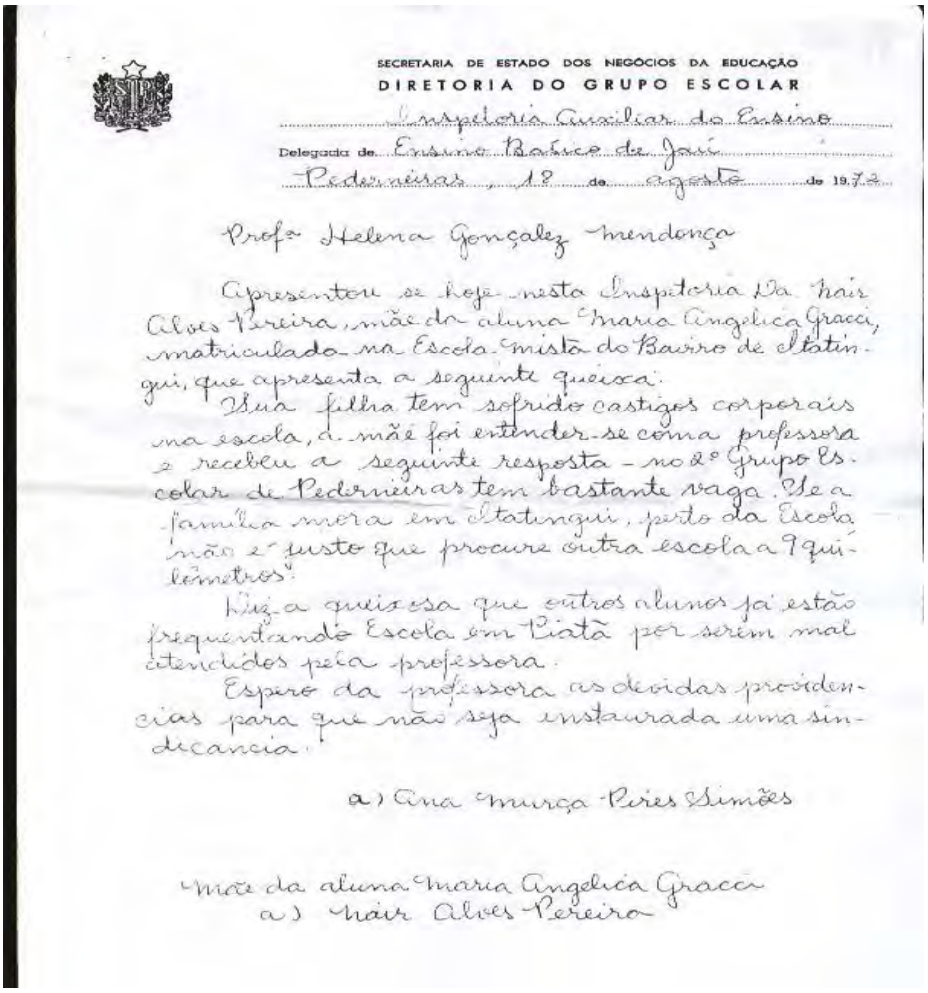
Na reunião pedagógica de 1 de setembro de 1966[163], sob coordenação da diretora Ana Murça Pires Simões, estiveram presentes o inspetor Ary Barreira Carrinho e as professoras Maria Edna Zen, Neide Pirágine Foganholo e Maria Ivete Milani de Morais, que formavam a equipe de orientação do SEROP (Serviço Regional de Orientação Pedagógica). O inspetor Ary fez uma explanação a respeito da responsabilidade do professor,

> que é a de educar e formar o homem de amanhã e para isso deve levar em conta, a hereditariedade e o ambiente, não esquecendo que cada ser é uma individualidade e que a criança deve ser o centro de tudo, sem ela não há escola. Os Estudos Sociais exigem que a escola saia do seu ambiente fechado- da sala de aula, através de entrevistas e excursões, para que a criança sinta que a escola é uma sociedade em miniatura (Ata de 01/09/1966).

Os castigos físicos sempre permearam a pauta das reuniões pedagógicas no Grupo Escolar Eliazar Braga. Na década de 1960, a diretoria ainda insistia quanto à necessidade de dar advertência aos alunos em sala de aula, evitando os castigos físicos. Ainda na década de 1970 há registros (como o apresentado abaixo) assinalando a existência de professoras denunciadas por esse tipo de prática.

---

[161] Trata-se da conhecida revista ***Seleções de Readers´ Digest***, publicada até hoje.
[162] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[163] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.



SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DO GRUPO ESCOLAR
Inspetoria Auxiliar do Ensino
Delegacia de Ensino Básico de Jaú
Pederneiras, 18 de agosto de 1972

Profª Helena Gonçalez Mendonça

Apresentou-se hoje nesta Inspetoria Da. Nair Alves Pereira, mãe da aluna Maria Angelica Gracci, matriculada na Escola Mista do Bairro de Itatinguí, que apresenta a seguinte queixa:

Sua filha tem sofrido castigos corporais na escola, a mãe foi entender-se com a professora e recebeu a seguinte resposta – no 2º Grupo Escolar de Pederneiras tem bastante vaga. Se a família mora em Itatinguí, perto da Escola não é justo que procure outra escola a 9 quilômetros".

Diz a queixosa que outros alunos já estão frequentando Escola em Piatã por serem mal atendidos pela professora.

Espero da professora as devidas providencias para que não seja instaurada uma sindicancia.

a) Ana Maria Pires Simões

Mãe da aluna Maria Angelica Gracci
a) Nair Alves Pereira

Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

Em março de 1972, a diretora orientava os professores: "ao iniciar o ano letivo, cada professor vai organizar sua vida, disciplinar seus alunos, mas sempre evitando os castigos corporais, que trazem tanto contratempo para dirigentes e dirigidos" (Grifo nosso).

Além desse tipo de orientação, os professores recebiam instruções quanto a:

- Não encaminhar o aluno para a lousa para registrar problemas ou exercícios, pois isso representava perda de tempo, já que o professor escrevia mais rápido.
- Dividir a lousa em partes e utilizar somente um campo específico, pois o "campo ocular é limitado e um período muito comprido é prejudicial à vista".
- Sempre apagar a lousa no final das aulas.
- Aqueles que privilegiarem a utilização de coro nas aulas, devem fazê-lo abafado para não atrapalhar outras classes.

- O professor deve falar baixo, pois gritar ou elevar muito a voz é anti-pedagógico e prejudica sua saúde.
- Como um cuidado quanto à evasão escolar, o professor deveria registrar corretamente os motivos da saída de um aluno do Grupo e, antes disso, visando a estimular a freqüência, deveria conquistar a criança, pois "o melhor remédio é o contacto amistoso – o amor" (Ata de 18/03/1972[164]). Para tanto, uma das medidas a ser adotada seria não chamar a criança pelo sobrenome.

Dentre essas orientações surge a preocupação com a avaliação. Considerando que esta afirmava algo sobre docentes e discentes, o baixo rendimento dos alunos no início da década de 1970 preocupava. Na reunião de 08/06/1972[165] foi expressa a seguinte compreensão:

> Tinha razão Dewey quando afirmou que não se pode dizer que vendeu, se ninguém comprou. Isso deve nos levar a uma revisão em nosso planejamento, considerar a estratégia que estamos utilizando, o nosso critério de avaliação[...]. Se a maioria não aprendeu o que desejávamos que soubessem é porque não conseguimos dar o nosso recado.

No início da década de 1970, o Departamento de Educação mostrava-se preocupado com o rendimento escolar e o Eliazar Braga apresentava a avaliação como ao que se efetiva durante a prática, "no fazer" pedagógico. Tendo em vista que atividade dada não pode ser esquecida, essa unidade de ensino reconhece como perigoso focar o conteúdo a ser trabalhado e sugere que se pense nos objetivos a serem atingidos. Avaliar o fazer não implicaria deixar de avaliar o conhecimento adquirido, pois este, segundo os registros, promoveria as habilidades. Segundo os registros estudados, o conhecimento era importante porque permitia dar valor às coisas, mas havia também que se preocupar com o saber, pois este seria "algo muito mais profundo que conhecer. Só se sabe quando aquilo está integrado em nossa vivência".

Essa avaliação de fazeres e saberes aliava-se, no discurso pela valorização da individualidade da criança, à avaliação de capacidades. Desse modo, a preocupação em classificar os alunos quanto à sua capacidade física e mental perpassou diversos períodos no Grupo Escolar Eliazar Braga. Testes psicológicos e pedagógicos orientavam o julgamento e o enquadramento das crianças em categorias previamente

[164] Livro 2.6.8. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[165] Livro 2.6.8. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

estabelecidas. Essas categorias ajudariam, inicialmente, a encaminhar um aluno para determinada classe ou ano e, ainda, para um tratamento diferenciado por parte do docente responsável por sua formação.

Em reunião pedagógica de 14/02/1931[166], o diretor Heitor Lisboa falou sobre a distribuição seletiva das classes de analfabetos e a necessária prática de trabalhos que ajudassem a verificar a maturidade da criança para o aprendizado da leitura e escrita. Segundo este diretor, "os testes recomendados foram aplicados em diversas classes de analfabetos e permitiram classifica-las de acordo com o grau de atividade infantil".

Neste mesmo ano, foi organizada uma palestra sobre o conceito e as características de testes. Dessa forma, no dia 12/08/1931[167], o inspetor do 63º Distrito, Salvador Ovídio de Arruda, foi convidado a falar sobre o tema de forma a desfazer algumas "confusões reinantes no âmbito escolar". Segundo o inspetor,

> teste não é pergunta de algibeira e tampouco charada e, sim meio empregado para se aquilatar da capacidade do alumno quanto ao seu preparo e a sua intelligencia; por isso que, os testes se dividem em duas partes: - Testes pedagogicos ou escolares e testes psychologicos. Que testes pedagogicos ou escolares são meios empregados para verificação do preparo, do aproveitamento dos educandos, podendo, no entanto, fornecerem elementos para úteis transformações nos processos de ensino, quando bem comprehendidos pelo professor, que levará a criança a observar, a experimentar e a descobrir por si mesma a incognita da questão; tornando-se o professor um simples guia, contudo, guia intelligente e cuidadoso. Os testes psychlogicos são empregados para seleccionar os valores, avaliando o nível mental relativo à idade.

Os testes e suas decorrentes classificações eram utilizados não somente para fixar o aluno em uma determinada classe, mas, dentro desta, assinalar a necessidade do professor atentar para aspectos como "sobrecargas", acúmulo de lições. O diretor Brêtas apontou, em 08/04/1933[168], para a necessidade de o professor levar em conta as capacidades infantis, tanto físicas quanto psíquicas. Dessa forma, para Brêtas, os testes contribuiriam com a prática docente ao determinar e classificar as capacidades dos alunos de forma a abranger, gradativamente, "do super-homem, ou gênio ao mentecapto". Considerando os testes de inteligência, Brêtas assinalou para seu modo de condução, qual seja, "determinada a idade mental de cada indivíduo é a turma reduzida a mezes e dividida pela idade real ou cronologica, tambem reduzida a mezes e o quociente será o coeficiente que determinará o gráu de inteligencia de cada um".

---

[166] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria José de Castro Negreiros.
[167] Livro 2.6.1. Ata lavrada por José do Patrocínio Brêtas.
[168] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.

A preocupação com o desenvolvimento e desempenho dos alunos sempre esteve em pauta nas mais distintas gestões, e em 1938 o diretor Mauro de Mello vem definir o que consideravam como um problema de analfabetismo: "Não é considerado alphabetisado o aluno que lê corretamente ou escreve com desembaraço, mas sim o aluno que apresenta um aproveitamento geral em todas as disciplinas do programa".

Embora a discussão acerca de testes específicos tenha, aparentemente, se ausentado durante alguns anos das pautas das reuniões pedagógicas, a preocupação em guiar-se por classificações (como forma de diagnóstico) é expressa em alguns momentos. Em 1942, o diretor Alexandre Ferreira Pedro Filho, em meio a uma discussão acerca de educação moral e cívica, "pede às professoras que construam um quadro de aproveitamento dos alunos que deve ser feito em toda sala, em cartolina e com a seguinte classificação: amarela=fracos; verde=médios; azul=fortes" (Ata de 18/04/1942[169]).

Oito anos depois, a preocupação com a classificação por classes orientava, conforme as indicações do diretor Antonio de Barros, os métodos utilizados em sala.

> Com os alunos melhor dotados, classificados na secção C deve o professor avançar o mais que puder a fim de aproveitar a inteligência deles. Aos alunos da secção B encaminhar o ensino de forma regular. Com os alunos retardados da secção A o professor deve dar o pouco que possam assimilar, não devendo abandona-los. Si é verdade que cada um dá o que póde e o professor exigir que o aluno dê mais do que está na sua capacidade é contrario aos sãos princípios da pedagogia, psicologia e também da caridade (Ata de 22/04/1950[170]).

Após 15 anos, a preocupação em pauta dizia respeito à higiene mental definida como a parte da medicina que "estabelece os princípios que ensinam a manter a saúde e evitar a doença mental". Em reunião organizada para esclarecimentos sobre essa temática, a diretora Ana Murça Pires Simões cedeu a palavra ao professor Élio Busch. O professor Busch, para sua exposição, baseou-se na teoria do higienista norte americano Willian White, cujo princípio inicial era o de que a infância é a idade de ouro para a higiene mental, e alertou sobre a necessidade de evitar diagnósticos apressados – por parte de pais, professores e médicos – às crianças chamadas problema ("nervosas, débeis, retardadas") e indicou quatro princípios de higiene mental que deveriam ser de conhecimento dos docentes: o primeiro deles diz respeito à necessidade de recreações às crianças de forma a compensarem-nas por possíveis frustrações e traumas; o segundo

[169] Livro 2.6.2. Ata lavrada por Maria Usó.
[170] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.

alerta para o cuidado com a auto-afirmação da criança, que "não pode ser sufocada por quem quer que seja"; o terceiro solicita o não sobrecarregamento do organismo infantil com tarefas (seja em número ou dificuldade) e o quarto assinala a importância do trabalho escolar com preparação prévia.

O professor Pacheco e Silva[171] é bastante referenciado quando da orientação aos professores para que tenham conhecimentos em higiene mental e possam, ao aperfeiçoar-se continuamente, "compreender, analisar e fortalecer a própria identidade" bem como orientar seus alunos. Ao analisar os problemas de conduta, na perspectiva de Pacheco e Silva, o professor Élio teria apontado algumas características de problemas infantis, como:

> a) Problemas de conduta – que perturbam o meio social (crianças agressivas, que furtam, que mentem, vadias, etc.). Na cidade tais crianças são muito populares e recebem apelidos: ‚diabinhos', ‚anormais', ‚problemas'. Devem ser estudadas e descoberta a causa desse comportamento, ou serão futuros delinqüentes, assassinos... b) Problemas de personalidade – não prejudicam o meio (são os mais graves). Crianças tímidas, alheias, devaneio excessivo, não brincam no recreio, etc. Seu mal pode ser físico – mal funcionamento de glândulas (tiróide, supra-renais, hipófise) ou seu mal pode ser social mental. Tais crianças não chamam a atenção dos pais, professores, etc., são os ‚bonzinhos', ‚anjinhos'. A causa desse comportamento deve ser descoberta para evitar-se futuros neuróticos, doentes mentais, pessoas que viverão num mundo irreal em constante devaneio. c) outros problemas a serem notados: chupar dedos, gagueira, tiques, etc. Devem ser encarados com seriedade, as crianças que assim agem é por dificuldade emocional (Ata de 08/05/1965[172]).

Após sinalizar para essas características e para o perigo da precocidade de diagnósticos, o professor Élio sugere um acompanhamento de um ano aos alunos.

Se, por um lado, os alunos eram avaliados e testados segundo sua capacidade pedagógica e psicológica, o professor era constantemente vigiado tendo como critérios o controle da disciplina e o desempenho de seus alunos, principalmente no que se refere à aritmética, julgada, segundo veremos, fundamental na avaliação da competência docente.

O ensino de matemática foi tematizado em inúmeras reuniões pedagógicas nas quais eram discutidos assuntos como as estratégias de ensino (resolução de problemas, análise de erros) e os movimentos nacionais.

---

[171] Antonio Carlos Pacheco e Silva (1898-1988), foi presidente da Federação Mundial de Saúde Mental em 1960 e 1961.

[172] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

Já no início da década de 1930 emergem discussões acerca da Escola Nova e da Escola Ativa e algumas reuniões são dedicadas ao debate desses temas.

Em 1931, o inspetor Salvador Ovídio de Arruda discorreu sobre as proximidades e distinções entre a Escola Nova e a Escola Ativa, afirmando que a

> Escola Nova é um gênero de escola, que comprehende uma nova philosophia da educação, um novo modo de encarar a vida, uma phase de transformação social. A „Escola Nova' proclama a necessidade da verificação objectiva dos elementos da educação e de cada passo do aprendizado. Ao envez da apreciação subjectiva do alumno e de seu trabalho por parte do mestre, ella pretende larga introdução de processos de verificação objetiva, ou seja, da medida, que, na sua forma prática, é a questão dos testes. A „Escola Ativa' é uma das manifestações da „Escola Nova'. Sendo a „Escola Ativa' genero a „Escola Nova' especie nesse genero. A „Escola Ativa' pode ser feita sem os novos processos de apreciação objectiva, sem nova philosophia, pois que ahi o factor preponderante é a actividade e a liberdade dos discipulos, que devem tornar parte saliente em todos os trabalhos. É um genero de escola que se adapta perfeitamente á „Escola Nova', em cujo campo de acção há trabalho, actividade e interesse por parte dos educandos (Ata de 12/08/1931[173]).

Dois anos depois, o diretor José do Patrocínio Brêtas discutiu essa temática a partir de trechos escritos por Decroly que, segundo ele, preconizava "os mais modernos conceitos pedagógicos", estabelecendo um confronto entre a Escola Nova e a Escola Antiga (chamada, na época, de tradicional). A partir das idéias deste autor, Brêtas afirma que uma diferença fundamental apresenta-se em relação à liberdade de ação dos alunos, que assinalaria para o final dos métodos antigos, marcante no ensino tradicional a partir da disciplina férrea que garantia o tolhimento das mais francas manifestações infantis (incompreensíveis e inadmissíveis perante "as modernas concepções pedagógicas").

Brêtas reconhece, num dado momento, que alguns processos educativos preconizados pela Escola Nova estavam ainda contidos nos antigos processos do ensino tradicional, porém, de forma muito mais articulada e intuitiva. Surgem os "centros de interesse" (que tomam o educando como ponto de partida) e, com eles, três fases de aplicação, quais sejam: a observação, a associação e a expressão. Segundo as instruções dadas na reunião de 11/02/1933[174], os programas da Escola Nova diferiam dos da escola tradicional unicamente na orientação, pois a Escola Nova previa, "para o bom

[173] Livro 2.6.1. Ata lavrada por José do Patrocínio Brêtas.
[174] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.

aproveitamento dos discípulos", o que foi chamado de "seqüência natural e lógica dos assuntos", e a criação dos "horários elásticos" (em contraposição aos horários "mosaicos"). Segundo os registros a que tivemos acesso, esse tipo de horário dificultou o registro diário das lições, passando este a ser semanal, por orientação do diretor Brêtas. Este diretor recomendou ao corpo docente do Eliazar Braga a leitura da revista "Escola Nova" como "fonte atraente e necessária das modernas orientações".

A Escola Nova envolvia um projeto de "aulas globalizadas" sobre as quais o inspetor Luiz Americo Iutroini deu orientações na reunião de 14/03/1933[175]. Das fases primordiais (a observação, a associação e a expressão), apontadas anteriormente, a associação foi exposta como sendo a articulação de diversas disciplinas em torno de um ponto de partida, de um centro de interesse. Luiz Americo citou como exemplo

> o Grupo Escolar Azevedo Junior de Santos que partiu o tema „Um banho de mar' e explorou esportes, mar, composição da água, do sal, marés, descobertas e meios de comunicação marítimos, peixes e seu aparelho respiratório... (ou seja, em diversas disciplinas). Isso implicaria no envolvimento dos professores em pesquisas e livros...

Quatro meses após a palestra de Luiz Américo o diretor Brêtas apresenta como imprescindível, no sistema de aulas globalizadas, o uso de cartazes construídos com a colaboração direta dos educandos.

Nesse mesmo ano uma outra reunião foi organizada para debater este tema e o inspetor Henrique Ricchetti apresentou um estudo sobre a escola clássica e a escola nova, evidenciando as vantagens desta última. Nesta reunião, ocorrida em 15/09/1933[176], o inspetor discorreu acerca de uma "escola de transição" ao trabalhar com os Centros de Interesse e com o horário elástico que dividia o período escolar em 4 horas: 1ª hora (observação), 2ª hora (associação), 3ª hora (aplicação) e 4ª hora (livre). Essa hora livre seria dedicada à leitura de lições e realização de trabalhos que não se relacionassem com o centro de interesse.

Quanto às práticas de ensino de matemática, é possível apontar alguns indicativos a partir dos registros encontrados.

Em 10/06/1933[177] o diretor Brêtas afirmou perceber os alunos um pouco fracos em aritmética e "fez recomendações várias sobre o assunto, comentando e provando o

[175] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.
[176] Livro 2.6.1. Não consta quem lavrou a ata.
[177] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria Elisa Chagas.

maior resultado do ensino em conjunto das quatro operações fundamentaes. É mais proveitoso e desperta maior interesse pela classe".

Em 1935 discutiu-se o exame de aritmética de forma a apresentar para o 1º ano quatro problemas fáceis, de uma só operação cada um, e para 2º, 3º e 4º anos quatro problemas de duas ou mais operações, abrangendo a matéria ensinada. Nas provas deveriam aparecer o enunciado, a resposta, a solução e as operações. Neste ano, enfatizou-se a importância tanto do ensino manual quanto mental para o curso primário.

Em 1935 ainda vigorava o mesmo programa oficial de 1930 e o professor ou diretor que não estivesse de acordo com ele tinha liberdade para organizar um programa próprio para sua classe ou estabelecimento, mas este só poderia ser efetivado "depois de devidamente estudado e ratificado pela chefia de serviço de ensino primario. A classe que não tiver programma assim auctorizado, só se poderá guiar pelo programma official acima citado" (Ata de 21/09/1935[178]).

Seguindo o Programa proposto ou nele propondo alterações, a busca pelo envolvimento do aluno nas atividades escolares traz à cena a possibilidade de trabalhos com problemas. Em 1942, o diretor Alexandre Ferreira Pedro Filho encaminhou uma discussão acerca desta temática enfatizando que o objetivo dos problemas não deveria constituir-se como marginal no ensino de aritmética, pois serviria para aguçar o interesse dos alunos em dominar, "de modo pratico e compreensível os conhecimentos indispensáveis". Um outro recurso de ensino de aritmética seria a dramatização de pequenas cenas contendo um problema a ser resolvido. Dessa forma, o diretor Alexandre recomendou um ensino concreto da aritmética, "desprezando-se as teorias que geram, no espírito infantil, a confusão que, fatalmente, produzirá a aversão às aulas dessa matéria do programa" (Ata de 18/04/1942[179]).

Nesta reunião, o diretor Alexandre referiu-se, ainda, a algumas "falhas" constantemente verificadas no ensino de aritmética. A primeira delas seria o enunciado dos problemas, usualmente composto por termos e proposições desconhecidos pelos alunos. O diretor valoriza a análise do problema de forma indutiva e dedutiva e com o aproveitamento da objetivação no sentido de facilitar o raciocínio do aluno.

Este diretor continuou a discutir propostas de ensino, sugerindo, ainda em 1942, a elaboração de um quadro esquemático que fosse aproveitado para as aulas globalizadas. Deste quadro deveriam constar "noções de agricultura, de nutrição,

[178] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria Emília Cardinali.
[179] Livro 2.6.3. Ata lavrada por Maria Usó.

fenômenos atmosféricos, indústria, etc.". Frente à discordância de alguns professores quanto a esta sugestão, o diretor dissertou acerca da importância deste tipo de trabalho tendo em vista que "a finalidade que se tem em vista é o desenvolvimento do intelecto do educando com a aquisição do maior numero possível de conhecimentos úteis". O diretor Alexandre citou, na ocasião, dois exemplos de registro de lições, um dos quais envolvendo a geometria. Perguntou sobre o conceito de retângulo e de triangulo e criticou "De acôrdo com a pedagogia moderna, [são condenáveis] as definições abstratas que nenhum valor educativo representam. O ensino precisa ser concreto e prático e bem objetivado para que possamos obter os melhores resultados". E ainda, "[...] De que serve uma criança saber que é retângulo ou triangulo se em um plano é incapaz de traçar duas paralelas ou dividir os canteiros de um jardim retangular em dois triângulos iguais?".

Nesta mesma reunião, em 16/05/1942[180], a professora Generosa (sorteada, na última reunião, para falar do tema "sugestões sobre uma aula de aritmética na escola primária") referiu-se às aulas ativas e aos "concursos" entre alunos envolvendo as soluções e falou a todos sobre o necessário entusiasmo e dedicação do professor no combate ao desânimo muitas vezes verificado entre alguns alunos. Em relação à fala do diretor Alexandre a professora Generosa afirmou que "dará problemas análogos em chamadas orais no quadro, estabelecendo concurso entre alunos de igual adiantamento".

No mês seguinte (em 06/06/1942[181]) o diretor Alexandre Ferreira Pedro Filho, ao fazer considerações acerca da apresentação da professora Generosa sobre o ensino de aritmética, afirmou que "O erro da maioria dos mestres está em se fixar no ensino, não no valor que têm as cousas aprendidas para o desenvolvimento mental, e sim em perder o seu tempo com teorias e regras longe do alcance do cérebro infantil". Nessa perspectiva, "definições, regras e processos" se tornariam um excelente meio de desenvolvimento mental se fossem "descobertos pela própria ação dos alunos". Segundo este diretor, era bastante conhecida dos professores, nesta época, a sentença: "Nunca ensineis nada que o aluno possa aprender por si".

Passados dois anos, foi realizada uma reunião sob a coordenação do diretor Farid Pedro Sawaya sobre o tema "Modificações no atual programa de ensino". Segundo os registros encontrados, o próprio diretor e as adjuntas deram as seguintes sugestões:

[180] Livro 2.6.2. Ata lavrada por Guilhermina Faria.
[181] Livro 2.6.3. Ata lavrada por Guilhermina Faria.

> 1º Grau: Memorização inteligente do ensino da tabuada até o 9. [...] 3º Grau: Deverá ser suprimida a parte inaplicável do programa como: medidas antigas em desuso na região, conservando algumas delas como alqueire, braça, palmo, milha, ficando as frações ordinárias para o programa do 4º ano. [...] 4º Grau: Deve ser extraído do atual programa a revisão do sistema antigo, redução de complexos a incomplexos, conversões de medidas (Ata de 20/05/1944[182]).

O mesmo diretor, em 1945, preocupado com o ensino de todas as disciplinas previstas no programa de ensino, instituiu o desenvolvimento de "teses pedagógicas" pelos professores a cada reunião pedagógica. A Ata de 25/04/1945[183] indica que o diretor fez, nessa perspectiva, "[...] várias demonstrações sobre procéssos de cálculo, ressaltando a Tabuada do „dobro' de Joaquim do Marco[184] e o Triangulo de Condorcet[185]".

Já o diretor Antonio de Barros, em 26/06/1948[186], atentou para o estudo, por parte dos docentes, dos erros cometidos pelos alunos nas provas de cálculo e orientou os professores sobre a variedade das causas desses erros, como "má interpretação, raciocínio, cópia errada dos números, colocação errada dos algarismos, tabuada, distração, etc.". Três meses depois, consta, de forma muito geral, a indicação aos docentes de que "embora o programa fosse omisso na parte referente a operações sobre complexos[187], sugeria que fosse dada, pelo menos, a subtração pelo emprego que terá em cálculo de juros" (Ata de11/09/1948[188]).

No ano seguinte, o diretor Antonio de Barros insistiu num trabalho sobre os erros dos alunos, orientando os docentes a corrigir o caderno dos estudantes durante a tarefa e a elaborar um caderno contendo os erros mais freqüentes, de forma a serem corrigidos na lousa com ajuda dos alunos, sem deixar em evidência o autor dos erros. Ainda nesta reunião o diretor solicitou aos docentes que fosse feita a uniformização da tabuada, seguindo as instruções do programa de ensino, e que o ensino da subtração

---

[182] Livro 2.6.4. Ata lavrada por Maria D'Ávila.
[183] Livro 2.6.4. Ata lavrada por Nagiba Maria Rizék.
[184] Não encontramos referências acerca da temática.
[185] Que reduz as tabuadas a 36 produtos, tomando, por exemplo, 2x3=3x2. A cada linha corresponde um multiplicador (que varia de 2 a 9). Toda linha inicia com o produto do multiplicador por ele mesmo, como por exemplo: a linha do número dois tem os produtos 4 (2x2), 6(2x3), 8, 10, 12, 14, 16 e 18. A segunda linha (com multiplicador 3) tem os produtos 9 (3x3), 12, 15, 18, 21, 24 e 27 e assim sucessivamente. A última linha (correspondente ao multiplicador nove) é composta somente pelo 81, pois todos os outros produtos estão em linhas anteriores.
[186] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.
[187] Há indícios de que a noção, aqui mencionada, de números complexos é a de que são números seguidos de múltiplos e submúltiplos de unidades de medida (exemplo: 3h24min5seg), enquanto os incomplexos seriam aqueles que vêm acompanhados de um só tipo de unidade (exemplo: 2h).
[188] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.

deveria ser feito "por adição [de baixo para cima] de unidades o que vem facilitar o estudo da divisão".

Essas orientações continuaram no ano seguinte, 1949, quando o mesmo diretor afirmou aos docentes que o "ensino da Arithmetica é a pedra de toque pela qual se avalia a competência do professor". Alertou, ainda, que a "indicação dos problemas" deveria ser uniformizada naquele estabelecimento, de modo que, desde o 1º ano, "devem ser dadas: a indicação, a operação e a resposta". A Ata da reunião pedagógica de 21/05/1949[189] registra que o diretor fez, no quadro negro, uma demonstração, com problemas de todos os graus, de como deveria ser feita a indicação e comunicou aos docentes que, no exame final, consideraria a indicação nos moldes estabelecidos "como valendo meio problema, sendo este de 3 ou mais operações. Se a indicação for à vontade ou errada, embora o resultado esteja certo, o problema será considerado nulo".

Três meses após essa reunião, o diretor Antonio de Barros voltou-se novamente ao ensino de cálculo, afirmando ser este um assunto inesgotável. Nesta ocasião, recomendou aos docentes do Grupo Escolar que todo problema deveria ser "1º) decomposto; 2º) analisado; 3º) dar um termo conhecido como desconhecido; 4º) tirar a prova das operações; 5º) resolver mentalmente afim de verificar si o resultado não é absurdo" (Ata de 20/08/1949[190]). Recomendou também que a tabuada fosse trabalhada até o 4º ano e, segundo os registros, exemplificou no quadro negro questões interessantes da tabuada a serem exploradas nos diversos graus[191].

O pedido de ênfase ao ensino das tabuadas devia-se à sua crença de que a memorização representava uma das maiores dificuldades da aritmética, apesar de ser "a base de todo aprendizado". Dessa forma, ao reconhecer como árida essa tarefa de memorização, o diretor Antonio de Barros falou aos docentes sobre a necessidade de suavizar este ensino e, para tanto, apresentou alguns "artifícios", como:

> 1º) Escrever num circulo os números salteados e no centro um deles, para recapitular as tabuadas de multiplicar. 2º) Escrever também num circulo os produtos e no centro um numero digito para pratica da divisão. 3º) Achar, como exercício de tabuada, as frações dos produtos. 4º) Soma e subtração de parcelas. 5º) Mostrar que as terminações dos totaes, na multiplicação dos números pares, repetem-se depois do quinto

[189] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.
[190] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.
[191] A listagem de passos num certo procedimento com intenções didáticas parece ser uma estratégia usual na prática dos que coordenam trabalhos pedagógicos. Nos documentos de uma antiga escola próxima a Bauru encontra-se, relativa à resolução de problemas em Matemática, disposição de mesma natureza: "/.../ *o processo para o ensino de problemas deve ser "calcado em cinco passos: enunciação, repetição, raciocínio, execução e correção*" (In GARNICA, A.V.M., no prelo).

> total e que os produtos numa serie de 5 são alternadamente de 5 e 0. 6º) Soma e subtração dos números dígitos em décadas, como foi demonstrado na lousa.

Antonio de Barros retomou, nesta reunião, a exigência quanto à uniformização da indicação dos problemas e quanto a esta cobrança na correção dos exames finais e, em 12/08/1950[192], discorreu sobre a necessidade dos alunos terem uma noção precisa da nomenclatura utilizada em cálculos "Devem conhecer os termos: adição, parcelas, soma, total, minuendo, subtraendo, resto, excesso, diferença, fatores, multiplicando, multiplicador, produto, dividendo, divisor, quociente, etc.".

Retomando a questão dos problemas a serem trabalhados em classe, o diretor afirmou que seria trabalho perdido dar quatro ou cinco problemas de uma só vez para que os alunos resolvessem em classe.

> O professor se limita a ver os alunos que acertaram e a fazer os problemas na lousa para o restante. Esquece-se ele daquele principio de pedagogia que só aprende quem faz. Os alunos que acertarem os problemas não devem ser o motivo principal do interesse do professor. Necessitam da assistência do mestre sobretudo aqueles que erraram. Chame o professor o maior numero deles à lousa para fazer o mesmo problema, podendo modificar os dados. A inversão dos problemas também auxilia sobremodo o desenvolvimento do raciocínio e da parte mecânica (Ata de 23/09/1950[193]).

Ainda em relação às suas preocupações com o ensino de cálculos, na reunião de 05/03/1951[194], o diretor avaliou como ótimo o novo programa de ensino, sugerindo que os professores do segundo ano o seguissem integralmente, uma vez que as dificuldades em aritmética seriam vencidas lentamente. Quanto aos terceiros e quartos anos, sugeriu a realização de pequenos reforços, limitando-se inicialmente a uma "boa recordação".

Na seqüência desta reunião Antonio de Barros solicitou aos docentes que buscassem "por todos os meios" evitar que o aluno adquirisse maus hábitos como contar nos dedos ou ter letras e números mal traçados, argumentando que "a falta de orientação e assistência direta do professor traz como conseqüência a aquisição de vícios, que acompanham a criança durante toda sua vida". Dessa forma, solicita que "o início da aprendizagem seja feito com morosidade e com sérios cuidados" e que os professores observem o sistema de subtração adotado no estabelecimento de modo a facilitar o ensino da divisão.

---

[192] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.
[193] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.
[194] Livro 2.6.5. Ata lavrada por Maria do Carmo Brisolla de Barros.

O diretor Antonio de Barros solicitou um estudo dos programas de ensino da época para os 3os e 4os anos "de tal forma que os alunos não ficassem prejudicados ao deixarem o quarto ano, uma vez que o Grupo não possui ainda o 5° grau". Dos estudos realizados, indicou-se que

> 1°) O quarto ano deve adotar o programa que foi seguido no ano próximo findo, de 1950, que consiste numa condensação dos principais pontos do antigo, adaptado ao atual, instituído pelo Departamento de Educação; 2°) O terceiro ano seguirá o programa novo, que é esplendido e muito bem desenvolvido, acrescido dos seguintes pontos: a) em Aritmética: o metro quadrado, seus múltiplos e submúltiplos; O aro; Problemas e questões práticas; b) em Geometria: áreas do quadrado, do retângulo e do triângulo (Ata de 05/03/1951).

Em 1962 a diretora Ana Murça Pires Simões convidou o professor Almir Alves de Oliveira, de Jaú, para uma apresentação acerca do "ensino de aritmética pelo processo do profr. Caleb Gattegno[195], demonstração essa bastante apreciada por todos os presentes pelas diversas modalidades apresentadas desde as noções preliminares até as mais elementares no ensino da aritmética" (Ata de 11/05/1962[196]).

Em uma reunião, realizada em 11 de agosto de 1962[197], houve uma outra apresentação sobre o ensino de aritmética feita pela professora do Grupo Esmeralda Furlani Calaf, a partir do que havia sido discutido em um Seminário de Estudos ocorrido no final de 1961, em Bauru, cidade vizinha.

Ainda nesta perspectiva, em 8 de junho de 1963[198], foi realizada uma reunião (sob coordenação da diretora substituta Sylvia Motta Brito) em que as professoras Esmeralda Leonor Furlani Calaf e Florentina Colpaert Godinho Ferro falaram sobre "o problema dos problemas", definindo problema como uma pergunta que envolve uma dúvida e uma dificuldade de resposta e afirmando que "para que o aluno possa resolver um problema proposto é necessário que haja compreensão e esta depende de certos elementos: boa leitura, perfeita interpretação dos vocábulos, processos a serem usados na solução, verificação que pode ser feita, etc.". A professora Florentina mostrou como as professoras podem, do jardim de infância até graus mais adiantados, criar situações problemáticas para sua classe e resolve-las através de cartazes adequados: "os cartazes

[195] Nascido em Alexandria, Egito, ficou conhecido pelas suas propostas de abordagem ao ensino de matemática, línguas e leitura. Na matemática, defendia a perspectiva de que esta fosse, às crianças, visíveis e tangíveis. Criador do geoplano, também valia-se de cores para auxiliar o ensino de matemática e línguas.
[196] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Sylvia Motta Brito.
[197] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Sylvia Motta Brito.
[198] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

com problemas resolvidos devem permanecer afixados em classe para consulta dos alunos e perfeita assimilação dos diferentes tipos padronizados".

Ainda em relação a esta temática, foi realizada uma reunião pedagógica em 26 de outubro de 1963[199] em que a professora Esmeralda mais uma vez voltou ao tema "problemas", desta vez discutindo "como diagnosticar as dificuldades em resolver problemas". Iniciou sua apresentação falando do valor dos "estudos científicos" ligados a essas dificuldades e da necessidade do professor estar atento aos erros cometidos pelos alunos (analisando-os por meio de observações, respostas orais e escritas, entrevistas, entre outros) a fim de redirecionar seu pensamento e trabalho. Em seguida, a professora Esmeralda resolveu um problema por processos distintos ("todos os processos possíveis"), enfatizando as várias formas de resolução, os possíveis erros e os vários casos em que se deve dar assistência à criança. Explicou ainda sobre o Cartaz de Pregas[200] e seu emprego para o ensino das quatro operações fundamentais e sobre os chamados Testes Informais que corresponderiam a uma série de perguntas que, ao serem respondidas por escrito, levariam o aluno à resolução do problema.

Em reunião coordenada pela diretora Ana Murça Pires Simões no ano de 1964, houve uma orientação no sentido de que as Instituições Escolares deveriam funcionar regularmente e com eficiência, e seus encarregados deveriam ter o máximo de carinho no desempenho de suas funções. Orientações mais específicas quanto ao ensino apontavam para a necessidade de trabalhar problemas de aritmética e para um trabalho de tornar o aluno confiante em relação a suas ações, apontando, ainda, para a necessidade de tornar as aulas de geometria "compreensíveis e úteis".

Nesta mesma reunião, em 08/08/1964[201], a professora Esmeralda fez um relato sobre o curso de matemática que havia feito nas férias de julho. A docente apresentou os objetivos da Matemática, sendo eles matemáticos e sociais (referentes à adaptação do indivíduo à escola). Falou sobre a seqüência da matéria e o método da descoberta ou da redescoberta que "deve partir do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do simples para o composto, do concreto para o abstrato". Segundo a professora Esmeralda, a vantagem desse método seria atender as diferenças individuais referentes a o quê ensinar, como ensinar e a quem ensinar. A aplicação deste método envolveria um

[199] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[200] É um recurso visual feito a partir de cartolina ou madeira. Também chamado de quadro de pregas, tem forma retangular e, em sua superfície, pequenos bolsos (pregas) onde são encaixadas fixas com as sílabas ou numeração a ser trabalhada.
[201] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Florentina Colpaert Godinho Ferro.

período preparatório de exploração, organização, fixação e aplicação. Em relação a materiais a serem empregados em sala de aula, a docente divulgou o Laboratório de Experiência, o Flanelógrafo[202], o Cartaz de Pregas, o Mostrador de Fatos, as figuras, o litro, a garrafa, a fita métrica, o copo etc.

Ainda nesta reunião a professora Neuza Cestari Fabri falou sobre o estudo em grupo, evidenciando sua eficiência e suas vantagens, já que as crianças teriam que viver em comunidade trabalhando junto a outras pessoas na resolução de problemas de interesse comum. A docente

> Deu-nos exemplos de tipos de processos de grupo tais como: conversas, discussões, planejamento cooperativo, avaliação. Ensinou-nos como dirigir um trabalho de grupo. Como dirigir conversas e discussões, atividades essas usuais de comunicação. As conversas são simples forma de entretenimento, enquanto as discussões têm objetivos mais definidos e específicos. Ambas porém envolvem as mesmas habilidades. (Ata de 08/08/1964).

Na reunião pedagógica de 12 de setembro de 1964[203], sob coordenação da diretora Ana Simões, continuou o apelo para a implementação das práticas de dramatizações, coro falado, entrevistas, enfim, "tudo que eduque e melhore a linguagem da criança". A professora Esmeralda falou sobre o ensino das operações aritméticas, afirmando que este estudo não é fácil para as crianças e que, por isso, os professores deveriam estar bem preparados para ministrá-la, "obedecer fases e começar pela contagem de rotina". Canções e jogos foram apresentados como recursos possíveis e, a seguir, viria uma fase chamada de contagem racional. Nesta fase teria início a correspondência do número com a quantidade e, no processo de contagem, entrariam "as perguntas, o flanelógrafo, o contador mecânico, como poderosos auxiliares". A elaboração de perguntas era apontada como uma forma de levar a criança a descobrir que um número é maior do que outro. Em relação ao ensino das operações aritméticas, viria a fase da identificação, em que a criança deve "conhecer sem contar de um a um". A criança deveria ser chamada na lousa e a ela devia ser solicitado que desenhasse figuras completando as já desenhadas. Segundo a docente, a criança que passasse bem pela fase da identificação, poderia "reproduzir as ordens".

> Por exemplo: Desenhe 4 patinhos e pinte só dois. Seguindo vem a fase da comparação e complementação. Onde a criança compreende: qual o

[202] O flanelógrafo consiste em uma prancha com uma lado revestido de flanela ou feltro (neste caso, por vezes chamado de feltrógrafo) onde são fixados, por pequenos pedaços de lixa, formas recortadas em cartolina.

[203] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Florentina Colpaert Godinho Ferro.

> maior. Onde tem menos. Quantos faltam no grupo maior para alcançar o menor. Nesta fase as crianças entram nas operações sem perceber. Podem ser dados os desenhos para completar. Exemplo: Neste cartão há duas bolinhas complete para que fique com cinco bolinhas. Depois desta fase vem o agrupamento. Operações para se determinarem quantidade. Aconselha-se para esta fase usar as pastilhas. As crianças devem fazer todas as operações possíveis com as pastilhas. No agrupamento as crianças precisam conhecer um grupo total através de subgrupos. Deve ser treinada para encontrar em divisão e multiplicação. Para encerrar a reunião a competente e talentosa professora mostrou-nos cartazes excelentes evidenciando o seu aproveitamento no curso feito. Os cartazes mais interessantes foram: Como escrever os números. Direção dos números. Identificação dos números. Cineminha. Recomendou-nos ainda a eficiente mestra que associemos a linguagem com a aritmética. (Ata de 12/09/1964).

Em 10 de outubro de 1964[204] o Grupo Escolar recebeu a visita dos Izavan Ribeiro Macário e Humberto Moreira Silva Neto, das escolas Escola Normal do Ginásio e Escola Normal Padre Anchieta de Pederneiras que fizeram uma explanação sobre como ensinar porcentagem e sobre o uso do flanelógrafo para tornar o ensino mais atraente.

Os primeiros registros acerca do Movimento da Matemática Moderna nas reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Eliazar Braga ocorreram ainda nesta reunião de 10/10/1964. A professora Cleide Della Coleta Borim foi convidada a falar acerca do início da Matemática Moderna.

A professora Cleide salientou que o objetivo da Matemática Moderna era "levar o aluno ao conhecimento real da matemática e tirar o medo, tão comum, que os mesmos sentem dessa matéria". A docente comunicou aos presentes que os resultados da aplicação da Matemática Moderna teriam sido excelentes nos cursos superiores e secundários e que, por esta razão, se cogitava sua inclusão futura no curso primário, onde já se poderia aplicá-la em caráter experimental, ainda que sem programas e sem orientação superior. A professora Cleide ressaltou que a matemática visa levar o educando a resolver problemas, não apenas os matemáticos, mas os problemas de um modo geral e afirmou que, para alcançar este objetivo, a Matemática Moderna levaria o aluno "a entender, a raciocinar bem e ter noção", explicando que

> A estrutura Matemática dessa nova ciência é muito semelhante à estrutura mental dos indivíduos, por isso ela dá ao aluno a capacidade de resolver todos os problemas. Então Dª Cleide deu-nos a conhecer a

[204] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Florentina Colpaert Godinho Ferro.

> teoria dos conjuntos, através de exemplos claros e objetivos, tivemos noção de conjunto unitário, conjunto universo, infinito, vazio, etc. a seguir discorreu sobre as propriedades dos símbolos (numerais), propriedades estas que devem ser ensinadas já nos primeiros graus do curso primário (Ata de 10/10/1964).

Um ano depois, na reunião pedagógica de 11 de setembro de 1965[205], a diretora Ana Murça Pires Simões argumentou sobre a importância das disciplinas de Leitura, Linguagem oral, Linguagem escrita, Matemática e Desenho. Sobre a Matemática, afirmou que esta deveria ser uma matéria essencialmente prática, trabalhada a partir de problemas transcritos em termos acessíveis ao aluno e "tirados da vida real". A diretora chamou para a sala quatro normalistas (alunas do segundo grau do curso normal) que doaram material didático ao Grupo. Essas normalistas falaram da concretização das noções abstratas como sendo o objetivo do ensino moderno e dissertaram sobre o uso de diversos materiais para o ensino de matemática.

O professor José Rubens Maranhão[206] ministrou, nesta data, a convite da diretora, uma aula sobre Matemática Moderna. Nesta aula o professor focou-se nos seguintes aspectos: "Origem e Evolução – Teoria dos Conjuntos – Algarismos significativos: sua origem, grego-arábicos, representação gráfica baseada nos ângulos de certas figuras), o problema do número sete".

O problema do número sete envolvia a dúvida quanto a cortar ou não o símbolo que o representava e o professor José teria esclarecido que este deveria sim ser cortado obedecendo a sua origem, como prova o "papiro de Hend"[207]. Completando a explicação sobre algarismos, afirmou que a diferença existente entre número e numeral é a de que o primeiro representa a idéia de quantidade e o numeral é o símbolo. Em relação às operações fundamentais atentou para sua nomenclatura (adição, subtração, multiplicação e divisão) e para as provas que deveriam ser "sempre baseadas na operação inversa".

> Em relação ao movimento da Matemática Moderna, já discutido em outras reuniões, o professor Maranhão teria orientado os professores presentes e "nos convenceu, de que a Matemática Moderna pode e deve ser aplicada, já na escola primária, porque ela leva o aluno a pensar, a trabalhar sozinho e a relacionar a matemática com a vida real" (Ata de 11/09/1965).

---

[205] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[206] Catedrático de matemática, professor do Colégio Estadual e Escola Normal "Anchieta", de Pederneiras.
[207] Talvez o professor, aqui, estivesse se referindo (ainda que equivocadamente) ao Papiro Rhind, incorretamente grafado na Ata.

Em maio de 1966, a diretora Ana Murça Pires Simões organizou uma outra reunião com o professor José Rubens Maranhão para que este desse uma aula sobre Matemática Moderna. O professor focou problemas trabalhados no curso primário. "Começando pelos problemas do primeiro grau subseqüentes, de maneira muito simples e clara, grande número de problemas, que constituíam pontos obscuros dentro do programa de matemática, do curso primário" (Ata de 13/05/1966[208]). Em seguida, explicou uma série de problemas simples, em que a incógnita havia sido substituída por um quadradinho; "a solução dos mesmos condicionou-se à aplicação da teoria dos conjuntos" que, segundo os registros dessa reunião, tinha sido bem desenvolvida pelo professor no mês anterior. O professor Maranhão finalizou sua apresentação, propondo aos professores de cada grau a formulação de "problemas padrões, para serem visualizados por ele da maneira mais prática e accessível possível".

A preocupação em discutir a adequação dos programas de ensino manifesta-se novamente na reunião de 7 de junho de 1966[209], sob coordenação da diretora Ana Murça Pires Simões. Houve uma reunião dividida por séries para que cada conjunto de professores de uma mesma série debatesse os programas de ensino. Finalizado este primeiro momento, todos reuniram-se para ouvir o que cada grupo havia discutido.

> [A coordenadora do primeiro ano afirmou que eles] concordaram com a dosagem da matéria, mas acham um tanto cedo para abordarem questões de gramática e conhecimentos gerais. O cálculo e a alfabetização devem ser cuidados com maior carinho agora, deixando-se para o segundo semestre outras matérias do currículo. No 2º grau, a professora chefe, Christina Cecília Luporini de Freitas Pereira, comentou a má dosagem da matéria, visto, no mês de maio não constar do programa de matemática nenhuma operação fundamental, fazendo figurar em junho a multiplicação e a divisão com todos os seus casos. Declarou também, a incoerência do programa de geometria que nesta época já está todo executado e ainda salientou que na parte de conhecimentos gerais também há excesso de matéria para junho, com relação a geografia e Ciências; o mesmo acontecendo com a gramática. No terceiro grau, a chefe, professora Maria Uso Ruiz declarou, estar a dosagem da matéria, mais ou menos de acordo com o andamento das classes, com exceção da parte de gramática e ciências que figuram com excesso. Para o quarto grau, nada há a observar, pois os professores concordaram com toda a indicação de matérias, até o mês de junho.

Na reunião pedagógica de 7 de junho de 1966, a professora Florentina Colpaert Godinho Ferro falou sobre o ensino da língua pátria e da matemática. Sobre esta última abordou sugestões de "métodos para encaminhar o raciocínio" e, de forma específica,

[208] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[209] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

apresentar o método que consiste em formular uma série de perguntas para encaminhar um determinado problema. Tratava-se de perguntas como: "- que devemos achar? – quais são os dados de que dispomos? – que relação há entre os dados e as incógnitas? – que devemos fazer com os dados?". Para exemplificar, foi proposto um problema e aplicado o método acima mencionado e, segundo os registros em ata, os docentes verificaram que o método se adapta bem e poderá ser aplicado às suas classes.

O Movimento da Matemática Moderna volta a ser pauta da reunião de 1º de setembro de 1966[210], agora com as orientações da professora Neide Pirágine Foganholo. Segundo esta professora, neste movimento, o conteúdo é o mesmo, o que teria mudado é o modo de apresentá-lo.

> Na escola antiga o professor era o centro – na escola moderna a criança é o centro, o professor só orienta e relaciona os fatos e a criança, com seu trabalho, descobre a regra, através da indução – do concreto para o abstrato. Deve haver um período preparatório no qual a criança se desenvolve e são aproveitadas as experiências que a criança trás de casa: percepções visuais, tácteis e auditivas. Só depois desse período preparatório, levaremos a criança às estruturas, conjuntos e simbolismo. A criança aprende primeiro os fatos fundamentais, através de conjuntos e sub-conjuntos, para depois entrar na operação de adição. Importante é o uso do Cartaz Valor de Lugar[211], que dá ao aluno noção concreta das casas decimais e auxilia nas operações (Ata de 01/09/1966).

A diretora Ana Murça Pires Simões convidou o professor Rubens Maranhão para esclarecer algumas dúvidas sobre a Matemática Moderna e este compareceu na reunião de 18 de março de 1967[212]. O professor preveniu os docentes presentes quanto à má orientação acerca de alguns pontos da Matemática Moderna que vinham trazendo diversas dúvidas ao curso ginasial. Posteriormente, abordou temas de interesse do curso primário como a sentença matemática; os problemas de vestir; as igualdades matemáticas; os problemas de proporção ou divisão proporcional. O professor salientou a importância do desenvolvimento do raciocínio, "considerado como base de todo aprendizado futuro". Os professores apresentaram vários livros para "julgamento" e o professor Maranhão "condenou alguns e aprovou para: 1º, 2º e 3º graus o compêndio da professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira e para os 4º e 5º anos, um, editado pela F.T.D". Dessa forma, o professor Maranhão defendeu que a Matemática Moderna deve

[210] Livro 2.6.7. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.
[211] Recurso visual para o ensino do sistema de numeração e operações, trata-se de uma base de papel dividida em linhas com pregas e colunas (que indicam as posições a serem trabalhadas – unidade, dezena, centena...). Faz parte o material um conjunto de palitos a serem dispostos em cada prega, determinando a quantidade de dezenas ou unidades com a qual se irá trabalhar.
[212] Livro 2.6.8. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

ser usada muito limitadamente no curso primário e que "a matemática pura é a que melhor se presta a orientação de base do aluno do curso primário".

Na reunião pedagógica de 3 de junho de 1967[213], a professora Neyde Terezinha do Grupo de Orientação Pedagógica da DEE de Jaú falou sobre a Matemática no segundo grau primário e, de forma mais específica, sobre a subtração. A professora explicou aos presentes que o material pedagógico de matemática neste grau é muito reduzido, pois nesta fase a criança já começa a fazer abstrações. Dentre os materiais disponíveis citou o "Cartaz de Valor de Lugar" que todos os professores deveriam possuir por ser, segundo esta professora, o mais oportuno e proveitoso.

Os docentes que compareceram à reunião solicitaram à professora Neide uma explicação acerca da operação de subtração e esta foi apresentada como a operação inversa à adição. Segundo a professora Neide, devem ser trabalhados três grupos, quais sejam, o "Grupo total, grupo tiro e grupo restou". A docente ressaltou a importância de reforçar a nomenclatura exata desde o início, para que a criança se habitue a termos como: operação de subtração, minuendo, subtraendo, resto, diferença, excesso, etc. Afirmou ainda que a criança deverá trabalhar com três idéias durante o 2º grau, quais sejam, a) Idéia Subtrativa ("apresenta-se ao aluno o minuendo e o subtraendo para ele encontrar o que sobrou ou o que restou"); b) Idéia Comparativa ("o aluno tem que comparar para encontrar a diferença, ex: João tem 5 anos e seu irmão tem 12. Qual a diferença de idade entre os dois meninos?"). c) Idéia Aditiva ("o aluno tem que somar, digo adicionar, para encontrar quanto falta, ex: Matias tem 5 balas, para ter 9, quantas faltam?"). Segundo a professora Neide, a idéia subtrativa era a mais usada, sempre "historiada através de probleminhas", de forma que a criança domine todos os casos da subtração. Utilizando "O cartaz valor de lugar", a docente recordou a localização da unidade, dezena, centena e milhar; formulou problemas envolvendo os diversos casos da subtração e explicou como resolvê-los com o auxílio do cartaz. Segundo as orientações da professora Neide,

> Três fases devem ser observadas na resolução de qualquer subtração: 1ª fase – Concretização; 2ª fase – Visualização estimativa; 3ª fase – Simbolização ou Mecanização. Outro material didático que poderá ser usado no 2º grau, são os cartazes confeccionados pela própria professora, estes serão muito úteis na explicação da idéia aditiva, uma vez que não se pode usar "o cartaz valor de lugar", pois traria confusão com a adição. Em seguida, a professora orientadora falou sobre os dois processos da subtração: 1º – Decomposição; 2º Adições iguais.

[213] Livro 2.6.8. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

> Recomendou também, como excelente exercício de 2º grau, a decomposição da adição (Ata de 03/06/1967).

Em setembro deste mesmo ano houve no Grupo Escolar Eliazar Braga uma palestra com as professoras Zilah F. de Mendonça e Maria Ivette Milani, responsáveis pelos setores de Estudos Sociais e Língua Pátria, ligadas ao SEROP (Serviço Regional de Orientação Pedagógica) da Delegacia de Ensino Elementar de Jaú.

A professora Zilah, orientadora de Estudos Sociais, falou sobre as áreas do ensino renovado, baseando-se no esquema:

a) Ensino Renovado: envolvendo as áreas da Língua Pátria; da Matemática moderna; de estudos sociais; de ciências e de saúde.

b) Unidade de trabalho: envolvendo discussões acerca do método e dos "passos a serem seguidos".

c) Estudos sociais.

d) Como usar as atividades.

A professora esclareceu que o Ensino Renovado vinha sendo organizado pelo SEROP (Serviço de Orientação Pedagógica) que se constituía como "uma unidade escolar bem organizada e capaz" que "determinava o assunto a ser estudado" de forma a abranger as quatro unidades do 1º grau, quais sejam "1- escola; 2- animais; 3- plantas; 4- vida no lar". Afirmou ainda que o Ensino Renovado vem sendo praticado nos Estados Unidos desde 1912 e é notável por sua proposta de fazer a criança participar das aulas.

> Por exemplo: vai ver o feijão germinar, crescer, florescer, etc. Nos fatos históricos ela só vai ver a vivencia dos fatos. A criança na classe é um pequeno professor, porque vai viver todos os conhecimentos que ela adquire. O ensino renovado é um trabalho de equipe, para o qual o professor precisa estar preparado para poder ministra-lo. Os pais dos alunos também precisam estar preparados para aceita-lo e compreende-lo. Com o mesmo prazer e alegria que o professor cuida do seu lar, deverá cuidar da escola, dando aulas ativas, deixando a criança participar e viver nos mínimos detalhes. Estudos Sociais – é uma trilogia destas matérias básicas: história, geografia e ciências e de duas suplementares (saúde e religião). De acordo com esse estudo não devemos dar definições, mas ensinar somente o que há necessidade de saber. A criança vai ter que pesquisar, que ajudar o professor participando de tudo e não ficando calada como acontece nos métodos antigos. Para isso o professor precisa estar preparado para todas as áreas (matérias) dosando as atividades, aplicando-as no momento exato. Duas são as condições para o sucesso do professor: otimismo e boa vontade. (Ata de 02/09/1967[214]).

[214] Livro 2.6.8. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

No final de 1967, a diretora Ana Murça Pires Simões alertava os professores daquela instituição para a necessidade de que a escola acompanhasse a evolução da humanidade de forma a garantir que os alunos mantivessem seu gosto pelo ensino. A reforma pedagógica – tema dessas – encontrava exemplo em outros países há mais de 20 anos e, assim, os professores precisavam receber essa mudança com disposição para que ela pudesse se concretizar no Brasil. Dessa forma, Ana anuncia a total adoção, em 1968, do Ensino Renovado pelo Grupo Escolar Eliazar Braga. "As matérias serão outras e ministradas de outras maneiras. Os graus serão modificados e os critérios de promoção também".

Alguns anos depois, em 1971, a orientadora Neide Piragine Faganholo, do SEROP, esclarecia dúvidas quanto ao ensino de subtração e divisão. Perante as dúvidas dos docentes,

> iniciou pela subtração na primeira série, lembrando o período preparatório, organização dos fatos fundamentais, exploração dos fatos, abstração e fixação. O flanelógrafo, o cartaz de valor de lugar, probleminhas historiando, ajudarão na exploração dos fatos. Quando a criança já tiver explorado todos os fatos fundamentais com o numeral 5 na operação de adição e já conhecer os sinais □ V F = ≠ +, começaremos o período preparatório da subtração. Na subtração temos três idéias a transmitir: 1ª subtrativa, 2ª comparativa, 3ª aditiva. Na primeira série transmitiremos apenas a idéia subtrativa, do conjunto maior, tira o conjunto menor e sobra o resto. Casos a fixar no primeiro ano de escolaridade: a) trabalhar com o conjunto maior fixo: 5-3=, 5-1=, 5-4=; b) trabalhar com o conjunto menor fixo: 6-3=, 5-3=; c) tirar unidades e dezenas maiores. Ex: 25-12=38-15; d) de dezenas e unidades, tirar unidades: 15-2=. Todos os casos acima posso demonstrar no cartaz valor de lugar. Nota: Dar somente sob a forma de sentença matemática ou na reta numérica, casos como esses: 12-6=, 15-8=, etc. Na 2ª série, feita a recordação, dar início a idéia comparativa da subtração, sempre usando o cartaz e o flanelógrafo. Quando a classe tiver dominando bem, passaremos para a idéia aditiva. Usando a idéia comparativa daremos a subtração com dezenas, sem levar e levando. Desde que o aluno compreenda bem a operação passamos a abstração e mecanização. Daremos em seguida a multiplicação, é preciso que a criança memorize os fatos fundamentais da multiplicação, para só então, iniciarmos a divisão. Introduziremos os sinais ÷ e ⌊ e veremos com o aluno estes tipos de divisão: 6÷2=, 12÷3=, 42÷2=. Na 3ª série a criança recordará o que já dominou nas séries anteriores e passara para todos os casos de divisão por um e depois por dois algarismos, seguindo passo a passo as apostilas do SEROP.

No ano seguinte, a professora Maria Helena, coordenadora do SEROP, verificou o relatório elaborado pelos docentes sobre o mau desempenho dos alunos da quinta série em Língua Pátria e Matemática. Este relatório afirmava ainda que as salas eram bastante

heterogêneas, com nível social baixo e com alunos que não têm o hábito de estudar e de pesquisar. Não havia, até abril de 1972, casos de evasão escolar. A professora Maria Helena criticou o fato de que os alunos da primeira à quarta série são muito dependentes do professor e orientou: "é preciso descobrir um meio para seccionar mais cedo o cordão umbilical". O aluno deveria desenvolver atividades como pesquisa, coleção e observação. A professora afirmou que todas as disciplinas deveriam estar ligadas a um Planejamento Global, e planejar seria "melhorar a partir do que se tem", superando as dificuldades e "como estímulo citou o exemplo do Chile, que em 1962 se candidatou a patrocinar o „mundial de futebol', sem recursos satisfatórios, mas que saiu-se bem, graças a este lema: „Porque nada tenemos, loaremos todo'".

A avaliação é apresentada como conseqüência do planejamento e é esclarecida segundo alguns documentos oficiais. Os registros afirmam que, neste ano e após algumas reuniões, os professores concluíram que "toda avaliação deve ser contínua, constante, ao final de cada unidade, cada assunto ou cada aula".

A cada ano, os professores do Grupo Escolar escolhiam livros e cartilhas para o ensino mediante listagem indicada no Diário Oficial.

Segue abaixo, um mapeamento dos livros adotados pelos professores do Grupo Escolar Eliazar Braga no período de 1937 a 1975. Os dados encontrados permitem um levantamento dos manuais utilizados em cada classe durante vinte anos (inseridos no período acima considerado) de funcionamento da escola.

de uniformidade ou outro qualquer, escolha de livros por maioria. Cada professor escolherá o seu livro independentemente de qualquer restrição não contida neste comunicado

11 — A escolha de livros didáticos se faz, nos termos deste comunicado, rigorosamente de acordo com o decreto federal n. 8.460 de 26 de dezembro de 1945, publicado tambem no boletim federal do "Diário Oficial" do Estado de São Paulo, de 4 de janeiro de 1946. O referido decreto-lei comina penalidades aos transgressores da autonomia didática do professor na escolha dos livros de sua preferência, pelo que deve ser lido e comentado na primeira reunião dos professores, para conhecimento de todos antes do ato da escolha.

12 — Em contrário às determinações do ano passado, e por ter sido revogado o decreto-lei 1006, podem ser adotados nas escolas públicas do Estado livros de autoria de autoridades escolares, o que aliás se justifica, em face da autonomia didática do professor primário de grupos escolares e escolas isoladas.

13 — As escolhas de livros de leitura suplementar só podem ser realizadas dentre os de uso autorizado para esse fim, e em grupos escolares com horário de quatro horas.

14 — Não devem ser adotados livros e cadernos auxiliares antes da publicação de instruções e relação dos de uso autorizado.

15 — Não podem ser adotadas em grupos escolares do Estado cartilhas de método de silabação salvo em classes selecionadas fracas e mediante autorização do diretor. As cartilhas de uso autorizado, classificadas como de silabação vão assinaladas com observação especial, na relação anexa

16 — Os casos não previstos neste comunicado deverão ser objetos de consulta especial.

RELAÇÃO DOS LIVROS AUTORIZADOS PARA 1946

PRIMEIRO GRÁU

Obra, autor, preço e endereço para pedido:

Cartilhas:

Caderno de Alfabetização — Saturnina A. Fagundes — Cr$ 3,00 — Rua Pernambuco 22 — Avaré

Cartilha Brasileira de Alfabetização — Elpidia de Lima Paiva — Cr$ 4,00 — R. Independência, 627 — Capital

Minha Cartilha — Rachel Amazonas Sampaio — Cr$ 5,00 — R. Líbero Badaró, 314 - sobreloja, salas 12 e 13 — Capital

Nossa Cartilha — Helena Ribeiro São João — Cr$ 5,00 — R. Antônio Carlos, 303 — Capital

O Pequeno Brasileiro — Julieta Nogueira — Cr$ 4,50 — R. Anhangabaú, 814 — Capital

Pré-livro - Suplemento do "Jogo da Leitura" — Maria de Lourdes Calazans — Cr$ 2,80 — R. Vitorino Carmilo, 474 — Capital

Cartilha Intuitiva — Julio de Faria e Souza — Cr$ 5,00 — A Bolsa do Livro Ltda., R. Xavier de Toledo, 140 - 8.o andar — Capital

Cartilha Fácil — Claudina de Barros — Cr$ 4,50,

Cartilha Prática — Antonieta Pantoja de Morais — Cr$ 4,50.

Ler Brincando — Thales de Andrade — Cr$ 5,00

Meninice — Luiz Gonzaga Fleury — Cr$ 5,00,

Meu Livro — Theodoro de Morais — Cr$ 5,00,

O Amigo da [illegible] — [illegible] Brandt de Carvalho — Cr$ 5,50,

Moura Santos — Cr$ 6,50,

Vamos Lêr? — Renato Sêneca Fleury — Cr$ 5,50 — Cia. Editora Nacional, R. Gusmões, 639 - Caixa 32A — Capital

Cartilha das Crianças — Clary Galvão Novais Rocha — Cr$ 4,00,

Cartilha do Povo — M. B. Lourenço Filho — Cr$ 1,50

Cartilha Proença — Antonio F. de Proença — Cr$ 4,50,

Ensino Rápido da Leitura — Mariano de Olievira — Cr$ 2,00,

Na Roça — Renato Sêneca Fleury — Cr$ 2,00,

Nova Cartilha Analitico-sintética — Mariano de Oliveira — Cr$ 2,00 — Cia. Melhoramentos São Paulo, R. Libero Badaró 443/61, Caixa 120B — Capital

Cartilha Sodré — Bendita Stahl Sodré — Cr$ 3,50 — Ed. e Public. Brasil — Rua Liberdade, 704, Imprensa Metodista — R. Liberdade 659 — Capital.

Lalau, Lili e o Lobo — Rafael Grisi — Cr$ 6,0 0— Ed. do Brasil S/A. — R. Cons. Nebias, 787 — Caixa 4986 — Capital.

Coração Infantil — Vicente Peixoto — Cr $5,50 — Livraria Ed. Paulicéia — R. Duque de Caxias, 121 — Capital.

Cartilha (Série "O Bom Colegial") — Altina A. R. Freitas — revisto Jaci Clozel e Ligia M. Santos — Cr $5,00,

Cartilha (Série "Leituras Infantis") — Francisco M. Viana — Cr$ 5,00,

Cartilha analitica — Arnaldo de Oliveira Barreto — Cr$ 4,30,

Cartilha analitica (Série "Vida Escolar") — Cesar Martines — Cr$ 3,00,

Cartilha ativa — Sebastião de Oliveira Rocha — Cr$ 4,00.

Cartilha da infância — Tomaz Galhardo — Cr$ 1,50,

Cartilha das mães — Arnaldo de Oliveira Barreto — Cr$ 3,00,

Cartilha de brinquedo — História do Bebe — Ofélia Fontes e Narbal Fontes — Cr$ 5,00,

Cartilha Nacional — Hilário Ribeiro — Cr$ 1,50,

Meu amigo — Walfredo Arantes Caldas — Cr$ 5,00,

Primeiros passos — Francisco M. Viana — 3,50 — Paulo de Azevedo & Cia. Ltda. — R. Libero Badaró, 292 — Caixa 12-B — Capital.

Cartilha rápida — Júlia de Macedo Pantoja — Cr$ 3,00 — Vieira Pontes & Cia. — R. Líbero Badaró, 491 — Capital.

Observação — São consideradas como de silabação as cartilhas seguintes: Cartilha do povo, de M. B. Lourenço Filho; Cartilha da infância, de Thomaz Galhardo e Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro. As outras da relação ou são de método analitico ou de métodos mistos, admitidos.

Primeiro livro:

Sejamos bons — Julio de Faria e Souza — 4,00 — A Bolsa do Livro Ltda. A. Xavier de Toledo, 140, 8.o andar — Capital.

Histórias que ensinam a ler — M. Conceição Nobre — 5,00 — Casa Lyre Editora. R. João Antonio de Oliveira, 1045 — Capital.

Alegria — Thales de Andrade — 6,00.

Infância — Henrique Ricchetti — 5,50.

Meninice — Luiz Gonzaga Fleury — 5,50.

Minhas Historietas — Orlando Mendes de Morais — 6,50.

Nosso Brasil — Hildebrando de Lima — 5,50.

O pequeno escolar — Máximo Moura Santos — 5,50.

Sei ler — Theodoro de Morais — 6,00.

Vamos ler? — Renato Sêneca Fleury — 5,50 — Cia. Editora Nacional — R. Gusmões, 639 — Caixa 32-A — Capital.

Leitura do principiante — Antonio F. de Proença — 5,00.

Leitura I — Erasmo Braga — 4,50.

Leitura I. (Série "Pátria Brasileira) — Renato Sêneca Fleury — 2,00 — Cia. Melhoramentos S. Paulo — R. Libero Badaró, 443/61 — Caixa 120-B — Capital.

Primeiras lições úteis — Benedita Stahl Sodré — 4,00 — Ed. e Public. Brasil — R. Liberdade, 704 — Imprensa Metodista — R. Liberdade, 659 — Capital.

Uma história e depois... outras — Rafael Grisi — 6,00 — Ed. do Brasil S/A. — R. Cons. Nebias, 787 — Caixa 4986 — Capital.

Coração infantil — Vicente Peixoto — 6,00 — Livraria Ed. Paulicea — R. Duque de Caxias, 121 — Capital.

Contos Brasileiros — Morel Marcondes Reis — Cr$ 5,50.

Leitura intermediária — Maria Rosa M. Ribeiro — Cr$ 5,00.

Leituras morais e instrutivas — João Kopke — Cr$ 5,50,

Leituras Preparatórias (Série "Leituras Infantis) — Francisco M. Viana — Cr$ 5,00,

Leituras Preparatórias (Série "Corações de Crianças) — Rita M. Barreto — Cr$ 5,50,

Meu companheiro — Walfredo Arantes Caldas — Cr$ 5,00,

Minha infância — Antonieta Pantoja de Morais — Cr$ 5,50,

Primeiras Leituras (Série "O Bom Colegial") — Arnaldo O. Barreto — revisto por Lygia Moura Santos — Cr$ 5,50,

Primeiro livro — Arnaldo O. Barreto e Romão Puiggari — Cr$ 5,00,

Primeiro livro (Série "Leituras Infantis") — Francisco M. Viana. Cr$ 5,50,

Primeiro livro (Série "Corações de Crianças) — Rita M. Barreto — Cr$ 5,50 — Paulo de Azevedo e Cia. Ltda. R. Libero Badaró, 292. Caixa 12-B — Capital.

SEGUNDO GRAU

Espelho — Thales de Andrade — Cr$ 6,00,

Histórias infantis — Orlando Mendes — Cr$ 6,00,

Infância — Henrique Ricchetti — Cr$ 6,50,

Meninice — Luiz Gonzaga Fleury — Cr$ 5,50,

Meus deveres — J. Pinto e Silva — Cr$ 6,00,

Meu livro — Theodoro de Morais — Cr$ 6,00,

Minha Pátria — J. Pinto e Silva — Cr$ 6,00,

Nosso Brasil — Hildebrando de Lima — Cr$ 6,50,

O pequeno escolar — Máximo Moura Santos — Cr$ 6,00,

Pirulito — Francisco Faria Neto — Cr$ 4,00.

Sei lêr — Theodoro de Morais — Cr$ 7,00,

Vamos ler? — Renato Sêneca Fleury — Cr$ 5,50.

Vida na roca — Thales de Andrade — Cr$ 6,50 — Cia. Editora Nacional. R. Gusmões, 639 — Caixa 32-A — Capital.

Leitura II — Erasmo Braga — Cr$ 5,50,

Leitura II (Série "Pátria Brasileira") — Renato Sêneca Fleury — Cr$ 6,00.

Na roca — Renato Sêneca Fleury — Cr$ 2,00,

1.o livro de litura — Antonio F. de Proenca — Cr$ 5,00 — Cia. Melhoramentos S. Paulo — R. Libero Badaró, 443/61 — Caixa 120-B — Capital.

2.o livro Sodré — Benedita Stahl Sodré — 4,50.

Ed. Publ. Brasil. R. Liberdade, 704. Imprensa Metodista. R. Liberdade, 659 — Capital.

Uma história e depois... outras — Rafael Grisi — 7,00.

Ed. do Brasil S. A. — R. Cons. Nebias, 787 — Caixa 4986 — Capital.

Coração infantil — Vicente Peixoto — 6,50.

Livraria Ed. Paulicéia — R. Duque de Caxias, 121 — Capital.

Contos Brasileiro — Morel Marcondes Reis — 6,00.

Horas felizes — Walfredo Arantes Caldas — 5,00.

Ilha do Sol — Ofélia e Narbal Fontes — 5,50.

Leituras Morais e Instrutivas — João Kopke — 6,00.

Leitura para o 2.o ano — Maria Rosa M. Ribeiro — 5,50.

Meu livrinho de ouro — Antonieta Torres de Almeida Assunção — 6,00.

Minha infância — Antonieta Pantojo de Morais — 6,00.

Primavera da Alma (Série "O Bom Colegial") — Cesar Martines — revisto por Lygia Moura Santos — 6,00.

Segundo livro — Arnaldo O. Barreto e Romão Puiggari — 5,00.

Segundo livro (Série "Vida Escolar") — Cesar Martines — 4,00..

Segundo livro (Série "Leituras Infantis") — Francisco M. Viana — 5,50.

Segundo livro de leitura — Hilário Ribeiro — 4,00.

Segundo livro (Série "Coração de Crianças") — Rita M. Barreto — 6,00.

Segundo livro — Thomaz Galhardo — 4,00.

Paulo de Azevedo e Cia. Ltda. — Rua Libero Badaró, 292 — Caixa 12B — Capital.

Terceiro Grau:

Viva o Brasil — Julio de Faria e Souza — 4,50.

A Bolsa do Livro Ltda. — Rua Xavier de Toledo, 140 — 8.o andar — Capital.

Infância — Henrique Ricchetti — 7,00.

Leituras simples — Orlando Mendes de Morais — 6,50.

Meninice — Luiz Gonzaga Fleury — 6,50.

Meus deveres — J. Pinto e Silva — 5,50.

Minha Pátria — J. Pinto e Silva — 7,50.

Nosso Brasil — Hildebrando de Lima — 7,00.

O pequeno escolar — Máximo Moura Santos — 6,50.

Trabalho — Thales de Andrade — 6,50.

Vamos ler — Renato Sênecá Fleury — 7,00.

Cia. Editora Nacional — Rua Gusmões, 639 — Caixa 32A — Capital.

Leitura III — Erasmo Braga — 5,50.

Leitura III (Série "Pátria Brasileira") — Renato Sêneca Fleury — 6,00.

Na roca — Renato Sêneca Fleury — 2,50.

2.o livro de leitura — Antonio F. de Proença — 5,50.

Cia. Melhoramentos S. Paulo — Rua Libero Badaró, 433 — 61 — Caixa Postal 120B — Capital.

3.o livro Sodré — Benedita Sthal Sodré — 6,00 — Ed. e Publ Brasil, R. Liberdade n. 704, Imprensa Metodista, R. Liberdade n. 659 — Capital.

Uma história e depois... outras — Rafael Grisi — 7,00 — Ed. do Brasil S/A., R. Conselheiro Nébias n. 787, Caixa 4986 — Capital.

Brasileirinho — Ofélia e Narbal Fontes — 7,50;

Contos Brasileiros — Morel Marcondes Reis — 6,50;

Coração Brasileiro — Francisco Faria Neto — 5,50;

Leituras morais (Série "O Bom Colegial") — Arnaldo O. Barreto — revisto por Lygia Moura Santos — 6,50;

Leituras morais e instrutivas — João Kopke — 6,50;

Leitura para o 3.o ano — Maria Rosa M. Ribeiro — 5,50;

Terceiro livro — Arnaldo O. Barreto e Romao Puiggari — 5,00;

Terceiro livro (Série "Corações de Crianças") — Rita M. Barreto — 6,00;

Terceiro livro (Série "Leituras Infantis") — Francisco M. Viana — 5,50;

Terceiro livro (Série "Vida Escolar" — Cesar Martines — 4,50;

Relação dos livros autorizados para 1946. Diário Oficial, acervo Grupo Escolar Eliazar Braga.

Observando a regularidade com que estes livros eram utilizados nas diferentes séries do ensino primário, podemos perceber significativas mudanças como as que ocorrem a partir de 1968.

As obras que se destacam são "Cartilha e Livro Sodré" de Benedita Stahl Sodré, utilizada no Grupo Escolar Eliazar Braga por pelo menos 11 anos (segundo os registros encontrados), "Nossa Cartilha" de Helena Ribeiro S. João e "Cartilha Caminho Suave" de Branca Alves de Lima utilizadas por, no mínimo, 10 anos; "Brasília", de Daisy Bréscia utilizada por no mínimo 7 anos; e outros manuais como "O bom colegial" de Lígia de Moura Santos, "Infância" de Henrique Richeti, "Lições Úteis" de Benedita Stahl Sodré, "Meninice" de Luiz Gonzaga Fleury, "Caderno de Alfabetização" de Saturnina A. Fagundes e "Alvorada" de Antonio D'Ávila utilizados por pelo menos 4 anos.

Para além de fonte para um levantamento das obras utilizadas, o material presente no arquivo do Grupo Escolar Eliazar Braga permite a indicação de algumas das percepções emergentes à época da escolha ou indicação de tais obras. Permite ainda, indagações que podem gerar outras investigações que levem adiante tantas temáticas aqui apresentadas, mas não aprofundadas.

Este é o caso da obra "Brasília" de Daisy Bréscia. Ao tratar da inadequação de alguns livros adotados, o inspetor de ensino Mário de Almeida Rocha afirmou que na opinião do Delegado de Ensino "„Brasília' é um bom livro e sua adoção é recomendada". Segundo este inspetor, os professores deveriam preocupar-se com a repetição, pois no "repisar de uma noção [é] que a mesma é fixada e apreendida pela criança" (Reunião pedagógica de 07/03/1964[215]). Mas em fevereiro 1965 foi apresentada a todos os docentes uma observação, na forma de exceção, sobre a cartilha "Brasília": a adoção deste livro para o 2º ano do ensino primário só seria permitida caso se tratasse da 1ª edição de 1964. Também é o caso do livro "Paulinho e Marita", adotado em 1968, mas não a partir do ano seguinte, pois os docentes alegavam não terem obtido um bom aproveitamento com sua abordagem.

[215] Livro 2.6.6. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

Mapeamento

Livros/Anos	**1937**	**1943**	**1944**	**1945**	**1946**	**1948**	**1949**	**1950**	**1951**	**1962**	**1963**	**1964**	**1965**	**1966**	**1967**	**1968**	**1969**	**1972**	**1973**	**1975**
"Cartilha Ativa" de Sebastião de Oliveira Rocha	X																			
"Cartilha Brasileira de Alfabetização" de Elpídia de Lima Paiva	X							X	X											
"O bom colegial" de Lígia de Moura Santos	X			X	X					X										
"Infância" de Henrique Richeti	X	X		X	X															
"Contos Brasileiros" de Morel Marcondes Reis		X			X			X												
"Coração Infantil" de Vicente Peixoto		X									X									
"Sejamos Bons Brasileiros" de João Miguel Amaral		X			X															
"Corações de Crianças" de Rita Macêdo Barreto				X																
"Lições Úteis" de Benedita Stahl Sodré				X		X		X	X											
"Cartilha das Crianças" de Clary				X																

Galvão Novais																				
“Meninice” de Luiz Gonzaga Fleury				X	X	X	X													
“Vamos lêr” de Renato Seneca Fleury				X	X															
“Cartilha e Livro Sodré” de Benedita Stahl Sodré					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
“Livro de Leitura” de João Kophe.					X															
“Nossa Cartilha” de Helena Ribeiro S. João					X	X	X			X	X	X	X	X	X				X	
“Livro de Leitura” de Walfredo Arantes Caldas					X															
“Cartilha Intuitiva” de Julio Faria e Souza					X			X												
“Livro de Leituras Intermediárias”					X															
“Pátria Brasileira” de Olavo Bilac e Coelho Neto					X															
“A mamãezinha” de Guiomar da Rocha Rinaldi (classe feminina)					X															
“Seleta Escolar” de Maximo Moura						X					X	X								

Santos																				
“Leituras Simples” de Orlando Mendes Morais						X														
“Criança Brasileira” de Teobaldo Miranda Santos							X	X	X											
“Meu livro” de Teodoro de Moraes							X													
“Sei ler” de Teodoro de Moraes							X	X												
“Cartilha” de Altina Rodrigues Freitas								X												
“Cartilha Caminho Suave” de Branca Alves de Lima									X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
“Seleta infantil” de Luis Gonzaga Fleury									X											
“Pedrinho”. C. Sodré										X	X									
“Brasília”, de Daisy Bréscia										X	X	X	X	X	X	X				
“O tesouro da Criança”										X										
“Livro B.A.S”											X									
“Programa de Admissão” de Aroldo de Azevedo												X								
“Caderno de Alfabetização” de Saturnina A. Fagundes.												X	X	X				X		
“Minha Nova Cartilha”													X							
“Alvorada” de Antonio D’Ávila													X	X	X	X				

“Hora Alegre com Paulinho e Marita” de Gilda de Guimarães Piedad																X				
“Domingo de Sol” de Thelma Belloti e outra																X				
“Aprender é festa” de Edna L. Mancini Lapa e Maria Eunice Tost																X	X			
“Quem sou eu?” de Therezinha Rocha																	X			
“Paulinho e Marita”																X				
“Alegria de ler” de Adla Neme																	X			
“Atividades de Linguagem na Escola Pré-Primária” de Zilda Almeida																		X		
“Alegria de Ler” de Maria do Carmo Guedes																		X		
“Aleluia” de Henrique Ricchetti																		X	X	X
“Minha Cartilha” de Flávia Rosa e Ester Malamud																		X		
“Cartilha do Tatu”, de Saturnina A. Fagundes.																			X	
“Leitura Silenciosa Ling.” de Olívia P. C. Leite.																			X	
“Estudos Sociais e Matemática”, de Débora P. M. Neves																			X	
“Meu livrinho Azul” de Maria L. Aroeira																			X	
“Hora Alegre na Matemática” de Romilda Araújo																				X
“Estudos Sociais (História e Geografia)” de Ruth Araújo e																				X

Antonio Douglas Leite																				
“Ciências” de Ayrton Gonçalves da Silva																				X
“Venha Estudar Conosco” de Carolina Reno.																				X
“Livro de leitura” de Wilma Bivar.																				X
“Ciências para crianças” de Maria José Berutti																				X
“Matemática” de Romilda Araújo																				X
“Curso Moderno de matemática” de Lucilia B. Sanches.																				X
“O pequeno cientista” de Elza de Moura																				X

Na década de 1970, o anúncio de novos tempos. A extinção dos Grupos Escolares (que se daria em 1975) e as propostas que tomavam seu lugar eram mobilizadas como pauta nas reuniões pedagógicas, ainda sob coordenação da diretora Ana Murça Pires Simões.

Ana Murça, em 15/04/1972[216], falava sobre o momento pelo qual passava aquele Grupo Escolar.

> É preciso que saibam de início, que estamos vivendo um momento histórico, não só porque estamos educando crianças quê serão os dirigentes da nação no futuro; não sabemos como será a vida no ano dois mil, dado o avanço tecnológico. Nossa responsabilidade é muito grande, de nós depende a formação dessas personalidades. É histórico também, porque neste Estabelecimento, começa a Escola Nova, preconizada de Primeiro Grau, gratuita e obrigatória dos sete aos catorze anos, democrática, porque aberta a todos. Devemos adquirir uma nova mentalidade de conformidade com o novo figurino proposto. Tínhamos a nossa escola dividida em compartimentos: primário, ginasial, secundário, que funcionavam independentes, quase sem nenhuma ligação. É preciso que a barreira desapareça com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases, a escola agora deve funcionar como um todo, da primeira à oitava série. Não será um trabalho independente o da quinta série para frente, mas temos muito a ver com o que foi feito anteriormente, para que haja seqüência, perfeita integração e máximo rendimento. A Secretária da Educação, fixou objetivos no seu planejamento, que são baseados nas próprias Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alicerçada no Sistema Educacional do Estado de São Paulo. A escola fixa seus próprios objetivos e todos juntos trabalham em torno desses objetivos. Nosso objetivo principal será a integração dos professores no processo educacional que se desenvolve nesta escola. As reuniões devem ser em conjunto para melhor integração dos mesmos no grupo de trabalho que funciona no Estabelecimento.

Em 1975, Ana Murça retomava o objetivo educacional da escola, qual seja, dar condições aos alunos para desenvolverem uma "Liberdade Responsável". Essas condições seriam facultadas a partir do exemplo e dos esforços da administração e do corpo docente, por meio do respeito à hierarquia escolar, do respeito ao ser humano, da seleção de hábitos que facilitassem a integração social, do "reconhecimento da escola como uma instituição que visa seu progresso e bem estar".

[216] Livro 2.6.8. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

Em novembro de 1975, face ao fim dos Grupos Escolares, a diretora Ana Murça divulga o chamado "Projeto de Redistribuição Física" previsto na resolução SE de 29/10/1975:

> O assunto não é novidade porque a imprensa escrita, falada e televisionada já tem abordado. Sabemos que o projeto servirá de base para a aplicação da Lei 5692/71 que constitui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Há necessidade da integração de todos, diretores, corpo docente, corpo discente, pais de alunos, enfim, de toda a comunidade no esquema da implantação do referido projeto. O objetivo do projeto é proporcionar a Escola Única que leva o aluno à formação completa de 1º grau, a fusão e integração. Visa ainda, melhorar as condições de ensino, adaptando situações que venham facilitar a vida do aluno. Há muitos aspectos positivos na implantação do projeto, como: escolaridade contínua da 1ª a 8ª série, integração escola-comunidade com a participação mais efetiva dos pais na vida escolar, ajustamento do aluno à escola, adequação dos atuais prédios para atendimento da nova escola de oito séries, aproveitamento racional dos prédios, melhor utilização dos recursos materiais e humanos existentes, sem duplicação dos meios para fins idênticos, melhor ensino para todos. Pretende-se ainda que a Escola não tenha só mudado de nome, mas que tenha uma nova estrutura didática e administrativa. Devemos esclarecer os nossos alunos e informá-los sobre a pretensão do projeto, como também, levar ao conhecimento dos Pais estando os professores autorizados a realizar uma reunião com eles. A cidade foi dividida em três setores, servindo como marcos divisórios a Avenida Tiradentes e a linha da Estrada de Ferro. Na setorização pretende-se que o aluno resida mais perto da Escola, com maior facilidade de locomoção. O grupo local elaborou uma proposta a respeito do assunto que ainda não foi devolvida. Por isso não sabemos ao certo como vai ser em Pederneiras.

Referências Bibliográficas

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). História e memórias da educação no Brasil, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pp. 68-76.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GARNICA, A.V.M. Memórias de uma escola isolada rural: análise de um livro de visitas (1928-1948). **Educação e Sociedade**, no prelo.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro; RANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (Orgs). A república no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Fundação Getúlio Vargas- CPDOC, 2002. pp. 385-449.

KAKOI, M. E. **Um arquivo, uma instituição e suas práticas**: **contribuição para um resgate histórico dos Grupos Escolares**. Monografia. Bauru/SP: Faculdade de Ciências Unesp, 2009.

PEREIRA, M.A.M.L. Igreja Católica e Comunismo: a defesa da propriedade privada. In: Anais do 1º Seminário de História, 2006. http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2007/t/Microsoft%20Word%20-%20marco_antonio_pereira.pdf Última consulta em 27/09/2009.

SAVIANI, D. O legado educacional do "Longo Século XX" brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDERMARIN, V. T. (Orgs). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDERMARIN, V. T. (Orgs). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDERMARIN, V. T. (Orgs). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves . Tecendo história (e recriando memória) - Da escola primária e da infância no Brasil; os grupos escolares em foco. In: Diana Gonçalves Vidal. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006, v. 1, p. 7-19.

Documentos[217]

2.3 Livro de Atas da Associação de Pais e Mestres (29/05/1954 a 08/06/1972)

2.6.1 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (14/02/1931 a 14/10/1935). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.6.2 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (22/11/1935 a 16/05/1942). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.6.3 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (06/06/1942 a 12/08/1944). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.6.4 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (12/09/1944 a 14/11/1945). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.6.5 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (23/08/1947 a 05/03/1951). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

[217] A numeração que precede o título do documento referenciado é aquela atribuída a cada livro do acervo depois de sua higienização e sistematização (Cf. KAKOI, 2009).

2.6.6 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (10/06/1961 a 11/04/1969). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.6.7 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (09/05/1964 a 01/11/1966). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.6.8 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (08/10/1966 a 18/11/1975). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.6.9 Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (20/02/1971 a 12/06/1971). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

2.7 Livro de Atas de Reuniões da Cooperativa Escolar (22/03/1963 a 04/04/1970). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

7.7.1 Livro de Termos de visita (07/1939 a 08/1959). Pederneiras/SP: Acervo do Grupo Escolar Eliazar Braga.

Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da província, exm. Snr. Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, no dia 10 de janeiro de 1888. São Paulo, Typ. A Vapor de Jorge Seckler & Comp. 1888. http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1032/ Consultado em junho de 2010.

Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da província, dr. Pedro Vicente de Azevedo, no dia 11 de janeiro de 1889. São Paulo, Typ a Vapor de Jorge Seckler & Comp., 1889. http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1032/ Consultado em junho de 2010.

Relatório. São Paulo (Estado), presidente Prudente J. de Moraes Barros. Exposição de 18 de outubro de 1890. http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1032/ Consultado em junho de 2010.

Ana, Leontina e o Grupo Escolar Eliazar Braga[218]

Ana Murça Pires Simões
Leontina Burgo Chacon
Luzia Aparecida de Souza

Profª Leontina Burgo Chacon
Leontina arranjou agora
Imensa preocupação.
Quer transformar sua casa
Em grandiosa mansão.

Dª Aninha
D. Aninha, a Diretora,
Não perde hora nem vez,
Está praticando Ioga,
E até aprendendo inglês.
(Verso de Humberto Moreira elaborado em 15/10/1967)

Imagem registrada a partir da gravação da entrevista. À direita Leontina e, à esquerda, Ana.

Ana:

A idade do Grupo Escolar Eliazar Braga é fácil de lembrar, é a minha idade.

Tem um pormenor que achei interessante quando comecei a olhar o seu passado porque... eu nasci em 1920 (eu tenho bastante idade) e os homens, talvez, não se interessassem pelo magistério. Só quando eu vim pra cá em 1959, é que teve a primeira

[218] Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 11/06/2008.

mulher diretora aqui, o resto foram todos homens. Então acho que eles não se interessavam pelo magistério.

Leontina:

Só diretores do sexo masculino. Eu trabalhei com o Antonio de Barros, logo que eu entrei em 1951 e, logo em seguida veio a dona Aninha.

Ana:

Eu fui a primeira diretora concursada, porque houve substituições [referência ao caso da diretora substituta Thereza Izabel de Castro Braga, na década de 1930, citado por mim], mas a primeira mulher concursada fui eu. A primeira mulher.

Leontina:

A dona Ana era diretora e eu era professor 1. Eu já era professora da escola há seis anos, quando ela se removeu de São Pedro para o Grupo Escolar Eliazar Braga.

Ana:

Era meu braço direito.

Leontina:

Depois fui assistente de direção também.

Ana:

Eu iniciei no Grupo em 1959, mas eu já era diretora, já vinha rodando por esse mundo até achar um local que eu pudesse ficar. Eu tinha três crianças pequenas. Na cidade não havia escola mais importante que o Eliazar Braga, com dezessete classes na ocasião.

Leontina:

Não havia.

Ana:

Era o último grau. Depois eles tinham que sair para estudar fora.

Leontina:

E havia poucas escolas particulares, havia o Instituto Coração de Jesus que naquele tempo era a Escola Paroquial Coração de Jesus. E depois é que se criou o Ginásio Anchieta, muitos anos depois, em 01/03/1942. Eram as únicas escolas. Saiam do Eliazar Braga, que era a boa escola, e já iam para o ginásio com cinco séries para continuar o curso. Não se tinha oportunidade de continuar os estudos em Pederneiras. Os alunos tinham que sair da cidade para estudar fora.

Ana:

Ainda bem que tinha o trem que os transportava para cidades vizinhas como Bauru, Jaú, etc!

Leontina:

É verdade!

Ana:

Eram alguns homens diretores, mas porque será que eles não se interessavam pelo magistério? Eu fui a primeira diretora mulher, mas em relação a dificuldades ou resistência por parte dos professores do Grupo Escolar, eu encontrei muito pouco, diria.

Como a "escola era risonha e franca"! Os alunos eram tão diferentes dos de hoje... e mesmo o corpo docente, era mais dedicado! Muito mais. E os alunos também. Você não acha Leontina?

Leontina:

Eram excelentes! Eu tive a oportunidade de trabalhar no Eliazar Braga como professor 1, depois fui assistente de direção e cheguei a substituir a dona Aninha na direção (porque eu fiz também Pedagogia e daí fiz especializações para trabalhar como diretora em outras escolas aqui da cidade). Mas a gente percebia que, naquele tempo, o entusiasmo pelo magistério era muito grande, os professores eram muito valorizados e os alunos eram excelentes! Muito bem avaliados! O aluno não era promovido se ele não estivesse bem preparado.

Ana:

Exigia-se.

Leontina:

Exigia-se muito e a gente chegava a ter 100% de promoção de alunos numa primeira série, mas com alunos bem preparados para uma segunda série.

Muito bem alfabetizados e dominando todas as outras disciplinas da primeira série. Daí ele ia cursar a segunda, a terceira, a quarta. Havia também professores que acompanhavam a classe de primeira até quarta série! E havia outros professores que eram especializados a trabalhar, por exemplo, na primeira série, eles se tornavam grandes alfabetizadores na primeira série. Quando o aluno saía da primeira série, estava totalmente alfabetizado!

Ana:

Então a escola funcionava!

Leontina:

Tinha que ter muito amor para ensinar.

Ana:

Então hoje o que pretende a escola? Educar pelo amor. É importantíssimo. Estão lembrando daquela fase! É a pedagogia do afeto.

Naquela época existiam sim castigos corporais, porque naquele tempo para educar precisava usar a vara. "Quem poupa vara, não educa filho"! Vinha de casa! Até na nossa igreja, quando vinham os missionários, nas reuniões que eles faziam... "Quem poupa vara, não educa filho!". Bom, baseado em reflexo condicionado, daria certo! Mas hoje se sabe que não deu.

Leontina:

Não sei o que a dona Aninha pensa, mas as disciplinas básicas eram cuidadas com muita dedicação pelos professores! Demais! Porque nós éramos muito cobrados! Nós tínhamos um inspetor escolar que vagava pelas escolas. Tanto as escolas isoladas como o Grupo Escolar eram constantemente visitados pela inspeção escolar.

Nós tínhamos que fazer um diário de classe para as primeiras séries e, para as outras séries, tínhamos que fazer um semanário onde você tinha que registrar todas as disciplinas, baseados no Programa de Ensino (que era dividido por atividades mensais).

Então você tinha que dar conta daquela matéria, aplicar as provas e aprovar o aluno. Quando você não conseguia fazer um aluno acompanhar, não tinha como... não havia recuperação paralela; nós pegávamos este aluno e levávamos para a nossa casa! Trabalhávamos o aluno até ele estar à altura dos colegas, para ele não se sentir humilhado e para ele produzir e acompanhar a classe.

Tínhamos um nível de aproveitamento muito bom! Muito bom. O nosso aproveitamento no Eliazar Braga era excelente! Era uma escola recomendada. Havia professores que eram procuradíssimos, a dona Aninha tinha uma dificuldade horrível para organizar as classes porque alguns professores eram apontados como grandes mestres naquele tempo!

E o professor se sentia valorizado, era muito importante o nosso trabalho. Era lindo! E com muito apoio da direção. Nós tínhamos toda a orientação pedagógica e tínhamos também a funcional: tudo aquilo que nós precisássemos de documentação para que nossa vida estivesse organizada funcionalmente era elaborado na escola, inclusive folha de pagamento! Os mapas de movimento passavam todos pelas mãos da dona Aninha, primeiramente, e depois vinha para nós.

Ana: Era muito trabalhoso!

Leontina:

Muito. Mas era um trabalho que a gente se envolvia e acabava amando aquilo. Nós tínhamos verdadeira paixão pela escola!

Ana:

Tinha uma coisa errada nossa, naquele tempo. Os diretores é que faziam as provas! Hoje eu acho isso tão errado! Quem devia fazer isso eram os professores. Isso eu acho uma coisa muito errada daquele tempo.

Leontina:

Porque a avaliação era muito profunda, muito séria.

Ana:

O professor que lecionou é quem devia organizar as provas e não o diretor. De certa maneira, o professor era avaliado.

Leontina:

Aninha, e aquelas provas que vinham em envelope fechado no final do ano, vocês ajudavam na elaboração?

Ana:

Não.

Leontina:

Não? Aquelas vinham da própria Delegacia de Ensino.

Ana:

Esse era o erro: era centralizado.

Leontina:

Era centralizado! Era padrão para todos os Grupos Escolares, inclusive para as escolas isoladas tinha essa regulamentação.

Ana:

Imagine organizar todas as provas que tinha que dar aos alunos? Isso era o professor quem devia fazer, porque ele também seria avaliado.

Leontina:

Todo professor tinha que seguir os Programas de Ensino. Cada um de nós tinha o seu Programa de Ensino, conforme a série em que trabalhava.

Havia os Programas de Ensino para a primeira série com todo o conteúdo, explicando, também, como você ia trabalhar aquele conteúdo. Nós tínhamos que seguir. Os inspetores fiscalizavam se tínhamos cumprido, tanto é que as provas eram elaboradas baseadas nesse Programa.

Ana:

O que eu acho um absurdo!

Leontina:

Na terceira série, por exemplo, você dava fração, todos os tipos de fração. Então, já estava lá tudo o que você tinha que cumprir, até onde você tinha que caminhar, na terceira série, neste campo da matemática. As provas eram feitas de acordo com aquele Programa. E a gente cumpria... seriamente!

Havia também a parte cívica muito boa! Porque eram ensinados...

Ana:

Quatro hinos!

Leontina:

O Hino Nacional, o Hino da Bandeira, o Hino da Proclamação da República e o Hino da Independência! Os quatro hinos oficiais! Nós tínhamos orfeão escolar que se apresentava em todas as festas. Nas comemorações para o dia da Bandeira, por exemplo, para o dia da Independência do Brasil, todas as classes participavam com poesias...

Ana:

Os professores eram obrigados a ir e o diretor também. Podia ser aquele dia de recreio para nós, tinha que fazer a festa. Se o diretor não comparecesse tinha falta injustificada.

Leontina:

Tinha comemoração cívica com pompa! Tinha hasteamento de bandeira, tinha Hino Nacional entoado pelo orfeão (que era um coral). Na Escola Normal nós já tínhamos essa preparação! Tanto é que você vinha da Escola Normal com todas as poesias em mãos, com os hinos pátrios dominados, sabendo corretamente. Você tinha as poesias sobre a ave, sobre a proclamação da república...

Ana:

Agora esqueceram tudo.

Leontina:

Tudo! Esqueceram tudo!

Ana:

É uma vergonha quando se vê jogadores de futebol cantando os hinos pátrios.

Leontina:

Não sabem cantar o hino nacional. E os nossos, pequenininhos, já sabiam.

Ana:

Eram valorizados os quatro hinos.

Leontina:

A parte cívica era muito valorizada, muito valorizada mesmo!

Outra coisa que nós tínhamos era a educação religiosa, o ensino religioso nas escolas. Era dado uma vez por semana e todos os alunos participavam. Não tinha, no começo, diferença de credo religioso. Depois é que começou a surgir. Com a entrada dos grupos presbiterianos que começaram a trabalhar, começou a haver alguma coisa organizada, não é Aninha?

Ana:

Entrava na Educação Moral e Cívica essa parte da religião.

Leontina:

O próprio professor trabalhava o ensino religioso, mas o padre freqüentava muito a escola, você se lembra Ana?

Ana:

Não tinha muita participação. Os catequistas completavam a obrigação.

Leontina:

Na década de 1950 já tinha ensino religioso. Quando eu entrei, em 1951, o ensino religioso já estava bem organizado e daí foi para melhor. Meus filhos, por exemplo, tinham todos os caderninhos... como outra matéria!

Trazíamos muito material para o ensino, muita orientação da Escola Normal, no Grupo não tínhamos muitos recursos. O flanelógrafo surgiu conosco, um pouquinho...

Ana:

Que dificuldade!

Leontina:

Tínhamos aqueles quadros Aninha, você lembra? Tínhamos uns quadros que levávamos para a sala de aula e trabalhávamos a produção de dissertação. Começava-se com o mínimo: bilhetinho, cartas, descrições, até chegar a escrever alguma coisa espontaneamente. Isso começava na primeira série e ia num crescente.

Ana:

Uma coisa que eu acho que hoje está meio esquecida é a leitura e a interpretação.

Leontina:

Nossa!

Ana:

Parece que agora não está muito cuidado. Naquele tempo tinha que ler e contar!

Leontina:

O aluno lia em pé. Você chamava o aluno, ele ficava em pé com o livro na mão, lia e depois contava para os colegas o que ele havia lido.

A língua portuguesa era cuidadíssima. A matemática, profundamente! Mas não se descuidava de Ciências físicas e biológicas, Geografia... História do Brasil profundamente, tudo! A gente encontra com os nossos alunos e até hoje eles sabem tudo! Tudo o que eles sabem, o que eles passam para os filhos eles aprenderam na escola. Olha gente, a escola foi maravilhosa!

Ana:

A disciplina era muito cuidada, porque a família era disciplinada!

Leontina:

As reuniões pedagógicas, ótimas. Reunião de pais e mestres era uma freqüência maravilhosa, era um dia de festa na escola! Era mesmo! Porque os pais eram acolhidos, os filhos apresentavam, por exemplo, se era mês de maio, tinha o Dia das Mães, era apresentada a festinha para os pais. Nós preparávamos tudo aquilo, gente! E dava tempo.

Nós lecionávamos de segunda a sábado! Nós tínhamos de folga somente o domingo, e se domingo fosse sete de setembro, nós trabalhávamos domingo também.

O ensino de matemática era muito bem cuidado.

Ana:

A tabuada era obrigatória. Ela era indispensável e eu continuo achando isso.

Leontina:

Indispensável.

Ana:

Agora os alunos usam calculadora. Não dá certo. Antes fazíamos cursos nas férias para ganhar ponto para concurso. Não lembro se tinha curso de matemática. Há dificuldade no cálculo mental.

Leontina:

Nas reuniões pedagógicas, os professores se organizavam para dar uma aula modelo.

Ana:

O diretor era obrigado a dar aula modelo.

Leontina:

O diretor solicitava o auxílio dos professores. Ele escolhia aqueles professores que tinham mais habilidade naquela disciplina para trabalhar aquele ponto, que os outros colegas estavam encontrando dificuldade. Era um auxílio mútuo o que a gente fazia. Porque na sala dos professores, durante o recreio, não se falava em outra coisa senão "eu trabalhei assim", "eu trabalhei assado". Era uma troca de experiências maravilhosa.

Lembro-me muito bem que havia um canto na sala de aula reservado para joguinhos, atividades de leitura, então a gente preparava historinhas, tudo muito bem preparado. Os pequenininhos trabalhavam com torguinhos ou sementes grandes (que a gente tinha em caixinhas) para fazerem matemática. Quando chegava em "10-2" ele já estava contando, pondo as unidades, formando a dezena. Porque não adianta só falar com a criança, elas têm que sentir. Então eles levavam grãos de feijão para contar. Quando o aluno que era mais esperto terminava uma atividade, ele levantava quietinho, ia para aquele cantinho, pegava alguma coisa e ia para a carteira dele trabalhar. Assim ele não importunava os colegas e a professora estava de carteira em carteira fiscalizando como ia o trabalho dos outros alunos. Porque aquele aluno vivo (porque nós temos os excepcionais, sempre tivemos!) aproveitava o cantinho da leitura. Aninha, você se lembra? Tinha muitos recursos na escola, mas coisas que os professores criavam ou improvisavam.

Ana:

Porque a escola em si era muito pobre!

Leontina:

Não tínhamos recursos oriundos do Estado.

Ana:

Alimentação, pobre.

Leontina:

Era a Caixa Escolar, que socorria os alunos carentes.

Ana:

Recolhíamos dinheiro, mas era pouquinho. Na alimentação, cada um levava uma batata para poder fazer a sopa. Acho que agora está muito bom neste sentido.

Leontina:

Quanto a recursos pedagógicos, no final do meu tempo como diretora já estávamos recebendo, principalmente material para Educação Física. Já estavam surgindo os livros escolares (tinha o livro do aluno e o livro do professor), eu cheguei a

pegar já uma parte assim, muito boa. Enquanto eu lecionei também, eu tinha o livro didático do professor e o livro do aluno. E depois, como coordenadora pedagógica que eu fui, eu explorava muito esse recurso também.

Nós tínhamos também um coordenador pedagógico na escola de 1976 até 1980; nem sempre tivemos coordenador pedagógico na escola. Quando era o Grupo Escolar era somente o diretor e os professores, só, depois, com a Lei de Diretrizes e Bases (1971) é que entrou o coordenador pedagógico. Mas não ficou muito tempo não, nós fomos diretores muito tempo e não surtiu muito efeito, não ficou muito tempo esse coordenador pedagógico, não Aninha?!

Se quer que eu fale a verdade: até 1971, o ensino foi uma maravilha. A hora em que surgiu a Lei de Diretrizes e Bases, descambou! Infelizmente. Não sei se nós estávamos certos ou errados, mas a verdade é que os nossos alunos aprendiam. E eles não sofriam não, porque eles amavam a gente e a gente amava os alunos. Tinha orgulho.

Ana:

Nós levávamos muito trabalho para a casa. Muito! Os alunos, então, disputavam acompanhar a professora com aquele monte de livros e cadernos.

Leontina:

E eles se encarregavam por deixar a sala de aula em ordem! Nós tínhamos monitores, alunos monitores! Os melhores alunos, os que se esforçavam e cresciam, eles eram monitores. Não sei se você se lembra desse trabalho Aninha?! E desde pequenininhos, desde o pré eles já faziam esse trabalho. Então, eles chegavam antes, porque a escola tinha dois ou três turnos de funcionamento. Quando eles terminavam, tinha que deixar a sala em ordem. Mas o nosso turno já ia lá e já organizava tudo! Conforme a classe, você entrava na sala de aula e os cadernos já estavam colocados sobre a carteira para não se perder nem um minuto.

Ana:

Agora, freqüentemente, o professor comprava até o giz!

Leontina:

É. Não tínhamos recursos pedagógicos. Não tinha recurso para ninguém, nem no Grupo Escolar, nem nas escolas isoladas.

Ana:

Os professores compravam caixinha de giz. E ninguém reclamou!

Leontina:

Nós trabalhávamos com o Caixa Escolar para colocar uniforme nas crianças, porque o uniforme era obrigatório naquele tempo, você não via uma criança sem a saia azul marinho e a blusinha branca. Depois passaram a ser umas saias xadrezinhas. Mas esse tecido todo era comprado com o dinheiro da Caixa Escolar para os que não podiam e eram confeccionados por pessoas que nós conseguíamos através das nossas amigas do SESI, que costuravam para nós naquele tempo. Muitas amigas nossas que hoje já estão aposentadas faziam os uniformes. E tempo de frio nós comprávamos os agasalhos, flanela, para vestir os alunos que vinham sem roupa de inverno, você lembra disso, amiga?

Ana:

Sim, havia mais cooperação da sociedade! Agora deixaram tudo na mão do governo e...

Leontina:

Quanto à dinâmica das aulas, esta não se alterava com a visita do inspetor. Ele não tinha dia marcado, era todo dia a mesma coisa. Nós trabalhávamos mesmo!

Ana:

Você me pergunta se o inspetor ia uma vez por semana ao Grupo e eu lhe digo: menos, muito menos.

Leontina:

Isso quando de fora, mas nós tínhamos uma que ficava conosco direto.

Ana:

Dona Inácia?

Leontina:

Dona Inácia não saía da escola, morava no Eliazar.

Ana:

Ela era solteira, não tinha compromissos, ficava mais.

Leontina:

A escola funcionava mesmo. Era um respeito pela direção, era um amor pelo ensino. Era diferente, nós éramos muito idealistas.

Ana:

Era muito pobre, mas, idealista.

Leontina:

Paupérrima.

Ana:

Hoje o que eu vejo? Cozinha piloto, alimentação boa! Naquele tempo não tinha!

Leontina:

Só que nós tínhamos muitos recursos naturais, os alunos mais pobres eram os que vinham da zona rural. Porque nós não tínhamos essa superpopulação na zona urbana, os nossos alunos vinham muito também da periferia, porque lá não havia escolas. Era o Grupo Escolar a escola que funcionava; ou então era o Instituto Coração de Jesus que era uma escola particular, uma escola de freiras. Só podia ir àquela escola quem tinha recurso mesmo, os mais pobres não podiam pagar.

Ana:

Os professores iam a cavalo dar aula.

Leontina:

É verdade.

Ana:

E não podia usar calça comprida, era proibido.

Houve uma época em que não tinha cadeira na sala de aula para o professor não sentar! Tinha que ficar em pé.

Leontina:

É, o ensino era muito rigoroso.

Ana:

Eu acho isso tão absurdo, tanta coisa absurda! Agora tem cadeira, mas já foi diferente.

Leontina:

Você já viu um balconista trabalhar? Você sabe que eles são obrigados a ficar em pé esperando o freguês. O freguês chega e ele tem que ir atender. O professor era a mesma coisa.

Ana:

E pensar que não tinha uma cadeira para o professor sentar! Porque era proibido o professor sentar! Estou falando de coisas muito antigas, porque eu já sou muito velha.

Leontina:

No meu tempo já tinha cadeira, mas eu não sentava porque não dava tempo. [risos]

Na escola isolada, quando comecei, eu trabalhava com três séries (1ª, 2ª e 3ª séries). Então você tinha que fazer um plano de trabalho onde você desse uma disciplina

para um grupo, atividade para o segundo grupo e trabalhar com o terceiro grupinho. Você tinha que trabalhar com as três séries simultaneamente.

Ana:

E havia mais alunos do que há hoje! Bendita pílula!

Leontina:

Muito aluno na zona rural! Havia muita criança na mesma sala. Eu cheguei a ter 42 crianças dentro da sala de aula, 42! E eu promovi todas! Porque eu era doida para trabalhar, eu gostava demais do ensino, eu nasci para ser professora. Depois a Ana me tirou de lá. Mas eu era muito enérgica, enérgica demais, cobrava muito, exigia demais.

Ana:

No Grupo, houve uma época em que as salas eram separadas por sexo, mas ultimamente não.

Leontina:

Não era o pai que solicitava matrícula da criança em um tipo ou outro de sala, era a escola que separava em feminina, masculina ou mista. Eu não peguei essa época.

Ana:

Eu peguei.

Leontina:

Mas nós tínhamos, sim, no Eliazar Braga. A dona Guilhermina Faria, por exemplo, tinha só meninas, você se lembra disso Aninha? E o sr. Argemiro Possidônio Fantin só tinha meninos! Geralmente a dona Aninha concentrava todos os meninos para o professor do sexo masculino e as meninas ficavam mais com as professoras, no começo. Mas depois, normalmente, foi havendo esse intercâmbio, essa ... como chamava, havia um nome como para quando começamos a trabalhar com complementação eram as classes mistas. Porque depois começamos a trabalhar com 5ª série dentro da escola de primeira a quarta série. Foi um trabalho árduo para acertarmos o convívio de crianças menores com crianças maiores. Integração! O primeiro grau foi esticando aos poucos.

Ana:

O que eu lembro bem é que quando os professores entravam na sala, os alunos levantavam.

Leontina:

E as filas eram perfiladas, lá no recreio. Perfiladas! Os alunos entravam, classe por classe, perfilados, dois a dois, chegavam na sala de aula e nós tínhamos então os

inspetores que ficavam andando nos corredores. Os professores saíam da sala dos professores, iam para a sala de aula e eram acolhidos com muito carinho. Os alunos se levantavam e ficavam quietinhos.

Imagine se você deixa uma sala assim hoje, eles derrubam tudo.

Ana:

Eles eram disciplinados pela família.

Leontina:

Pela família. As famílias eram muito organizadas, não havia esse desequilíbrio na família, hoje a família está estraçalhada. Os filhos que ora pai quer educar, ora mãe quer educar, não está dando certo. Os professores estão sofrendo muito.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da qual falei antes, nem sei dizer exatamente o que trouxe tanto desconforto.

Ana:

Ela não funcionou!

Leontina:

É. Não posso dizer claramente porque faz tanto tempo, foi em 1971 e nós estamos em 2008.

Ana:

Foi o que aconteceu com a Escola Nova.

Leontina:

É, eles tentaram fazer uma adaptação, uma transformação... foi quando começaram a funcionar as 5as séries junto com as primeiras séries. Olha, foi muito difícil.

Ana:

É a história da Escola Nova que ficou velha sem funcionar! Isso é coisa muito antiga.

Leontina:

Nós chegamos a aplicar aquele projeto da Escola Nova de escolher um tema para desenvolver conteúdos das disciplinas em torno dele. Conforme a disciplina, funcionou, mas para integrar todas as disciplinas não dava certo.

Ana:

Havia essa expressão: “Ficou velha sem funcionar!” Porque não deu certo.

Leontina:

Não dava para fazer, porque eles queriam que fizéssemos uma globalização, tínhamos que integrar tudo num tema e não estávamos preparados.

Ana:

Isso com salas de aula superlotadas.

Leontina:

Quarenta e cinco alunos. Quarenta alunos. Quarenta e um, quarenta e dois, todas as classes eram desse jeito.

Ana:

Havia muita criança. Depois teve aquele projeto da Matemática Moderna que a minha irmã, como professora de matemática, não aprovou. E minha irmã tinha uma cabeça muito boa, era formada pela USP.

Leontina:

Eu não trabalhei com a Matemática Moderna, não tive oportunidade porque deixei a sala de aula para ir trabalhar na Secretaria com a Ana. Então eu não peguei muito essa fase, mas ela deu muito trabalho, muito, muito, muito trabalho. Foi muito difícil os professores passarem a trabalhar com a Matemática Moderna, eles sentiam muita dificuldade. E isso, eu acho, porque eles precisariam ser melhor preparados.

Ana:

Não houve preparo!

Leontina:

Não foram preparados para aquilo, porque quando você vai implantar um projeto, antes, deve haver uma reciclagem. Você tem que trabalhar aquilo, a pessoa tem que dominar bem para estar preparada quando for assumir aquilo. E nós éramos preparados muito superficialmente. Então, preferíamos ficar no antigo, já que sabíamos que ia dar certo e não arriscar trabalhar com uma coisa que podia não dar resultado. Então foi por isso que não deu certo, por falta de preparação do magistério para aquele tipo de trabalho que eles estavam implantando na base da improvisação.

Não deu certo para nós, não deu. Nós não tivemos tempo para nos preparar para aquilo.

Ana:

Quanto aos livros didáticos que auxiliavam o professor, havia uma reunião especial para sua escolha. O professor escolhia. E nem todos eram muito didáticos.

Leontina:

Tanto é que as cartilhas eram apresentadas, X cartilhas. Alguns professores assumiam um tipo de alfabetização em que eles usavam "BACADA", outros já usavam, por exemplo, o processo que era mais globalizado, o "Caminho Suave".

Ana:

"Caminho Suave" foi muito usada.

Leontina:

E depois, quando a "Caminho Suave" foi implantada, a maioria dos professores começou a trabalhar junto, com o mesmo material didático. Deu muito resultado, a alfabetização foi muito bem! Foi muito bem a "Caminho Suave"! Agora, nós trabalhamos muito também com "A pata nada" não é Aninha!? Que era o "BACADA".

Ana:

"BACADA".

Leontina:

Que começava tudo com "A", depois passava para o "E", depois passava para o "I", depois passava para o "O" e depois passava para o "U". "BACADA" é o nome do procedimento, não de um livro.

Ana:

Tinha o "BE A BA".

Leontina:

Era o "B com A, BA; B com E, BE; B com I, BI..." Esse já era o "Caminho Suave"! Você já entrava com as cinco vogais trabalhando com a mesma consoante.

No "BACADA" não, você trabalhava tudo com o "A" primeiro! Começava pelo "B", então trabalhava o "B" com o "A", o "C" com o "A", o "D" com o "A", o "F" com o "A", primeiro tudo com o "A", depois você trabalhava a mesma consoante com a vogal "E", a mesma consoante com a vogal "I". Então era muito lenta, muito demorada, mas havia professoras que se saiam muito bem, tanto é que eram as mais antigas, por exemplo, a Maria Ângela Pisani Megna só ensinava assim. Já a turma mais nova, da Diva Minguili, da Izabel Maturana Lopes, da nossa turma de Escola Normal, já adotou "Caminho Suave".

Ana:

Agora, a Escola Normal daquele tempo tinha professores de Didática que eram fraquíssimos, fraquíssimos!

Leontina:

É, porque eles não tinham experiência.

Ana:

Eles também não aprenderam.

Leontina:

Eles não tinham experiência didática! Então eles passavam muita teoria e você, depois, tinha que adaptar. Quando você tinha a felicidade de uma boa Escola Normal, você se saía bem. Eu tive muita sorte, mas não eram todos os professores que tinham essa orientação forte, boa.

Ana:

Faltou muito professor de didática, agora já nem sei como é.

Leontina:

Não se sabe mais o que é feito, estamos muito longe já.

Ana:

Mas eu fico lembrando. Todos os professores naquela época vinham de Escola Normal. Na maioria particulares – faltava investimento oficial.

Leontina:

Comecei meu estudo em uma Escola Normal em Piracicaba, a "Sud Mennucci" que era uma escola oficial. Depois precisei me transferir, porque minha madrinha que me acolheu em Piracicaba faleceu. Lá eu trabalhava em uma casa de família para poder estudar, pois meus pais eram muito pobres. Depois disso tive que me transferir para Bauru e terminei meu curso no Colégio Estadual e Escola Normal de Bauru. Foi muito bom também, excelente meu curso.

Ana:

Eu estudei em Bariri até o quarto ano. Era o último que existia, veja a dificuldade para estudar.

Leontina:

Eram muito boas as escolas, muito boas mesmo, pelo que realizavam com os recursos que dispunham.

Ana:

Os professores eram muito dedicados e a gente tinha vontade de aprender! Matemática eles pegavam...

Leontina:

Matemática era o que mais trabalhávamos! A Matemática e a Língua Portuguesa eram todos os dias, porque você tinha determinado: seis aulas por semana, tinha uma

programação. Todos os dias você tinha que trabalhar, entrava e começava com Português e Matemática.

Ana:

E tinha que saber a tabuada!

Leontina:

Quanto à tabuada, nós usávamos o relógio, tínhamos recursos didáticos simples: fazíamos concursos dentro da sala de aula para os alunos disputarem e verem qual o partido que sabia melhor as tabuadas. Eram muitos jogos.

Ana:

Cantavam para ajudar a memorização.

Leontina:

Cantavam. A minha alfabetização era cantada. Peguei muito o "BACADA", no meu tempo comecei com o "BACADA". Me lembro das musiquinhas que eu ensinava:

"O ma da malhada tem

Três perninhas meu bem

Depois vem o azinho

Que é bem enroladinho"

Então a gente cantava com os alunos, ia desenhando. Quando fazia o macaquinho, já fazia as perninhas do macaquinho, etc.

Ana:

Porque a tabuada é árida mesmo.

Leontina:

Em relação à tabuada, usávamos o relógio. Púnhamos o algarismo básico no centro e os outros eram os ponteiros. Primeiro fazia na seqüência, depois intercalando, salteado, tinha que aprender! Enquanto não dominasse toda a tabuada do dois, você não passava para a do três.

Ana:

Eu acho necessário!

Leontina:

Então você entrava com a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão, mas lentamente. Primeiro com a soma, depois você vinha com a subtração bem simples e para a divisão nós usávamos passos.

Eram doze passos! E você começava a divisão de uma forma tão prática e com tantos recursos, com desenhinhos em lousa, que os alunos num instantinho dominavam

a divisão! Mas você seguia doze passos, até chegar no último quando se fazia divisão até por três algarismos. Quando eles chegavam na quarta série, já estavam dividindo por três algarismos. Tinha também os problemas matemáticos, todos os dias dávamos pelo menos quatro problemas diferentes e a prova era com problemas matemáticos!

Ana:

E porque essa ojeriza pela matemática? Os alunos não gostam de matemática. Eu perguntei para a minha irmã e ela não me respondeu.

Leontina:

Naquela época, o aluno estudava matemática, ele tinha que aprender. Se não dominasse o conteúdo, não passava, ficava reprovado por causa daquela disciplina. Embora tivesse ido bem em todas as outras disciplinas, ele ficava preso por causa de uma disciplina básica como Português e Matemática. Porque História, Geografia, essas coisas, não impediam a promoção.

Ana:

Não impediam.

Leontina:

Mas Português e Matemática eram fundamentais. Quanto às outras disciplinas, você tinha um programa para cumprir, por exemplo, História do Brasil. Entrava toda a História do Brasil desde o início, desde o descobrimento do Brasil. Então, no primeiro ano ele ia descobrir quem descobriu o Brasil, a data de descobrimento do Brasil, qual foi o povo que veio para o Brasil, como começou a colonização... então era tudo muito simples e quando chegava no final do ano você tinha, por exemplo, trinta questões organizadas sobre toda a história do Brasil na primeira série!

Com aquelas trinta questões, era difícil o aluno que ia mal. Ele sabia, não é Aninha? Nós não tínhamos alunos que não soubessem quem descobriu o Brasil, a data do descobrimento.

Ana:

Para português naquela época, havia muito pouco material. O primeiro livro que eu li foi o "Tico tico" e a gente não tinha muito para ler. Ficávamos esperando a semana que "Biotônico Fontoura", "A Saúde da Mulher" e outros que eram até bem elaborados com piadas, a carta enigmática, era a propaganda da época.

Leontina:

E nós organizávamos as bibliotecas na escola por nossa conta também, não é Aninha? E nós fazíamos funcionar, os alunos iam buscar os livros (como agora, que faz

consulta, antes também tinha). Tínhamos uma biblioteca para os professores, para consultarmos caso quiséssemos dar alguma coisa diferente, porque queríamos ter criatividade, precisávamos ter criatividade. Com essa biblioteca tínhamos onde consultar, além do programa.

Ana:

Eu hoje tenho compulsão à leitura. E isso tem me valido muito, vale muito para uma pessoa velha e sozinha. Penso: que bom que eu sei ler e gosto! E eu lembro do "Tico tico". [riso]

Leontina:

Eu dava muito valor também à conjugação dos verbos, porque quem não sabe verbos não sabe falar, não consegue falar, porque tem que usar coisas no singular e no plural, então tem que saber conjugar todos os verbos naqueles tempos (presente, passado, futuro).

Ana:

Agora, eu que sou mais velha lembro que naquele tempo havia muito estrangeiro, então perturbava também a pronúncia, o vocabulário. Os imigrantes espanhóis, italianos, que vinham cultivar nossas terras, misturavam seus idiomas com o português, virava uma salada.

Leontina:

Eu já não peguei isso. Sou justamente dez anos mais nova que a dona Aninha e nós somos amicíssimas! Eu tenho 78 anos e ela tem 88.

Ana:

Estou com quase 90 anos.

Leontina:

Era muito bem dosado o ensino, porque quando chegava na segunda série já aprofundava aquilo que ele tinha aprendido e ia para uma parte nova. Você recordava aquilo, mas ampliando e havia livrinhos para eles estudarem. Eles não reprovavam, eles iam bem, porque as festas cívicas, os desfiles, tudo dava motivação!

Ana:

Também a vida de hoje é muita distração, então não dá tempo. Havia o jornal "O Estímulo". Os professores selecionavam um trabalho melhor e esse ia para o jornal.

Leontina:

Por exemplo, na primeira série a criança tinha que fazer um ditado e escolhia um texto que tivesse bastante sentido. O aluno que tirava a melhor nota no ditado (por

exemplo, naquele tempo a nota era 100), se tirasse várias vezes nota 100 no ditado, era um ótimo aluno de Língua Portuguesa, então seu trabalho era fixado na sala de aula e depois era selecionado um que ia para o jornal.

Assim, iam para o jornal trabalhos de alunos da primeira, segunda, terceira e quarta séries. Era feito um texto de base pela diretora da escola e havia informações no jornal.

Ana:

Comentários, novidades.

Leontina:

Acontecimentos da escola, participação. O jornal era vendido baratinho.

Ana:

A escola era muito sem recursos, desde a alimentação.

Quanto aos jornais, os recebíamos de outras escolas, mas eram poucos.

Leontina:

Aninha, nós não tínhamos Educação Física no começo, ela entrou depois.

Ana:

Eu tive Educação Física, no meu tempo já tinha, mas as meninas tinham que usar um calção por aqui [indicando os joelhos]. Era uma coisa tão absurda! [risos]

Leontina:

Na Escola Normal, nós já tínhamos Educação Física e era uma disciplina que cobrava freqüência mesmo, a gente tinha que ter aquela participação. Como tinha também, naquele tempo, trabalhos manuais pelos quais também éramos muito cobradas.

Ana:

Agora, o professor de Educação Física, ultimamente, quase que enxerga só futebol. Tinha tantas outras coisas.

Leontina:

Não me lembro muito bem Aninha como fazíamos nas aulas de Educação Física, francamente. Me lembro de exercícios, lembro que fazíamos muitos exercícios de braço, ginástica, era muita ginástica que se dava.

Ana:

Ginástica sueca.

Leontina:

Tinha um dia na semana que era o dia da ginástica, geralmente era no final da semana.

Ana:

Essa ginástica sueca que tinha que pôr um calção por baixo da saia. Era engraçado. Um espantalho.

Agora, com relação à evasão escolar, esta era uma preocupação minha. Eu chegava a sair por aí atrás de aluno. Eu me preocupava tanto com a evasão!

Ao pensar no que provocava a evasão no Grupo Escolar, acredito que faltava a pedagogia do afeto da qual hoje se fala e é justamente isso que tem que focalizar: afeto, educar com amor. Naquela época não era...

Leontina:

Havia muita rigidez, era muito rígida a escola e o aluno que não tinha capacidade... ele saía da escola, porque não conseguia aprender, não é Aninha? Acho que essa era a maior causa, a causa principal do abandono era aluno que não tinha condição de acompanhar. Sofria muito.

Ana:

E faltava muito alimento.

Leontina:

É, foi difícil mesmo, mas nós conseguimos superar. Felizmente conseguimos superar. Agora, hoje está uma coisa medonha a evasão escolar, hoje está medonho.

Ana:

Acho que hoje algo está bom (apesar de eu não estar acompanhando muito): dar comida para o aluno. Como ele vai aprender com fome?

Quanto à orientação pedagógica, isso não deu certo. Tinha o SEROP (Serviço Regional de Orientação Pedagógica), mas isso não deu certo.

Leontina:

Foi um xarope! [risos]

Ana:

Não deu certo. Era uma proposta do Estado. Escolheram umas professoras que tinham mais jeito para ir preparar, mas não deu certo. Tanto que acabou. Não era aquilo. Acho que faltou praticidade. Coisas mais práticas.

Leontina:

Essas propostas não deram muito resultado não. A gente trabalhava muito a disciplina na escola. Aluno indisciplinado não aprende. A disciplina era cobrada por todo mundo.

Ana:

E vinha da família! “Quem poupa vara, não educa filho”.

Leontina:

Nós tomávamos muito cuidado com a higiene pessoal, porque me lembro que tinha um dia certo da semana em que os aluninhos tinham que cortar as unhas.

Ana:

O piolho!

Leontina:

Piolho, havia muito na escola e nós cuidávamos.

Ana:

Feridas!

Leontina:

É, naquele tempo podia fazer curativos na escola, podia aplicar remedinho na cabeça das crianças. A escola já providenciava esses recursos para a gente ajudar a família a cuidar. Então fazíamos inspeção nos ouvidos das crianças, elas tinham que pôr as mãozinhas sobre a carteira para a gente ver se tinham cortado as unhas. Isso era semanal. Eram algumas coisas práticas.

Ana:

O piolho parece que sumiu né?

Leontina:

Mas ele está por aí sim Aninha, é que tem bem mais recursos hoje. Só que não pode aplicar remédio na escola, a família é que tem que cuidar.

Ana:

Nós púnhamos.

Leontina:

Nós púnhamos os remédios! Outra coisa que tivemos, foi um serviço dentário muito bom. Tínhamos aplicação de flúor semanalmente.

Ana:

Isso foi muito bom.

Leontina:

Muitos dentistas escolares. Como funcionava! Eles faziam uma relação dos alunos e estes freqüentavam o gabinete dentário em dias determinados da semana. Eles trabalhavam para valer! Esse trabalho com flúor foi muito bom.

Ana:

Até falei com o Dr. Rudinei Giovenazi: “não tenho visto tanta criança sem dente, não será o flúor?”. E ele falou: “pode ser”.

Leontina:

É o flúor sim, porque depois a água passou a ser fluoretada e não houve mais a necessidade de fazê-lo na escola, porque, a princípio, os alunos tinham que sair, pegar um copinho, uma quantidade daquele remedinho e fazer o bochecho.

Ana:

O flúor foi muito importante.

Leontina:

Foi. E os cuidados também, porque os dentistas tratavam realmente dos dentes, além de ajudarem nesse serviço da fluoretação, eles nos ajudavam muito.

A gente vai lembrando algumas coisas, não é Aninha? E nós tivemos duas experiências, eu tive uma experiência como professora e como diretora também, então quer dizer que somamos as coisas, porque trabalhamos muito na vida. Porque você não podia ser diretora se não tivesse X anos de experiência.

Ana:

Quantos? Porque quando eu entrei eram 10 anos!

Leontina:

É, para nós também, eram 12 anos. Se você não tivesse aquela experiência, mesmo com Pedagogia, você não podia ser diretora.

Ana:

Quanto aos professores, eles eram avaliados num Boletim de Merecimento.

Leontina:

Nossa!

Ana:

Eu achei que era melhor que eles se julgassem, que eles fizessem sua avaliação. A instrução era a de que o diretor fizesse o Boletim, mas eles é que faziam uma auto-avaliação em uma das reuniões pedagógicas, porque para mim não interessava, interessava para eles! Seria um julgamento.

Leontina:

Mas foi muito bom, porque isso está no nosso registro até hoje, porque somava pontos, ficava registrado na sua carreira e você tinha aumento de vencimentos. Foi uma forma de fazer o professor melhorar a produção dele, porque ele fazia jus aos pontos conforme as promoções que ele tinha, conforme o desempenho dele.

Ana:

Mas não eu julgar, teria que ser uma auto avaliação.

Leontina:

Todos faziam de forma coerente. E como! Porque depois ia para as mãos do diretor, ele ia passar o visto!

Ana:

Isso era uma política do Estado e dava pontos para concurso.

Leontina:

Foi um incentivo.

Ana:

Quanto à presença de representantes da igreja na escola, não havia muito. Os padres aparecem em fotos em dias festivos, porque habitualmente eles não iam.

Leontina:

O padre era uma autoridade na cidade, assim como nós tínhamos o prefeito e o delegado de polícia. Então, o padre era uma figura importante naquela época, mas muito importante. Nós não tínhamos outras religiões! A religião católica era a maioria, era quase a totalidade. Ele se preocupava realmente.

Ana:

Mas eles não tinham condições de atender a todos, então ele ia em dias festivos, as fotos eram agendadas.

Leontina:

Geralmente era dia de formatura. Nas formaturas, como até hoje, tinha missa, tinha a parte religiosa toda.

Ana:

E as crianças eram mais religiosas

Leontina:

Muito religiosas, muito mesmo. Muitas professoras davam aula de catecismo preparando para a primeira eucaristia. Meu marido, por exemplo, foi preparado na própria escola pela professora.

Nas escolas isoladas isso também acontecia, pois me lembro que a professora Florentina Colpaert Godinho Ferro preparava alunos para a primeira eucaristia lá no sítio. Depois ela se tornou protestante, mas ela era professora de primeira eucaristia na escola dela. Todas as escolas trabalhavam muito essa parte.

Ana:

Eu era auxiliar de inspeção e como todas as escolas isoladas estavam submetidas ao Grupo, havia uma reunião mensal, mas de pouco valor.

Leontina:

Aninha, os professores do Grupo Escolar tinham muitas reuniões junto com os das Escolas Isoladas, além de ter a reunião deles, havia ocasião em que trabalhávamos todos juntos. Você reunia todos. A gente vinha para uma reunião pedagógica mais geral, acho que para ter aquele contato. As Escolas Isoladas seguiam as mesmas orientações do Grupo Escolar, era igualzinho.

Ana:

Daí então seria a questão de inspetora, eu visitava as escolas porque era auxiliar de inspeção.

Leontina:

Mesmo porque houve uma época em que os inspetores ficavam em Jaú, ou então em Bauru, e eles vinham de lá para fazer inspeção. Eles faziam relatórios. Tinha um livro na escola onde ele fazia um termo de visita e tudo o que encontrava na escola, tanto de positivo como de negativo, era registrado neste livro de termo de visita. Ele visitava a escola, tirava uma cópia daquele termo e deixava uma cópia para o diretor da escola.

A dona Aninha era nossa inspetora, na ausência do inspetor era ela que respondia pela parte administrativa toda, funcionamento, documentos que eram preparados para as escolas isoladas, todos saíam do Eliazar.

Ana:

Quando foi instalada a quinta série no Grupo Escolar, tivemos algumas dificuldades, porque os alunos saíram de uma escola e foram para outra.

Leontina:

A dona Aninha fez assim: ela tinha, por exemplo, quatro classes de quarta série e fez uma experiência. O professor que tinha mais facilidade em Língua Portuguesa passou a trabalhar a Língua Portuguesa, então começamos a fazer um trabalho para o aluno ir se adaptando e esse trabalho começava já na quarta série.

Ana:

Mas os professores não aceitaram.

Leontina:

Mas você lembra, Aninha, que um professor dava Matemática, outro dava Língua Portuguesa, outros davam a parte de História, Ciências e Geografia e havia aqueles que trabalhavam a parte de Estudos Sociais.

Ana:

Não deu certo!

Leontina:

Não deu certo, foi muito difícil.

Ana:

Eles achavam "a minha matéria é mais pesada, a sua é mais...".

Leontina:

Era difícil conseguir professores que quisessem assumir esse tipo de atividade. Mas tentamos sim, trabalhamos algum tempo com isso.

Ana:

Achei até que seria uma coisa muito boa, mas não deu certo.

Leontina:

Quando mudou e passou para o ensino graduado de primeira à oitava, os professores do ensino primário continuaram lecionando neste nível e, para o outro, vinham geralmente professores de fora.

Ana:

Muitos de fora.

Leontina:

Vinham outros com formação específica para trabalhar já no regime que existe agora, de aulas de 45 minutos. Já havia o sinal entre uma aula e outra.

Ana:

Não deu certo.

Leontina:

No começo foi muito difícil.

Ana:

O sinal, não tínhamos também serventes.

Leontina:

O recreio não podia ser junto, por conta dos problemas das crianças muito pequenas conviverem com alunos maiores. Havia muito barulho.

Ana:

Muito barulho! Não deu certo.

Leontina:

Foi uma fase muito difícil para nós, muito difícil.

Ana:

E hoje nós não sabemos como anda. [Voltando-se para Márcio Kakoi que filmava a entrevista] Você é de família de Bariri?

Márcio:

Sou.

Ana:

Minha mãe é Oréfice.

Márcio:

Eu conheço a família Oréfice de lá, estudei com Patrícia Oréfice.

Ana:

Não lembro.

Leontina:

A família da dona Aninha é enorme.

Ana:

Meu pai é Pires, Pires de Campos, também de lá.

Márcio:

Eu sou Kakoi.

Ana:

Não me lembro, eu saí de lá também há muitos anos. Nós ficamos sem pai muito cedo, seis! Chegamos até a quarta série (aquela festa de formatura!), era só um curso que havia e daí minha mãe, com muito pouca instrução, falou "vamos para Jaú para continuar", porque para pôr num colégio interno ficava muito caro, seis! Então mudamos para Jaú.

Todos são formados e falecidos, só tenho mais um, éramos seis. E penso que foi Deus quem nos mandou para lá, porque deu certo. Eu sou uma fã da cultura, da instrução e quem eu posso mandar pra frente eu mando. Já mandei muitos!

Leontina:

[Apontando as fotos do álbum montado por nós] Aninha, essa fase já é conosco, esse período aqui. Olhe a Maria Diva de Lima Minguili, todas as nossas colegas, eu mesma estou aqui, a Neusa Cestari Fabri, a Maria Usó, essa foi nossa turma.

Agora, essa turma que trabalhou aqui com os novinhos foi um trabalho muito bem feito no Eliazar Braga com o senhor Argemiro Possidônio Fantin. Eles iam para o

campo, para as matas, os escoteiros (tinham até uniformes). Foi muito interessante esse período aqui, bom trabalho mesmo, mas ele foi realizado só por um professor da escola, depois desapareceu o trabalho. Foi o seu Argemiro e o seu Alfredo Schellini que, como substituto, o ajudava.

Agora essa foto aqui, por exemplo, mostra a religiosidade, muita religiosidade dos professores! Tínhamos festas, visitas de Nossa Senhora na escola.

Essa é a turma do segundo Grupo, que nós desmembramos e fomos para o segundo Grupo. Olha que lindo, todos uniformizados. Aqui já tem a Maria Rizek, Maria Eliza Pisani, aqui não é você não?

Ana:

Não.

Leontina:

É, aqui você não era diretora ainda, foi quando o senhor Argemiro Possidônio Fantin foi diretor uma temporada. Tem a Sílvia Motta Brito, a Izabel de Barros Pisani, dona Lourdes Cardoso Maia, o padre (sempre presente). O diretor...

Em muitas fotos aqui, já não lembro mais quem trabalhava. De alguns alunos eu me lembro, essa era a turma da Esmeralda Furlani Calaf, ela está muito bem aqui, bonitona. Aqui a Lourdes Cardoso Maia, dona Maria Rizek, seu Mauro de Mello, aqui já era o Antonio de Barros (esse já era do meu tempo). Aqui estão os professores de quarta série, porque são as classes concluindo o curso primário.

Os mesmos professores e alunos diferentes, porque eles pegavam os alunos de determinado professor para fazer as fotos. A gente participava demais dos desfiles escolares, festas da cidade, tínhamos que participar.

Esse é nosso prézinho, com a Ana de Conti trabalhando com eles. Essa é uma menina de Bauru, foi minha colega no Colégio Estadual e Escola Normal de Bauru e depois ela trabalhou com o pré aqui em Pederneiras. A Cida, Cidinha: Maria Aparecida de Almeida.

Essas fotos são de agora. Muito bom, muito bonito o trabalho que estão fazendo.

Ana:

Mas eu acho que isso aí vai suscitar o desejo de ir fazendo, porque nós passamos não é? Porque nunca ninguém lembrou disto e vocês encontraram uma diretora com idade de 80 anos, é raro. [risos].

Leontina:

Tem mais gente que trabalhou lá. A Maria Usó Ruiz ainda está viva, a Odete Canela Ruiz já é mais nova, mas é daquele tempo também. O professor Nilson de Andrade, a Durgan de Campos Schillini, Aninha!

A Maria Usó Ruiz deve dar boas informações porque ela tem muita experiência. Ela começou antes de mim e foi só professor I, ela nunca fez outro curso, a gente fez Pedagogia, foi lecionar outras disciplinas em outras escolas.

Ana:

Ela foi muito boa professora.

Leontina:

A Maria Usó Ruiz foi excelente, ela tem um cabedal e mora aqui bem pertinho da gente. Acho que você faria uma boa entrevista com a Maria, ela recorda muita coisa.

Seria ótimo entrevistá-la, pois da nossa turma mais antiga seria ela, a Durgan, dona Odete Canela, que é casada com um senhor que foi professor III e diretor do ginásio Anchieta por muito tempo. Temos também a Isabel de Barros Pisani, ela é um elemento ótimo para você entrevistar também, ela está bem idosa, mais idosa que eu.

Ana:

Me diga, o que você acha do Wilson Ruiz Fernandes?

Leontina:

Então, por causa da Odete Canela Ruiz que também trabalhou lá e o Wilson é do Ginásio Anchieta, talvez eles tenham que fazer um trabalho lá.

Ana:

Completa.

Leontina:

Completar. Nós trabalhamos muito porque nossos alunos iam todos para o Ginásio "Anchieta". Não sei se respondemos o que vocês queriam, porque a gente fica divagando, relembrando.

Tenho a impressão de que a dona Isabel pode ter muita coisa, sabe por quê? Os professores que mais tinham projeção eram os que trabalhavam com a quarta série, que terminavam o primeiro grau no Grupo Escolar. Os professores sempre eram mais especializados para trabalhar com as quartas séries, porque eram séries mais pesadas.

Eu tenho uma foto da minha classe logo que eu comecei no Grupo Escolar Eliazar Braga, dentro de uma sala do Eliazar, foto da implantação do Programa do Flúor e fotos de desfiles.

Não tínhamos muita coisa, era muito pobre, máquina fotográfica era a coisa mais rara que possa imaginar. Para você projetar alguma coisa para os alunos tinha que usar projetores pequenos, particulares, como era difícil! Tanto é que o mimeógrafo, por exemplo, surgiu no nosso tempo, lá na escola, para a gente trabalhar. Mas, a princípio, era aquele mimeógrafo a álcool que a gente comprou para poder trabalhar o material para os alunos. Mas que lambuseira que aquilo fazia! Saiam umas coisas feias, como se fosse com carbono. Eram coisas muito feias, mas já achávamos uma maravilha aquilo, porque não tínhamos outros recursos.

O que esse Brasil evoluiu nos últimos anos, é uma coisa maravilhosa! O progresso é fabuloso! Obrigada por essa oportunidade!

Isabel P. e o Grupo Escolar Eliazar Braga[219]

Isabel de Barros Chagas Pisani

Luzia Aparecida de Souza

Para fazer admissão,
Em dezembro ou em Janeiro,
Os alunos da Isabel,
Agüentam o dia inteiro.
(Verso de Humberto Moreira elaborado em 15/10/1967)

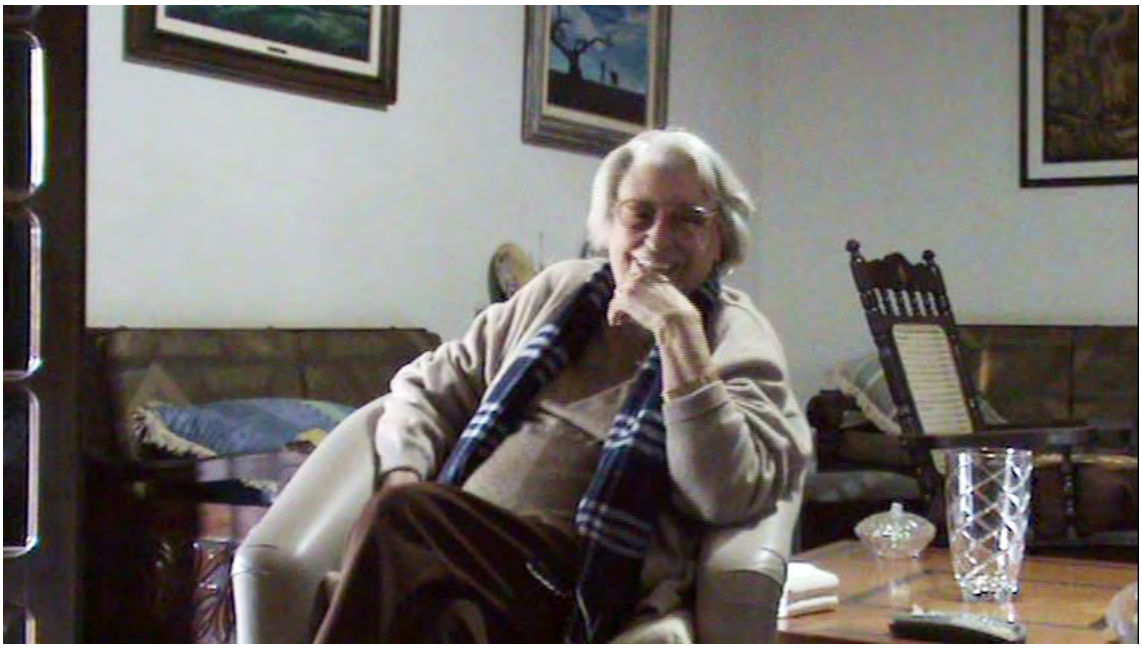


Imagem registrada a partir da gravação da entrevista.

Vou falar com você, mas lá no Grupo tem tudo...

Em 1948 fui efetivada no Grupo Escolar Eliazar Braga, comecei a trabalhar em 1942, mas como substituta. Nesses anos trabalhando como substituta, dei aula em escola isolada na zona rural um ano só. Tive tanta sorte! Fiquei um ano na Fazenda São João. Um ano só, no segundo ano já fui nomeada para o Grupo.

O Grupo Escolar Eliazar Braga era ótimo, mas chegando lá já fiquei nervosa porque ninguém queria pegar quarta série e deram para mim. Eu era novata! Não tinha experiência nenhuma, mas eu consegui um bom resultado no final do ano, aprovei todas. Mas sofri bastante nesse primeiro ano.

[219] Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 18/06/2008.

Para começar tive ajuda do senhor Joaquim, porque pegar o quarto ano ninguém queria. Antigamente o programa era muito extenso e era difícil. Tinha que estudar para dar aula! Principalmente Matemática, História, Geografia, tudo tinha um programa enorme.

Comecei com o quarto ano e, em determinada época, me deram o segundo ano, mas na metade desse ano já trocaram e me deram um quarto ano de novo, porque ninguém queria, o programa era muito extenso, era difícil. Eu peguei o quarto ano por muitos anos, até aposentar.

Matemática era difícil, tinha porcentagem, tinha conta. Eu tenho uns livros antigos guardados em casa. Está tudo lá para jogar fora, mas eu não jogo.

Nossa, o programa era difícil. O professor tinha que se virar sozinho. Tinha um diretor que dava uma coleção de problemas, por exemplo. Às vezes tinha um que eu não conseguia resolver, então, um dia, eu fui à diretoria e mandei ele resolver! Ele também não soube. [risos] Isso ficou marcado e ele parou de dar sugestão. Tinha uns problemas difíceis.

Alguns diretores do Grupo ficavam meio isolados, não davam muita bola para a gente não. Outros eram exigentes, ficavam passando, olhando para ver se estávamos dando aula direito. Acho que trabalhei com uns cinco diretores diferentes viu! O senhor Joaquim, Antonio de Barros, começou com o senhor Farid que era sírio, não vou lembrar não... as meninas (Maria Usó e Áurea) não lembraram?

O senhor Antonio ficou até meu compadre. Quando fiquei grávida ele pediu para batizar minha filha. [risos] A relação com eles era legal.

A gente ficava nervosa quando vinha inspetor! O inspetor vinha de vez em quando, dava uma olhada... a gente fazia semanário, elas (Maria Usó e Áurea) falaram? Tudo o que ia dar na semana tinha que registrar. Não era mole, não, ser professora. [risos]

Me formei na Escola Normal de Jaú, era escola de freira! Depois tinha Psicologia, Sociologia, além de Matemática e Português. A gente fez cinco anos de ginásio e dois preparatórios para se formar professora. Antigamente era assim né.

Eu fiquei no Grupo até aposentar. Quando entrei no Grupo, tinha uma classe linda feminina (porque tinha feminina e masculina) e quando me aposentei, estava dando aula para as filhas delas. Eu achei interessante, porque até hoje encontro com elas e falo, tem as minhas alunas antigas da primeira turma, os Maturana.

Mas o programa era extenso viu, tinha que saber mesmo, senão não passava. O diretor também fazia, no fim do ano, revisão. Recordava tudo com os alunos, depois fazia exame mesmo.

Havia reuniões, todo mês tinha reunião com os professores, reunião pedagógica. Começava aquela conversa mole [risos]. Eles falavam lá, mas a gente nem aproveitava muito, o que mais vale é a experiência da gente né!?

Tinha indicação para a gente não sentar em sala, mas tinha mesa e cadeira em classe. [risos]

Tinha uma diretora (vocês conversaram com ela?), a dona Ana Murça, que passava pelo corredor parecendo um soldado, "pá, pá, pá, pá" [imitando marcha]. Eu falo para ela hoje e ela dá risada, ela fala: "eu era assim?" e eu falo: "você era sim, você era chata" [risos].

E tinha um diretor também bravo que não deixava a gente nem sentar. Ficava olhando, dando voltas no corredor.

Você viu o Grupo, como é lindo? Se não está judiado agora, mas era bem cuidado.

Tinha um diretor que passava filme para as crianças, tinha máquina (ele comprou todos aqueles negócios de filme). Acho que isso foi na época do seu Antonio de Barros. Ele era exigente, nossa, para ensaiar para desfile o menino não podia errar, se errasse ele ficava bravo e pisava até no pé do moleque. Nossa, cada diretor que eu tive! Não é bom lembrar não [risos].

Os alunos faziam fila para entrar, para sair, tudo certinho. Às vezes tinha, por exemplo, a semana da Pátria e todos cantavam juntos no pátio, antes de entrar, depois entrava. Era bem organizado, era gostoso.

Era famoso o Grupo aí! Porque tinha o Colégio das Irmãs, então os filhinhos de papai iam para o colégio das freiras, mas a maioria, mesmo os filhos das professoras, ficava no Grupo, porque era muito bom. Ensinava mesmo, viu? [risos].

Quanto à disciplina na escola, os pais autorizavam a dar uns beliscões, eles ajudavam. No nosso caso, tivemos alguns problemas de menino que não fazia dever direito, não queria estudar. Se tinha probleminha, eu falava com a mãe dele e então melhorava. Houve um caso desses. Agora, castigo, às vezes o diretor é quem aplicava colocando o aluno na frente do crucifixo [fixado na parede do Grupo Escolar]; o aluno ficava lá até ele mandar sair. [risos]

Agora não sai mais, agora os alunos mandam no professor.

Na época a escola tinha um jornal, "O Estímulo", meus alunos escreviam nele. A gente mandava o trabalho dos alunos, mas não sei quem organizava o jornal, acho que era o diretor mesmo, tinha bastante auxiliar. A gente mandava o trabalho dos alunos e punha o nome, então eles se esforçavam para sair no jornal. Acho que o jornal era distribuído na cidade, a gente levava também. Ele era muito bonitinho, era pequenininho, mas valioso.

Tinha ensino religioso na escola uma vez por semana. Agora, quem não era católico a gente dispensava e eles ficavam no pátio. A gente ensinava religião também, a base. Eu ensinava religião toda semana, só sobre a igreja Católica, os protestantes saíam da classe. Ensinávamos a base: as orações principais, sobre Deus, três pessoas... Acho que a Igreja não tinha ligação, era obrigatório oferecer esse ensino, era o governo que mandava o programa para a gente.

Tinha ginástica também uma vez por semana, você saía lá para fazer [gestos de exercícios com os braços]. [risos] Eles adoravam, principalmente para brincar.

Tinha ginástica e religião, duas coisas diferentes.

Quanto aos livros didáticos, geralmente o diretor falava "esse livro é bom, se quer adotar... Os nomes dos livros, não me lembro. Cada ano era um. Não me lembro dos livros de leitura não, mas quase diariamente tinha leitura. Era importante a gente pronunciar bem as palavras.

Quanto à organização das aulas, tinha um horário, por exemplo, segunda-feira tinha Geografia... Matemática e Português tinha todo dia! Tinha Ciências, História e eu ia intercalando. Essa divisão era o professor quem fazia, agora o programa era extenso, nossa, e tinha que dar conta.

Em relação às provas, não havia provas mensais feitas pelo diretor, somente no final do ano. Eu mesmo dava nota, por exemplo, redação. Acho que o mais importante era a redação deles! Eu dava o título da redação e eles faziam, daí eu dava nota, corrigia os erros, levava para casa aquele monte de caderno para corrigir.

Hoje não tem nada disso, né?! Ninguém dá bola para os alunos. Nossa, eles carregavam, gostavam de levar os cadernos para casa, pra gente, eles levavam [risos].

Material didático, no Grupo tinha. Por exemplo, para fazer Educação Física, tinha lá a bola, eles jogavam amarelinha. E tinha o Programa que se seguia. Os livros didáticos abordavam o programa.

Tem mais alguma coisa? Deixa eu ver: religião uma vez por semana, ginástica também, Ciências, História, Geografia, Português e Matemática (essas últimas todo dia,

as outras a gente ia intercalando). Veja bem, a redação a gente corrigia, depois eles passavam a limpo, as palavras que erraram eles escreviam de novo.

Antigamente, no ensino de matemática, tinha até porcentagem, hoje não tem nada. Hoje passa até sem fazer prova! Quando eu saí, (ainda bem que eu saí na hora, viu? [risos]) veio aquela lei de passar sem fazer exame. Eu achei um absurdo! Aqueles meninos que não sabiam nada, coitados! Fiquei morrendo de dó. A gente dava tanta aula, nossa, falava tanto e fazia prova, uma vez por semana fazia trabalho e a gente corrigia, eles passavam a limpo, as palavras que erraram, escreviam de novo. Era duro viu, não era moleza não.

Em Matemática tinha exercícios, problemas. Tinha uns problemas cabeludos e eu não gostava muito daqueles problemas difíceis não, era um quebra-cabeça.

Quando chegavam ao quarto ano eles já sabiam tabuada. Mas a turma do segundo ano é que sofria com a tabuada viu; às vezes eu escutava cantando a tabuada lá: "duas vez um, dois; duas vezes dois, quatro".

O ensino era duro, diferente, viu? Tinha as quatro operações e no quarto ano ia até porcentagem. Era duro. Depois apareceram aqueles problemas de quadradinho, aquilo foi um inferno! Matemática Moderna, tudo quadradinho. Aquilo lá eu tive que estudar também, porque eu não sabia. Você fazia uma pergunta lá, não estou lembrando muito... ah eu não gostei do quadradinho! Mas eu tive que aprender né, foi quase no final, quando eu saí. Ainda bem.

Não tivemos orientação para trabalhar com esses quadradinhos, apareceu de repente. Fiquei apurada, mas tinha um sobrinho muito inteligente que estava no colégio, então perguntei para ele e ele me falava como era. Ele me ensinou, mas eu detestava, não gostava.

Não fiz cursos, havia reuniões com os professores e, qualquer novidade, o diretor explicava tudo. Essas explicações ajudavam, mas a gente não ligava muito não, porque a gente adquire um sistema daquele jeito e é duro de mudar. Mas dava tudo certo.

Eu vou fazer noventa anos. Faz trinta anos que estou aposentada. Aposentei em 1975.

Antes de ir para o sítio, já era substituta no Grupo. Depois, como era cadeira, tinha que ir em São Paulo escolher e aí escolhi a Fazenda São João. Depois surgiu uma vaga no Grupo no ano seguinte e em janeiro já fui para lá. Tive uma sorte! Já estava com dois filhos.

Meu marido foi o primeiro dentista escolar de Pederneiras. Ele trabalhava em um consultório no Grupo.

[Olhando seus documentos pessoais e profissionais disponibilizados pela Escola Municipal Eliazar Braga]. Eu tenho minha vida inteira marcada num caderninho.

Nunca ouvi falar sobre Boletim de Merecimento.

Quando eu dava aula no quarto ano, eu dava curso para o exame de admissão, porque eles tinham que fazer exame para entrar no ginásio. Em casa eu tinha uma turma, para ganhar um dinheiro. Eles pagavam para mim. Dava aula particular para ajudar, já tinha filho na faculdade e o dinheiro precisava aumentar. [risos]

[Olhando os documentos]. Nossa, quanta licença! Olhe minha letra, 1962. Tive quatro filhos, então tinha que tirar licenças. Gozei uma licença prêmio, a outra tirei em dinheiro e a outra gozei também. Não sei quantas licenças-prêmio eu tirei.

Não tinha trabalho junto com os professores. Tinha as reuniões e eles falavam o que ia acontecer, decretos do governo que apareciam. Em um ano, nas reuniões do Grupo, os professores tiveram que dar uma aula sobre um tema específico. Fiquei nervosa em ter que dar aula para os colegas. Mas eu dei, consegui. Minha aula foi de português, redação, composição.

Quanto à divisão das salas em feminina, masculina e mista, esta era feita pelo diretor. Ele que separava! Os pais não sabiam de nada, só matriculavam o filho na primeira, segunda, terceira ou quarta série.

Tinha uniforme na escola. As meninas tinham até laço na cabeça, bem arrumadinhas. Era muito bom aquele tempo. Agora vai do jeito que quer.

[Continuando a observar seus documentos] Estes documentos só têm a parte burocrática, um elogio para mim não tem, né?!

Olhe, cada um tinha seu modo de dar aula e continuava, mesmo as pessoas falando “faça isso, faça aquilo”. A gente experimentava, mas voltava no jeito antigo da gente. Cada um tinha o seu método. Dava aula do meu jeito, a gente adquire um certo conhecimento e sempre dá aquilo mesmo. Quando vinha inovação, a gente aceitava também, mas quando veio aquele negócio do quadradinho foi uma revolução no Grupo. Trabalhei um pouco com o quadradinho, principalmente nos cursos de admissão porque caía na prova para o ginásio.

A gente conseguia manter a disciplina, um ou outro a gente precisava falar com a mãe, mas era um ou outro. Tive sorte com meus alunos.

Eu sofri com aquele programa extenso. Lembro da guerra do Paraguai, fazia desenho, falava dos partidos, ai estudei. Não era fácil não.

O inspetor dava uma volta no Grupo, dava uma olhada, mas conversava mais com o diretor. O inspetor não assistia a nossas aulas.

Nas reuniões o diretor falava tudo o que queria, mas na sala de aula não.

Maria, Laura e o Grupo Escolar Eliazar Braga[220]

Laura Ruiz Felício
Luzia Aparecida de Souza
Maria Usó Ruiz

"Profª Maria Usó Ruiz
Maria Uso é tão séria,
Parece sempre zangada.
Seus alunos entretanto,
Acham-na bem camarada."

"Professôra: Áurea Ruiz Felício
Trocar período não adianta
Diz a Áurea a lamentar.
Pois seja cedo ou de tarde,
O remédio é trabalhar."
(Verso de Humberto Moreira elaborado em 15/10/1967)

Imagem registrada a partir da gravação da entrevista. À esquerda Maria e à direita Laura ou Áurea.

Maria Usó:

Não me lembro ao certo o ano em que comecei, vou pegar um documento para ver isso.

Laura:

Eu me formei e não lecionei logo. Fiquei seis anos para depois ingressar. Fiz Escola Normal, comecei em Marília e terminei em Agudos.

[220] Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 18/06/2008.

Deixa-me ver, me casei em 1950, então terminei em 1948 mais ou menos. Fiz o Normal e substituía, mas sem nomeação. O diretor me ofereceu e eu aceitei porque ficava perto da fazenda do meu pai. Depois, como eu tinha uma irmã doente e não tinha mãe, meu pai pediu para que eu não voltasse a lecionar. Daí eu parei e fiquei seis anos. Só depois que eu casei, depois do segundo filho, é que eu ingressei. Mas ingressei por concurso municipal.

Maria Usó:

Eu também fiz concurso municipal, então dávamos aulas em escolas isoladas. Ah, a gente andou a cavalo, de charrete e antigamente não tinha ônibus, era jardineira. Não era asfaltado. Então um mocinho ia pegar a gente na estrada e a gente andava a cavalo no meio de uma invernada com um medo de boi, de vaca! Aí aprendi a andar a cavalo. Assim a gente conseguia pontos, pois não tinha concurso para o estadual. Era por pontos só.

Laura:

O Grupo era estadual.

Maria Usó:

Ingressei em 1944, o diretor era o senhor Antonio de Barros.

Laura:

Maria, você trabalhou no Ginásio?

Maria Usó:

Não, eu trabalhei no Colégio das Irmãs.

Laura:

E no Ginásio São Luis? Na secretaria.

Maria Usó:

Ah, é mesmo, fui secretária! Quando abriu o Ginásio aqui fui chamada para trabalhar na secretaria. Aprendia a escrever à máquina seguindo um método lá, sabia de cór e hoje não sei nada mais, larguei tudo, aposentei de verdade! Quanto ao Grupo Escolar, este era importantíssimo para a comunidade, todo mundo passou por lá. Fui estudar interna, você também, não é, Áurea[221]?

Laura:

Sim.

[221] A professora Laura Ruiz Felício (nome que consta em seu registro de nascimento) só descobriu que tinha esse nome quando foi ingressar no ginásio. Durante toda a infância e ainda hoje, por grande parte das pessoas, é conhecida como Áurea, nome com o qual foi batizada.

Maria Usó:

Porque não existia Ginásio. Acho que isso foi em 1936... fiquei lá sete anos, até me formar. Você sai do Colégio Interno com aquelas mordomias e, ao chegar aqui na escola, a primeira licença que peguei foi a de uma menina que teve bebê (três meses!), aí que andei a cavalo. Morar no sítio e andar a cavalo, foi uma revolução, uma diferença muito grande.

O Grupo Eliazar era muito boa escola, tanto é que entrei lá sem fazer admissão, ... devo ter feito e não lembro, mas o ensino era muito bom. Não havia problemas, na minha época, em relação à autoridade do diretor, só que eles eram muito rígidos.

Por exemplo, o senhor Joaquim. Quando tive minha filha caçula eu amamentava, então disse ao senhor Joaquim que precisava amamentar minha filha na hora do recreio e ele disse "vá, mas volte na hora, não pode perder a aula". Você sabe como é criança, às vezes faz dengo, então eu chegava atrasada e tinha substituto lá (um moço muito bacana) que queria pegar minha classe, mas ele não deixava. Ficavam no recreio fazendo bagunça à vontade e se viesse o inspetor eu seria a culpada. Ele era assim, mas de outro modo ele era muito bom. A gente se dava bem com os diretores.

Havia inspetores que vinham de surpresa e talvez por isso ele tivesse medo de a gente não estar em classe. Os diretores às vezes entravam na sala, mas nunca criticavam a gente porque era tão rigoroso que a gente fazia um semanário das aulas que a gente ia dar e tinha que seguir à risca tudo. Assim, fazendo tudo direitinho, não tinha problema.

Seguíamos um programa de ensino do estado. Antigamente, tinha provas mensalmente e, às vezes, até de semana da matéria dada e quando chegava nas provas finais, era o diretor que fazia as questões, fazia A, B, C, D para não colarem. Então só passava quem sabia mesmo, senão não passava. Não havia alto índice de reprovação, antigamente não tinha quase nada, era muito bom o ensino.

Laura:

A Maria lecionou antes de mim, de diretora eu peguei só a dona Aninha, os outros não, e também não tinha nada de encrenca com ela.

Maria Usó:

Bem, eu francamente preferia diretor à diretora. Não sei, eu os achava mais atenciosos com a gente, se precisasse de alguma coisa. Quando entrei, me deram um primeiro ano e eu falei "ai meu Deus, não sei como fazer" e me falou "não se preocupe, vou mandar minha mulher e ela vai te orientar". Ela deu aula dois dias pra mim. Era

uma atenção... homens, demais com a gente. Agora, mulher você sabe como é, tem mais liberdade, faz uma coisa que a gente não gosta.

Tínhamos livros e a gente pegava, por exemplo, livro de segunda série, terceira série, para dar as aulas. Lembro só do livro do primeiro ano...

Laura:

Caminho Suave, usei no primeiro ano.

Maria Usó:

É.

Laura:

Mas lecionei só um ano no primeiro, um ano no segundo e acho que uns trinta no terceiro [risos].

Maria Usó:

A gente tinha até decorado as matérias que ia dar.

Os livros eram bons, tanto é que tenho alunos que fizeram cada curso! Meu filho inclusive (dei aula pra ele) é médico hoje e foi sempre muito estudioso. Dei aula na primeira e na segunda série e falei para o diretor, seu Barros, "ah, pelo amor de Deus seu Barros, vou dar aula para o meu filho!" e ele falou "ah vai, vai sim senhora". Ele determinava as aulas que você ia dar, então ele me passou do primeiro para o segundo, mas foi bom também.

Os livros seguiam o Programa de Ensino.

Eu acho que o que estragou o ensino foi aquela secretária que veio, a secretária de Educação, como ela chamava Áurea? Achei que ela estragou o ensino. Não lembro a época, mas ela mudou tudo, o diretor já não fazia as questões, já não tinha visita de inspetor.

Laura:

Lurdes ou Palmira Moscateli foi secretária no meu tempo.

Maria Usó:

Não, secretária do governo, não secretária da escola. Já não tinha tanto rigor quanto antes, os alunos tinham mais liberdade. Mudou muito, eu achei. Saí na hora certa.

Laura:

Eu achava que tinha muitos alunos em classe. Eu pegava de 45 para 48.

Maria Usó:

Eram numerosas mesmo.

Laura:

Aí eu falava para a diretora "ah, mas o número máximo é quarenta" e ela falava "ah, mas o aluno sai durante o ano". Eu, por azar, se saísse dois era muito! Eu não tinha tempo de fazer correção de matemática em classe, levava para casa. A Maria também.

Maria Usó:

É, para manter a disciplina, não dava para fazer nada fora da aula.

Laura:

Eu achei errado 48, 45 alunos na terceira série. E outra: a diretora me dava só classe masculina. Achava que eu mantinha a ordem, só que eu me acabava viu.

Maria Usó:

[risos] Todos os professores se acabam. Antes havia orientação para que o professor não sentasse em sala. Em nossa sala tinha cadeira, mas não sentava.

Laura:

Eu sentava só para a chamada, só. Se sentasse, virava tudo capetinha.

Maria Usó:

E as mães davam autorização plena para a gente. Elas falavam "eu tenho quatro, cinco em casa e vocês têm quarenta aí, você é mãe, bate, castiga". Até podia dar uns tapinhas nas crianças. Quando precisava... e com liberdade do diretor e das mães. Porque elas falavam "a gente não agüenta três, quatro e vocês com quarenta!". Elas ficavam bobas de ver aquelas salas cheias de aluno e tem de tudo neh. Eu nunca tive problema sério de indisciplina na escola.

Laura:

Eu nunca tive e nunca pus a mão em aluno.

Maria Usó:

No tempo dela já não punha. Já tinha mudado.

Dava muito trabalho. Criança, sabe como é, tem de tudo. Tem uns que são bonzinhos, que parece que não estão na classe e tem outros... Mas todos tinham um bom aproveitamento, todos. Os pais também exigiam.

Laura:

Depois teve um ano, não sei se foi na época da Maria, em que o governo queria que passasse todo mundo.

Maria Usó:

Ah, isso é recente!

Laura:

Não podia reprovar.

Maria Usó:

Isso é recente.

Laura:

Eu reprovava! Eu não aceitava.

Maria Usó:

Isso já não foi no meu tempo, graças a Deus! Eu saí justamente nessa época, quer ver quando foi?

Laura:

Mas você saiu um pouco antes de mim não é Maria? Uns seis anos antes.

Maria Usó:

Então, acho que foi lá pelos anos de 1970 mais ou menos. Não sei, parece-me que sim.

Laura:

Agora o governo não quer que passe sem saber!

Maria Usó:

É o Serra neh?! O Serra é outros quinhentos!

Laura:

Ah, mas eu falei "imagina que eu vou passar um aluno de terceira série sem condições para a quarta série!".

Maria Usó:

Ah, minha filha é professora de ginásio e ela recebeu aluno na quinta série que não sabia ler! Então ela falou com a diretora que disse "ah, você alfabetiza ele" e ela disse "mas eu não sei alfabetizar, nunca aprendi". Ela tem curso para dar aula para ginásio. Nem sei como ficou aquele menino lá, aquele aluno.

Laura:

Você falando isso, me lembrei que peguei uma menina de terceira série que não sabia ler nem escrever. Maria dava aula de primeira série para a menina e eu de terceira ao mesmo tempo.

Maria Usó:

Isso eu nem lembro.

Laura:

Eu falei para a mãe dela que não tinha condições de trabalhar com ela na terceira série e se ela queria arrumar um professor de primeira série e então indiquei a Maria ... como ela chama?

Maria Usó:

Não lembro desse caso.

Laura:

Você deu aula para ela, você deu o primeiro e eu dei o terceiro. No fim ela se saiu ótima. Eu mandava ela ler problema e ela não lia, ela só ria. E eu falava "mas o que tem essa menina que não lê?" e aí descobri que ela não sabia ler. Quer ver, vou lembrar já... o marido dela estava doente... Nancy, filha da Nancy.

Maria Usó:

Ah, sei.

Laura:

Nossa, ela gosta da Maria até hoje por causa disso, porque ela deu aula de primeira e eu de terceira série no mesmo ano.

Maria Usó:

Em vez de falar mosquito, ela falava mostico. Até hoje eu me lembro disso! [risos]

Laura:

Jussara ela chama.

Maria Usó:

E hoje ela é... o que ela é?

Laura:

Nossa, ela é importante lá em Santos.

Maria Usó:

Acho que assistente social.

Laura:

Ela acompanhou muito bem a escola. Mas não tinha condições, não sei como chegou na terceira série.

Maria Usó:

Eu saí em 1977, acho, e foi nessa época que tinha essa orientação para não reprovar.

Laura:

Não era para reprovar. Imagine dar uma orientação dessa para professora! “Não é para reprovar”.

Maria Usó:

Até falei “que bom que estou saindo na hora certa!”.

Laura:

Tinha ginásio também nessa época. No Eliazar Braga até a quarta série era fundamental e depois entrou o ginásio.

Maria Usó:

E aí também estragou tudo quando entrou o ginásio. O recreio era diferente e eles jogavam toco de cigarro na classe ... estragou tudo viu! Os professores do Grupo continuaram dando aula de primeira à quarta série e foram contratados novos para o Ginásio.

Quanto ao ensino de matemática, em primeiro lugar a gente exigia tabuada. Todo mundo tinha que saber tabuada. Daí deslancha, viu? Você dá divisão, sabendo tabuada eles fazem bem. Soma e subtração é fácil, divisão e multiplicação deslanchava muito bem!

Laura:

Então, já no meu tempo não precisava da tabuada. Era dispensável e o aluno podia consultar, mas eu não aceitei também. Nada de consulta, eu fazia aprender a tabuada.

Maria Usó:

Então, quando eu saí veio uma ordem, com essa secretaria, para pôr a tabuada na lousa, pois os alunos vendo aquilo, ao fazer os exercícios, iam aprendendo. Engano deles! Não aprenderam.

Laura:

Tinha até régua com tabuada! Eles podiam levar e consultar.

Maria Usó:

Depois veio o aparelhinho.

Laura:

A Cássia não sabe tabuada. Tenho uma filha advogada que não sabe tabuada até hoje porque ela teve essa fase. Ela estudou no colégio das freiras e até hoje ela não sabe tabuada.

Maria Usó:

Ah, se não aprende de criança, não aprende mais.

Laura:

Não sei como escapou de mim, porque eu sempre acompanhei os filhos e eles nunca estudaram na mesma escola, isso eu não quis. Não queria eles junto comigo. Mas ela não aprendeu tabuada e não sabe até hoje. Às vezes ela pergunta "Mamãe, quanto é tanto? Puxa, eu admiro, você sabe e eu não sei" [risos]. Eu com 80 anos, sei a tabuada e ela não sabe.

Maria Usó:

Mas sabendo a tabuada vai fácil o primário.

Laura:

Nós tomávamos.

Maria Usó:

Nós tomávamos de um por um. Então levava, fazia estudar e depois no fim da aula a gente fazia aquele coro. A gente falava "sete vezes oito" e eles respondiam. Todo santo dia, do primeiro dia de aula até o último.

Laura:

Tabuada salteada.

Maria Usó:

Não tinha material algum. Só os trabalhinhos de classe que a gente colava quando chegavam datas históricas, por exemplo, as festas juninas... eles, às vezes, faziam algo assim e a gente pendurava. A matemática era mais as operações. Lembro que teve matemática moderna, mas a gente tinha que pesquisar e saber, porque nunca vinha nada para a gente.

Laura:

Agora, nos livros vinham muitos exercícios, não é Maria? Variados.

Maria Usó:

Para eles completarem.

Laura:

Vinha bastante. Eles faziam sim.

Maria Usó:

Agora da matemática moderna, a gente chegou a aprender, por exemplo aqueles (como chamam?) números naturais, conjuntos. A gente aprendeu um pouco daquilo. Foi o começo. Tinha que aprender para ensinar.

Laura:

Eu fazia muito curso em Jaú, quando tinha orientações. Por exemplo, eles escolhiam três ou quatro professoras e eu sempre ia, em todas. E tinha matemática variada, porque eu gostava de matemática e eu participava de todos os cursinhos que houvesse para a escola. Eu sempre ia.

Eram cursos oferecidos pelo estado e o diretor é quem indicava as professoras. Quem não gostava saía e era colocada outra. A gente ficava fazendo o curso o dia todo e, para comer, comíamos qualquer coisa por conta da gente. O estado não pagava nada, nem transporte. Fiz bastantes cursos em Jaú, depois ... fiz em Bauru também? Em Bauru não lembro porque nossa delegacia era de Jaú. Sempre no final do cursinho você fazia exame, fazia uma avaliação do professor.

Lembro de ter curso de Matemática, de Língua Portuguesa e eu escolhia sempre de Matemática. Por exemplo, em relação à Matemática Moderna eu também já não lembro, pois já faz mais de trinta anos que sou aposentada.

Maria Usó:

Quantos?

Laura:

Mais de trinta.

Maria Usó:

Imagina Áurea!

Laura:

Eu fiz a conta! Eu saí com 51 e já estou com 81, trinta anos!

Maria Usó:

Nossa...

Laura:

Maria e eu pegamos aposentadoria aos trinta anos de trabalho. Quando saiu minha aposentadoria, mudou para vinte e cinco anos. Eu me aposentei com 51 anos e uma colega minha com 45, porque tirou cinco anos. Eu com 45 era broto na escola! E saiu uma turma. Agora não sei se permanece.

Maria Usó:

Eu também fui nesses cursos em Jaú.

Laura:

Eles davam orientação para a gente, então, por exemplo, o uso... ensinava metro quadrado, elas davam uma orientação delas, uma orientação mais nova. Mas você está

acostumado com a sua, então você não pega nada novo. Quem dava os cursos para nós eram professoras, mas não eram da Escola Normal.

Maria Usó:

Eram orientadoras da Secretaria. Não eram professoras da nossa escola não, eram todas do governo mesmo.

Laura:

Quanto ao ensino religioso, nós recebíamos também da Delegacia um programa de religião. Lembra Maria que a gente recebia um programa de religião pra seguir?

Maria Usó:

Sim.

Laura:

Até era eu que ia buscar em Bauru, depois parou.

Maria Usó:

Quando comecei a dar aulas a gente dava aula de trabalhos manuais como bordado para as meninas (geralmente minhas classes eram de meninas, nunca dei aula para menino, não), dava ginástica, todas as matérias a gente dava. Não tinha professor especializado em algo.

Laura:

Não me lembro de padre na escola para dar ensino religioso, éramos nós quem dávamos essas aulas, mas parece que eu ia buscar material em uma paróquia de Bauru.

Houve uma mudança, no tempo em que entrou o ginásio, e conforme o ano do professor na escola, os mais novos saíam. Os últimos que entraram concursados mudaram de escola, dentro da mesma cidade, mas mudavam. Teve duas escolas que receberam professores do Eliazar. Eu até fui para uma, mas quando fui falei para a diretora "não é para eu sair", ela dizia "é", então saí, mas falei "vou mostrar para ela que não era para eu sair".

Então fui à Delegacia em Jaú e o delegado de lá deu ordem para eu largar minha classe e voltar para o Eliazar (a professora que estava no meu lugar teria que sair). Mas já era abril, eu já tinha amor em minha classe e falei "não vou largar minha classe por causa disso". Ele disse que eu poderia sair naquele dia de lá, pois não era para eu ter saído do Eliazar, então, deixei a diretora ciente de tudo, de que não voltei naquele momento porque eu não quis e esperei aquele ano.

No ano seguinte voltei para o Eliazar. Eu não quis largar a classe da terceira série, pois já estava em abril, pensei, "não vou pegar classe nova" e eles também lá

teriam que pegar professor novo... Fiquei. Mas houve essa mudança de alguns professores do Eliazar passar para outra escola. Parava em mim, mas a diretora teimou que eu precisava mudar!

Trabalhei vários anos com a dona Aninha e nunca houve questão. No ano para eu sair entrei em questão com a diretora nova. E não teve mais jeito, eu precisei terminar e me aposentar.

Houve um tempo em que você podia pegar tempo integral, todas as minhas colegas pegaram e eu não. Depois, como fiquei só eu sem pegar, peguei. Mas peguei só dois anos, teria que ser cinco para a mudança.

Peguei dois anos, depois tive essa questão com a diretora e, a conselho do delegado de ensino (pois passei toda a questão para ele) - que veio até aqui, mas não resolveu nada - eu saí. Ele me aconselhou "dona Áurea, saia, não fique doente, saia". Porque eu já tinha direito à aposentadoria, mas queria fazer tempo integral. Não agüentei. Entrei em questão com a diretora.

Era assim, cada ano era, por exemplo, letra A, B, C... não é Maria?

Maria Usó:

É, ia fazendo um rodízio dos professores.

Laura:

É, a cada ano mudava de letra. Era minha vez de mudar e ela mudou para outra professora. Ao saber que estava me queixando na sala de aula, mandou me chamar, "Áurea, o que você quer que eu faça para resolver essa questão? Volte aqui no final da aula para resolvermos isso". Não sabia se eu ia ou não, perguntei para uma colega o que ela achava, mas no fim fui e disse "Não vou falar que eu tenho direito, para você tirar a fulana e me pôr, já que você está achando que a fulana também é (essa era professora de alunos deficientes e tinha só seis alunos, ela nem entrava nesse jogo, mas ela pôs). Vamos tirar sorte! Se for eu, então você faz isso, se não for, fica como está". Ela disse "jamais vou fazer isso" e eu respondi "Então porque você me chamou? Você pensa que sou palhaço?", e aí eu rasguei o verbo com ela e, então, começou a briga. Nossa, mas foi horrível.

Maria Usó:

Por isso que falo que mulher com mulher não dá certo.

Laura:

Foi horrível. Quando cheguei à diretoria, a outra colega lá, mexendo. Ela pôs testemunha para assistir essa aula, pôs essa colega minha. Eu falei "mas o que você está

fazendo aqui?" (porque ela já tinha saído da aula) e ela "ah, eu vim procurar um livro". Nada, ela queria assistir, porque acho que a diretora já previa que o negócio ia ferver mesmo.

Ela foi diretora minha por pouco tempo. Sabe a questão? Quando teve um curso em Bauru, eu fui à aula de matemática e ela era professora como eu. Ela sentou do meu lado e falou "você não fala nada da sua família, dos seus filhos, nada" e eu falei "eu tenho um filho que está na faculdade fazendo Engenharia" e sabe o que ela me respondeu? "Ah, daqueles que levam dez anos para sair da Engenharia?".

Maria Usó:

Começou aí.

Laura:

E eu falei "não, o meu filho foi em Rui Barbosa e, se você fala que ele saiu com dez anos, ele saiu com doze anos!". Então, já houve rixa de colega para colega, não conversei mais com ela.

Quando saiu a dona Aninha, ela entrou. Ela olhava para mim e eu olhava para ela. No mesmo dia em que ela me reconheceu, eu a reconheci. Eu falei "ah, já lembro quem é você" e ela disse "é, eu também estou lembrando de você". Mas ela foi tropeçando na vida dela da mesma forma que tropeçou ali, porque não foi só comigo, com outras professoras aconteceu a mesma coisa, saiu briga, mesma coisa. Nessa época, já era ginásio junto. Eu fiquei doente.

Maria Usó:

Eu já não estava mais lá, mas foi bom não estar, porque senão ia tomar seu partido e ia sair outra briga.

Laura:

Como ela chamava? ...

Ela me enchia por causa do nome. Meu nome é Laura, mas eu só soube que chamava Laura quando entrei no ginásio e eu entrei no ginásio com 14 anos porque não tinha antes aqui. Todos os alunos me conheciam por Áurea e ela falou "a partir de hoje seu nome é Laura!". Pois, olhe, nenhum aluno meu soube que eu chamava Laura! Porque eu não deixei, não falei, foi Áurea, foi Áurea e foi Áurea! Ela falava "eu não aceito esse seu nome" e eu falava "ah, você não aceita, mas eu aceito".

Não gosto nem de lembrar, ainda bem que eu não lembro o nome dela.

Depois dessa questão, fui fazer queixa com o médico do posto (fui tirar licença porque eu fiquei doente) e ele falou para mim "eu vou com a senhora fazer queixa dessa

diretora na delegacia", eu disse que não, resolvi esperar os vinte dias de licença que ele me deu (pois viu meu estado) e disse a ele "depois eu resolvo se vou à delegacia fazer queixa ou não". O médico do posto disse "eu vou com você", ... morreu. Então resolvi sair, pois não dava mais para continuar com ela. Minha filha chegou a falar para ela "se a senhora continuar perseguindo minha mãe, eu te dou uma sova quando sair do estabelecimento!", falou.

Maria Usó:

A que ponto chegou. Ia daí para pior. [risos]

Laura:

E para minha filha falar isso... e eu não sabia. Ela ia tomar ônibus para voltar para Bauru com um guarda junto, com outra professora junto, um guarda costas com medo que a Cássia "desse" nela. Porque ela fez injustiça, se ela não tivesse feito injustiça eu não ia querer isso.

Dalva, ela chamava. Ela era professora, fez aquele cursinho de estrada e passou a ser diretora, quis saber muito, quis fazer tudo do jeito dela. Ela brigou comigo, brigou com a outra professora e esta quase pôs ela na cadeia. Horrível ela era. Eu soube que ela acabou louca, viu? Ela foi embora para Santos e acabou louca.

Maria Usó:

Ah, então ela tinha problema...

Laura:

Ela tinha problema, nossa, louca!

Ela fez Pedagogia de estrada, aquela em que o aluno não ia, só entregava a prova que fazia em casa. Não era curso de freqüentar. Me convidaram para fazer Pedagogia e eu falei não, "se eu fizer, quero uma Pedagogia de verdade. Agora, ser pedagoga sem freqüentar, não, isso eu não aceito". E todo mundo falava "vamos Áurea, vamos". E aí quando mudei de escola (que não era para eu mudar), fui convidada pelo diretor para substituí-lo na diretoria, pois ele ia sair e eu falei: não, pois não tinha feito essa pedagogia que todo mundo fez.

Maria Usó:

E hoje ganha mais, não é?

Laura:

Ganha mais, antes já ganhava mais. Mas quando começaram a dar aula no Ginásio, deram uma ou duas aulas e já desistiram, eles não tinham capacidade! Isso porque quem fazia Pedagogia podia dar aula no ginásio, então teve umas duas, três que

foram dar aula no ginásio, mas deram pouquíssimas, não deram conta. Foi complicado. Agora, para ser diretora, elas tinham direito com esse curso suplementar.

Mudando de assunto, no meu tempo já não tinha jornal. Talvez no tempo da Maria sim.

Ela entrou antes, então, por exemplo, nós fizemos o concurso municipal, mas a vida que ela levou indo a cavalo, de ônibus, eu não tive. Eu já ia de táxi, já tinha táxi e era pertinho...

Comecei a aprender a dirigir, pois o táxi às vezes não chegava no horário e eu ficava nervosa, tinha que estar 8 horas na escola e às vezes eu chegava atrasada. Pois no dia em que cheguei tarde, a inspetora chegou junto! Ela perguntou "a senhora chega sempre nesse horário?" e eu falei "não, pergunte aos alunos". Ela assistiu minha aula e tudo, mas disse "hoje vou marcar falta para a senhora". Ela já ia sair, tinha ficado mais ou menos uma hora em minha classe. Assistiu a aula de Matemática, registrou lá tudo e depois disse "hoje a senhora tem falta", eu falei "vou ter falta?", ela disse "vou marcar falta" e eu disse "tudo bem, a senhora sai e eu saio atrás!". Mandei os alunos arrumarem as coisas... ah que desaforo! Cheguei e ainda pedi para que perguntasse aos alunos se eu costumava chegar tarde...

Por causa disso comecei a aprender a dirigir, porque eu também ficava nervosa, horário é horário, não é? Você tem que obedecer! Eu me sentia mal. Às vezes eu chegava 8h05, às vezes eu chegava quinze para as oito (porque eu queria chegar quinze para as oito, mas era difícil por causa do motorista). Então resolvi aprender a dirigir, porque aí eu mesma me levava [risos].

Os inspetores apareciam de surpresa, assistiam às aulas, olhavam os cadernos, a correção para saber o que os alunos faziam na semana. Eles faziam uma fiscalização mesmo. Naquele dia ela ficou pouco, mas eles ficavam até duas horas na classe com a gente, para ver o andamento dos alunos. Essa era uma classe de fazenda. Tinha primeira, segunda e terceira série na mesma classe. Às vezes na terceira série tinha quatro alunos, mas completava 40 entre todos.

Como eu tinha uma irmã professora e ela não quis entrar em concurso, pedi para ela pra dar aula na primeira série para mim e eu dava na segunda e na terceira. Eu trabalhei assim, então foi fácil pra mim. Mas ela deu aula só um ano para mim, a inspetora não deixou que ela continuasse porque ela não era concursada. Eu falei "puxa, estou fazendo bem para a escola, não estou prejudicando, estou melhorando! O governo não está tendo gastos com ela, sou eu quem está pagando (porque eu pagava para ela) e

ainda vai impedir que ela venha?". Disseram "ela pode vir até o ano que vem". E aí no próximo ano ela não foi, mas daí já entrei também no Grupo Escolar.

Lá, Matemática e Português tinham aulas diárias, Geografia eu dava uma vez por semana, Ciências uma vez por semana... uma ou duas, porque às vezes eu dava o ponto e na outra semana eu tomava. História também, agora Português, Matemática e Leitura era diariamente.

Mas a gente dava leitura de quantos? Cinco alunos, no máximo, por dia, porque era leitura em voz alta. E na Matemática eles faziam na lousa, eu dava exercícios e chamava um e chamava outro. Eles faziam sozinhos! Às vezes, se enroscasse um pouco, então você ajudava. Dávamos quatro problemas diariamente.

Maria Usó:

Sim, além disso tinha muito exercício. Era muita matemática, muito português. Estava conversando com uma ex-aluna e ela me disse "meu Deus, meu filho não sabe nada! O que ele está vendo no ginásio ele aprendeu no primário!".

Laura:

Você sabe que, na semana passada, eu queimei o caderno de um ótimo aluno meu, de tudo, de matemática, de história de tudo, e eu queimei.

Maria Usó:

E eu peguei meu semanário que tinha até bem pouco tempo e falei "porque que eu vou querer isso?". Um daqueles cadernos enormes, cheios e também liquidei. Que pena!

A gente acompanhava o programa para ensinar. Tinha que fazer.

Laura:

Teve um ano (não é Maria?) em que a gente fazia o programa do ano, todas as professoras da terceira série juntas, todas da primeira série...

Maria Usó:

Para igualar.

Laura:

Para dar igual. Todas seguiam o mesmo programa, pois vinha da diretoria o que nós íamos passar para os alunos. Todas as professoras tinham que fazer, registravam para depois passar para os alunos. Os professores das escolas isoladas tinham reunião no mesmo prédio do Grupo, mas eram reuniões à parte.

Maria Usó:

Eu fui muitas vezes examinadora nas escolas do sítio. Eu levava as questões e aplicava prova no sítio, era mais ou menos o papel que o diretor fazia no Grupo. Fazia as reuniões dos rurais e a gente fazia do Grupo e era tudo igual. A gente elaborava as questões e aplicava.

Laura:

Não. As questões era a diretoria que fazia e vocês aplicavam.

Maria Usó:

É? Ah, isso eu não lembro. Eu lembro que a gente ia e ficava o dia quase inteiro lá no sábado.

Laura:

O diretor dava as provas que iam ser finais para as examinadoras e elas é que davam. O professor não funcionava aquele dia. A gente não podia abrir a boca, só elas que falavam com a classe.

Maria Usó:

E quando a gente começou a dar aula no sítio, a gente dava aula para a primeira, segunda e terceira série no mesmo dia. Era uma fila de primeira série, uma de segunda e um de terceira. Então você se multiplicava.

Laura:

Já no Grupo, teve um tempo em que pegávamos os alunos mais fracos e dávamos aula particular para eles, mas pouco tempo. Se eu tivesse três alunos, dois muito fracos, então vinha um outro professor (substituto) e trabalhava com eles por cerca de um mês e depois voltava para a sala. Os substitutos não ganhavam nada, mas tinham que assistir às aulas da professora. Quando faltava uma professora, então você dava a aula e ganhava. Nesse tempo teve isso, mas foi por pouco tempo.

Maria Usó:

Só não tinha quarta série. Era primeira, segunda e terceira.

Laura:

Quanto ao ensino no Grupo, a gente sempre acompanhava o Programa.

Maria Usó:

Acompanhava. Os diretores nunca influíram.

Laura:

Tinha que chegar quinze minutos antes da aula.

Maria Usó:

Você tinha que estar lá quinze minutos antes de começar a aula. A gente ia chegando, sentava e quando dava o sinal, o ponto já tinha que estar assinado. Era rigorosíssimo!

Os alunos, a gente ia buscar. Eles estavam em fila e a gente subia com eles.

Laura:

Agora, esses quinze minutos, segundo falava o diretor, era tempo para arrumar um substituto para pôr no seu lugar, caso você faltasse. Não era sempre que tinha substituto. Agora, no nosso tempo não.

Maria Usó:

Ah, no meu tempo eu fiquei seis anos de substituta, indo todo dia na escola e pegando licença como essa que falei do sítio, ou licença maternidade, ou licença por doença.

Naquele tempo tinha aquelas medidas profiláticas e se o filho de um professor tinha qualquer doença como sarampo, ele não podia dar aula. Então tinha muita licença dessa por tosse cumprida, sarampo dava muito. Catapora.

Quanto à organização das aulas, elas sempre começavam por Matemática, sempre. Porque estavam com a cabecinha mais fresca, não é?

Laura:

No recreio, acompanhávamos os alunos até a escada e depois eles desciam. Já tinha os serventes lá.

Maria Usó:

No sábado, todo sábado, tinha comemoração pátria, então eles cantavam o hino nacional, o hino da bandeira e um aluno recitava qualquer poesia (quando era data histórica, era sobre a data).

Hoje os jogadores não sabem cantar o hino nacional, naquele tempo todos sabiam! Todos os professores trabalhavam os hinos pátrios. Tinha que apresentar um aluno a cada semana. Então você tinha que dar uma poesia de acordo com a data. Eu tinha até um (poxa vida, dei para uma professora) livrinho com todas as datas, todas as poesias.

Que pena. A gente, aposentado, vai dando as coisas, semanários, esses livrinhos assim...

Eu não lembro muito das orientações sobre como lidar com os alunos, mas falar alto com eles, gritar, não podia. Eu não lembro de ter recebido orientação, tanto é que tinha professor que falava alto, não é Áurea?

Laura:

É, mas o diretor chamava a atenção quanto a falar muito alto, pois perturbava as outras salas. Tinha uns alunos que às vezes eram encaminhados para Jaú, quando precisava. No Grupo mesmo, eles encaminhavam os alunos que tinham problemas.

Maria Usó:

No meu tempo tinha um crucifixo perto da escadinha do meio, um crucifixo grande na frente do qual o diretor colocava os alunos bagunceiros.

Laura:

Quando eu lecionei na zona rural eu tive examinadora, mas depois no Grupo não lembro mais.

Maria Usó:

Acabou, no sítio não tinha mais escola.

Laura:

Acabaram as examinadoras.

Maria Usó:

Fecharam as escolas rurais, uma pena porque os alunos têm que vir de ônibus, cada jardineira, cada ônibus horrível! Tem desastre... e lá não. Eles saíam da casa (pertinho) e já estavam lá. Só o professor se deslocava.

Quanto ao Boletim de Merecimento, este sempre foi feito pelo diretor, a gente nunca se avaliou. Se a gente se avaliasse, a gente colocava ponto até... [risos]. Nada disso, sempre o diretor. Tanto é que umas ficaram na letra D, outras ficaram na letra C e assim por diante. Os mais amigados da direção ficavam na letra E, que era a última.

Naquela época, ganhava conforme a letra, a letra E era a de maior quantidade de pontos. Isso integrava seus documentos na carreira docente. Não sei como era feita essa avaliação pela direção. Veja, se fosse feito pela gente, a gente saberia! A gente ficava com raiva, às vezes, porque avaliava uma que não merecia mais que uma outra pessoa que merecia.

Na regência do Antonio de Barros não tinha isso, também era ele quem preenchia, mas sua regência foi muito correta. Hoje vocês fazem currículo né? Antigamente a gente fazia tanto curso, tanta coisa e não tinha nada disso, porque a gente já estava estabelecida, mas acho que contava ponto, caso quiséssemos remoção.

Você sabe que quando me formei a gente ganhava como um juiz!? Como um juiz! Foi achatando, achatando e hoje a minha faxineira ganha quase como a gente, porque ela faxina a semana inteira e ganha R$50,00 por dia. Então você faça a conta.

Laura:

Quantos anos faz que nós não temos aumento?

Maria Usó:

Ah, nem sei.

Laura:

Acho que vinte. O salário com que saí, estou hoje.

Maria Usó:

Eu ganhei umas causas.

Laura:

O Lula disse que...

Maria Usó:

Que Lula? É o Serra agora.

Laura:

É tudo federal! Ele disse que vai agrupar os professores inativos e vai suspender, vai ficar tudo federal, escola federal e eu falei "que bom!".

Maria Usó:

Você sabe que vai aumentar o ordenado dos professores para quatro mil...

Laura:

Federal.

Maria Usó:

... mas só de quem começou no ano tal. Os que estão para trás ficarão do jeito que está. Eles têm um dó de pagar um pouquinho mais para o professor. Não sei por que, que vantagem eles têm? São filhos deles, netos, bisnetos com quem os professores têm que trabalhar, será que eles não pensam? Tem que pagar bem o professor.

Laura:

Agora não existe mais letra né? Porque a letra ajudou bastante o professor. Tinha professor na letra A, B, C, D e E, dependia muita da cara do diretor com o professor. A cada letra que você mudasse, mudava seu ordenado.

Maria Usó:

Então se o diretor simpatizava, tinha amizade, é lógico que favorecia.

Laura:

É. Quando a dona Aninha saiu eu estava na letra C, entrou uma substituta por três anos e falou "Você na letra C? Você vai sair com o máximo, com a letra E". Peguei uma primeira série que ninguém queria pegar, me saí bem e ela, então, se admirou de eu

estar com a letra C. Ela disse “enquanto eu estiver aqui, você vai sair com a letra E” e saí. Ela ficou uns dois, três anos, só. Com a dona Aninha eu fiquei uns vinte.

Maria Usó:

Com a dona Aninha eu fiquei na D, até hoje não sou E. Me aposentei na D.

Laura:

E a Odete se aposentou na D.

Maria Usó:

Nós temos sobrenome Ruiz, acho que ela não gostou do nome né? [risos]

Laura:

[risos] Acho que é mesmo, Maria.

Maria Usó:

As três. Minha cunhada e eu ficamos na D e a Laura que ficou mais tempo conseguiu passar para E com outra diretora.

... Quando você falou que ia fazer algumas perguntas eu disse que não ia lembrar de nada, mas no fim foi uma boa conversa!

Isabel M. e o Grupo Escolar Eliazar Braga[222]

Isabel Maturana
Luzia Aparecida de Souza

A Izabel tem alunas
Que até a deixam doente.
Pois vejam como a coitada,
Emagreceu de repente!
(Verso de Humberto Moreira elaborado em 15/10/1967)

Imagem registrada a partir da gravação da entrevista.

Nasci em 24 de maio de 1937. Estou velha já [risos].

Comecei a lecionar em agosto de 1957, em escola isolada, em uma cidade chamada Bilac, mas que pertencia ao município de Araçatuba. Essa escola isolada era um núcleo japonês. Não havia classes só de primeira, só de segunda, só de terceira ou quarta série, eram misturadas.

Havia escola em que a professora pegava, em uma sala só, três graus. Eu não. Cheguei a pegar só primeira e terceira série em escola isolada. Só que o bairro era núcleo japonês (daquele lado tem mesmo muita gente da raça japonesa) e eles exigiam: eles tinham aula pela manhã de português, mas à tarde tinham aula de japonês. Então era um pouco difícil para alfabetizar, porque eles falavam a língua japonesa em casa! Falavam pouco português. Mas, mesmo assim, a gente conseguiu alguma coisa. O

[222] Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 01/10/2008.

inspetor de escola ia mensalmente visitar a classe e eu, graças a Deus, sempre me saí bem.

Depois que saí de lá, vim para o município de Macatuba e lecionava antigamente onde é a Usina de Açúcar, era do sr. Foltran, não sei se é do tempo de vocês. Lá já era assim, eram quatro classes, porque a fazenda era grande, tinha muito empregado... fazenda de açúcar, não é?! Para mim já veio a primeira série (tinha uma primeira, uma segunda, uma terceira e uma quarta). Fiquei trinta anos trabalhando com primeira série! A não ser esse tempo que falei em que peguei duas salas (mas isso quando ingressei no magistério). Tive até um pouco de sorte de ter pego essa fazenda boa depois, onde as classes não eram misturadas. Mas sempre com primeira série.

Depois que saí de lá (acho que fiquei uns três anos nessa fazenda), já vim para o Eliazar Braga. Deixa-me ver quando foi: agosto de 1957 ou 1958 fiquei lá em Bilac, região de Araçatuba, depois vim para a Usina do sr. Foltran até o ano de ... deixa-me ver, minha filha nasceu em 1969 e eu já estava no Eliazar Braga... acho que em 1968 eu vim para o Eliazar Braga e comecei a trabalhar com a primeira série! Fiquei taxada, pois era todo ano! [risos]

O pessoal pensa que antigamente era diferente, mas o ensino era ENSINO. A gente alfabetizava até o meio do ano, agosto. Até os primeiros quinze dias de setembro você falava em cartilha. Mas cartilha era alguma coisa que as crianças levavam para casa, porque os pais queriam que o aluno fizesse tarefa, queria ver cópia, entende? Era um instrumento, porque a gente não ficava só na cartilha! A gente usava várias coisas, várias técnicas e não era jogado como o pessoal fala. Dizem que antigamente começava o A-E-I-O-U, BA-BE-BI-BO-BU, não era nada disso! As classes eram misturadas, não pensem que era classe homogênea! Classe de quarenta alunos! Misturados alunos que tinham pré, que não tinham pré, que não sabiam nem pegar no lápis.

Tem uma moça que hoje trabalha em uma loja aqui em Pederneiras, mas quando ela entrou na minha classe ela pegava o lápis assim [sinaliza que pegava a parte superior do lápis como uma pinça]. Então não era esse negócio de falar que jogava! A gente dava um período de coordenação motora, mesmo para aqueles que tinham o prézinho. Fazíamos uma recordação e ficávamos mais em cima daqueles que eram nulos, para ver se chegávamos num nível igualado, não tão igual, mas mais ou menos. E aí é que começava a alfabetização, mas não começava assim: vamos ensinar A-E-I-O-U. Não era nada disso! A gente contava história, tinha muita musiquinha, tinha cartazes que nos ajudavam a ensinar as musiquinhas, é que o pessoal levou embora e não me devolveu,

então não tenho quase mais nada. Quando os alunos chegavam agitados, a gente começava com uma oração, mas não oração de Ave Maria, Pai Nosso (que compreende religião católica, presbiteriana ou aquela que fosse), não.

"Boa tarde meu Deus querido,
as aulas vão começar
nós queremos que o senhor
venha conosco ficar
aqui estamos juntinhos e vamos trabalhar
abençoe nossa classe, nossa escola e nosso lar.
Muito obrigado, meu Deus,
muito obrigado, senhor."

E aí acalmava, sentava, fazia chamada... claro que havia crianças levadas, elas não eram estátuas, mas dava para controlar bem a disciplina. E aí a gente ia engrenando. Depois que terminava o período da coordenação motora com todos os processos, então iniciava-se a alfabetização. Não era tudo jogado como disse a vocês: "ah, vamos aprender o A, depois o E, o I, o O...". Não, era tudo bem dosado, acompanhado de historinha, de musiquinha, de chamar na lousa um por um, de fazer um traço na lousa para eles já aprenderem a escrever em linhas, mostrava-se como era a letra de fôrma (como falávamos): "Olhe aqui, essa é letra de fôrma, está vendo o cartaz? Igualzinho. Mas a letrinha de fôrma nós não vamos escrever no caderno". E hoje em dia o pessoal escreve letra de fôrma no caderno! Eles aprendem a escrever em letra de fôrma, depois para passar para letra cursiva é um pouco mais difícil. Comigo não! Não só comigo, outras professoras faziam a mesma coisa: "Olhe a letrinha de fôrma! Essa letrinha que vamos aprender é a que vamos encontrar no livro, no jornal, na revista... nós vamos guardar em nossa cabeça. Nós vamos aprender a fazer a letrinha (falávamos letra cursiva depois) de mão (porque letra cursiva é um pouco difícil, eles não entendem muito). Nós vamos aprender a fazer letrinha de mão, aquela que vocês vão escrever no caderno, que vão mostrar para a mamãe, para o papai". E aquilo ia até que eles aprendiam bem as vogais através de musiquinhas, de cartazes. Começávamos a junção das vogais, por exemplo "ai", o que é "ai"? Você machuca e fala "AI"! Nada abstrato que a pessoa não sabe o que é. Por exemplo "eu", sou eu, uma pessoa. "Oi", que é "oi"? Alguém brinca com você e fala "oi, tudo bem?"! Era tudo assim. As pessoas dizem que era tudo jogado e não era. Era tudo bem dosado e devagarzinho, nada de muita pressa. Tudo com calma, e na medida em que íamos avançando no estudo, na alfabetização, é

claro que a gente dava a família silábica. Porque se não sabe a família silábica não vai ser alfabetizado!

Tenho uma filha que é professora em Bauru, uma excelente professora (não é porque é minha filha). Ela fez até curso de Letras e trabalha com a quarta série no Joaquim de Micheli em Bauru. Ela é ótima, mas é como ela mesmo fala: "Mãe, eles vêm para a quarta série e não sabem a família silábica!".

Você quer ensinar, por exemplo, DA-DE-DI-DO-DU, então pensava numa palavra que começava ou que tinha DA no meio, por exemplo, "caDA". Depois pega uma outra palavra que tenha o DA também, mas que esteja no começo da palavra, por exemplo, Damasco. É uma ou outra criança que vai ver que aquele DA do caDA é o mesmo do DAmasco. É difícil, e hoje em dia eles acham que tem que ser assim e não é assim. É por isso que a criança chega na quarta série sem estar alfabetizada! Tem que aprender a família silábica! Não decorada, é como estou falando para vocês... eu dava lição e, por exemplo, quando eu ia ensinar o BA-BE-BI-BO-BU, eu contava história, levava cartazes: "vamos formar bastante palavrinha que começa com BA!". E aí eles falavam barriga, babá... e assim ia. "Com BE?". E a gente falava que a primeira letrinha era a letrinha do B, mas que junto com o A, formava o BA, mas isso não era assim...no mesmo dia! Íamos bem devagarzinho e assim até terminar a cartilha. Quando chegava a segunda parte era mais complicado ainda, pois chegavam as dificuldades, os dois Rs, os dois Ss, o CH, o NH, o X! É difícil, então: treino ortográfico! Muito treino ortográfico.

Depois que terminava a cartilha, a gente dava o primeiro livro de leitura. Esse primeiro livro era uma seqüência de tudo que havia sido dado, tudo com historinhas! E depois da historinha já era tirado o entendimento do texto. E eles faziam! Tenho esse caderninho [pega na mesa e começa a folhear] em que tenho muitas historinhas com todas as dificuldades que eles aprenderam. Trabalhávamos bem as historinhas, íamos tirando orações e depois formávamos uma historinha com todas as dificuldades. Vou dar um exemplo só para mostrar para vocês que acho que hoje nem uma criança de quarta série faz isso:

"Fui hoje cedinho à chácara da Madrinha Laura. Lá as laranjas já estão vermelhinhas e as mangueiras estão começando a florescer. Vi os marrecos, cabras e ovelhas travessas pulando nos campos. Passei um dia agradável e quando voltei o sol já estava se escondendo".

Isso era feito junto com eles! Era feito junto! Eles iam formando e é claro que com minha ajuda, eu dava um apoio, mas eles iam formando as frases e a gente ia

encaixando: “olha, será que se colocarmos essa frase primeiro, não fica melhor?”. Tem um monte de historinha aqui. Então a gente alfabetizava, dava a cartilha. Eles não querem que fale cartilha, mas eu usava “Caminho Suave”. Mas era assim: “leva para casa”, porque a mãe queria saber o que estava sendo estudado, levava para fazer uma cópia. Agora eu intercalava outras, tinha leitura suplementar. Era todo dia na lousa essa leitura suplementar! Falava: “Agora nós vamos ler! Para ler, vamos ler que letra? De mão ou de fôrma? ... para ler!” e eles respondiam: “letra de fôrma”. E então escrevia na lousa em letra de fôrma, chamava um por um para fazer a leitura e depois fazia a cópia: “Agora vamos passar da letra de fôrma para a letra de mão”. Tudo com ajuda, claro. Mas, também não dávamos uma coisa que eles não eram capazes de fazer.

Tenho um aluno e falo para ele que tenho muito orgulho. Hoje ele é candidato a vice-prefeito aqui de Pederneiras, foi criança que veio lá de baixo.

E esse negócio de dizer que professor traumatiza... larga disso, professor não traumatiza coisa nenhuma! Sempre trabalhei com classes bastante numerosas e nunca ouvi dizer que um aluno meu ficou traumatizado porque aprendeu a tabuada. De jeito nenhum!

A tabuada não era jogada do tipo: “vamos aprender a tabuada do dois! 2x0=0, 2x1=2, 2x2=4...”. Nada disso! A gente fazia tudo com bolinha [mostra folheto, que estava dentro do caderno, contendo bolinhas na quantidade expressa pelo algarismo que está sendo multiplicado], porque não tinha muito material. A gente tinha, mas não era como agora que a Secretaria da Educação manda coisas. Eles tinham aqueles contadores (que não são do tempo de vocês) com cinco carreirinhas, cada carreirinha com uma cor de bolinha para ensinar as operações e eles trabalhavam concretamente! Na lousa a gente usava desenhinho, coisas fáceis, mas que eles entendessem. E tinha que saber a tabuada sim! Ninguém ficou traumatizado por ter que aprender a tabuada, de jeito nenhum. Eu aprendi a tabuada e até hoje nunca esqueci, desde o meu tempo. Tenho ainda professora viva que deu aula para mim.

Então, acho que esse negócio de traumatizar não é muito bem assim. Vai ficar traumatizado de aprender? Vocês ficaram? Não. Então!

Os alunos de hoje, claro, são diferentes. Antes não tinha tanta informação como hoje. Hoje essa internet... tenho minha netinha, ela está na quinta série e mexe na internet melhor que a mãe dela e melhor que eu, porque nem computador eu tenho (sou sozinha, porque vou querer computador agora, nessa altura do campeonato?). Existe muita informação hoje em dia, as crianças são mais informadas, mas acho que na escola

tem que ter um pouco mais de dureza. Nada de bater, nada disso. Veja, minha filha trabalha com a quarta série e está se especializando em quarta série, mas agora tem a inclusão. No meu tempo não tinha inclusão de surdo, de criança com dificuldade mental, não tinha. A gente até tinha uma professora que trabalhava numa sala especial com cinco ou seis alunos, porque também não podia ser com muito mais, senão já viu. Eles precisam de uma atenção direta. E hoje não, veja, minha filha faz curso de libras, porque na sala dela tem dois surdos e um disléxico (que não consegue escrever e apareceu até agora na novela das oito). Outro dia ela me disse: "mãe, como aqueles surdos progrediram! Precisava ver que beleza!". Mas é um esforço grande, não é?

No meu tempo não tinha isso não, mas era tudo misturado, não tinha nada de homogêneo do tipo tudo muito bom, ou tudo muito regular, ou tudo muito ruim. Nada disso, era tudo misturado, mas eu conseguia chegar no ponto!

Eu não usava o método BA-CA-DA da cartilha "A Pata nada". Nesse, aprendia-se tudo com PA, não tinha PA-PE-PI-PO-PU, era tudo com PA. Era PA, CA, DA, MA, VA... o meu método não, eu não gostava desse. Não gostava. Os alunos espertos, claro, sabiam que a letrinha P com A formava PA, com E, não ia formar PA, ia formar PE, com I, PI, com O, PO... mas tinha aqueles que não sabiam.

O método que eu usava já fazia a família silábica junto, então em um instante eles conseguiam formar palavrinhas. Por exemplo: "vamos juntar o BA com o BE, o que vai formar?". "BABE, BA-BE, BABE". É meio assim, mas... o que é BABE? De babar. Quando eles estavam mais adiantados: "vamos pegar um pedacinho da família BI e juntar com a família do CA, o que é que forma? BICA" e eu ia dando. A leitura e a escrita caminhavam juntas. Existe gente que só trabalha na parte escrita, não trabalha na leitura e aí depois é triste, a criança não aprende a escrever e não aprende a ler.

Meu método então era trabalhar junto: a leitura e a escrita. A leitura sempre em letra de fôrma, era aquilo que íamos encontrar nos livros, na revista... e no caderno vamos usar letrinha de mão, letra cursiva (mas não falava letra cursiva). E assim, a gente ia tocando, só sei que chegava no final do ano e eles apresentavam isso [textos como o lido anteriormente do caderno de histórias].

Na parte de matemática também era tudo muito concreto. Não tinha muito material como tem hoje, a gente tinha que se virar, mas nada assim... jogado. Por exemplo, quando ia ensinar os numerais eu tinha para cada um uma historinha e uma musiquinha. Porque a criança tem se fixar em alguma coisa para se lembrar, ela tem que ter uma muleta, porque ela não caminha sozinha, você tem que ir adaptando.

Só sei que eles iam bem. A gente dava cartilha, dava o primeiro livro de entendimento de texto, de matemática a gente dava as operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão até o cinco, pois na primeira série era só até o cinco. A tabuada a gente dava de forma bem concreta primeiro e depois que eles já sabiam desenhar, desenhavam. "Duas vezes o quatro" e eles desenhavam duas vezes quatro bolinhas. "Quanto vai dar?". "Oito". E assim por diante, com três, com quatro, com cinco. E eles decoravam sim, ô se decoravam! A gente fazia na lousa aquele relógio, não sei se se lembram disso, e ia um por um: "vamos lá!". E eles aprendiam, porque senão gente, como faz? Hoje em dia tem calculadora, essas coisas, mas a pessoa tem que saber fazer conta, não é? Porque ... tudo assim, de graça? Eu, graças a Deus, tenho alunos advogados, médicos, esse moço que já foi presidente da câmara, agora é candidato a vice-prefeito... não vejo ninguém que ficou traumatizado! Todo mundo se alfabetizou bem alfabetizado e a gente era durona sim, não pense que era moleza não. Tratava muito bem, mas na hora de aprender, vamos aprender! Quando eles começavam a ficar muito alvoroçados, eu falava: "Estou cansada. Vamos cantar um pouquinho?" e inventava lá uma dessas musiquinhas de roda "Terezinha de Jesus", "A canoa virou", para eles sossegarem, porque às vezes eles se alvoroçavam. Então, esse era o jeito que a gente fazia.

Tinha ordem, claro, saía em fila, entrava em fila.

A gente não dava só matemática e língua portuguesa, a gente dava noções de história, de geografia, de ciências, de educação moral, de religião (sem falar em nome de religião), porque era importante que a criança saiba formas de agradecimento. Na hora da entrada, falavam o que citei aqui antes, e na hora da saída falavam:

"Até amanhã meu Deus querido
As aulas vão terminar
Mas, nós queremos que o senhor
Continue a nos acompanhar".

É uma coisa que vai calando na criança e depois eles falam em casa. Eles repetem! Agora, hoje não, a gente não escuta falar. Depois que me aposentei, recebi muito convite para trabalhar em escola particular e falei para uma das diretoras: "Eu não vou e sabe por quê? Porque eu fico quinze dias lá e os pais vão me expulsar. Eles vão me mandar embora". E ela falava: "eu garanto você". Eu falava: "você me garante, mas hoje em dia, os pais são diferentes". Não é verdade? Vocês não ouvem isso? Eu falo

para minha filha: “Pelo amor de Deus, se você tiver que falar alguma coisa, fale no geral, não chegue perto de ninguém!”. Porque o negócio está feio. E é por isso que estamos vivendo isso, essa violência, antigamente tinha muito apoio de pai e de mãe.

Naquela época não tinha só aluno bom, tinha também aluno fraco que tinha que pegar no pé mesmo, mas as mães vinham no dia da reunião de pais e diziam: “Dona Isabel, pelo amor de Deus, faça o que precisar. Se precisar dar uns tabefes...”. Imagine, nunca cheguei nesse ponto, mas a gente tinha autorização delas e tinha apoio do diretor da escola também. Hoje em dia não é assim, às vezes passo a pé na frente do Eliazar e escuto: “Cale a boca! Vá para o seu lugar! Fique sentado! Está mexendo com o fulano!”. Quer dizer, mais tempo elas perdem chamando a atenção e não vencendo, do que ensinando. Porque os alunos estão assim, não estão?

Não sei, um pouco é falta de conhecimento do professor, porque fez magistério (agora nem tem mais, agora tem que fazer Pedagogia, não é!?) só para ter uma profissão, para ganhar um dinheirinho. Porque a gente vê, até em escolas boas, exercícios sem correção, com palavras escritas erradas e colocado lá “ótimo” ou uma nota boa. Por quê? Não sei, deve ser por causa dos pais. Porque acho errado isso, se está escrito errado lá tem que ser corrigido, por exemplo, você vai escrever alface com S? É difícil, pois a professora não corrige e a criança acha que alface é com S. Daí chega em casa e uma tia ou uma avó que sabe diz: “Escuta, alface não é com S, é com C!”. “Não, ela disse que é com S”. E aí? E aí é que é o negócio. Você vai chegar junto à professora e dizer: “Olhe, você está escrevendo alface com S”? É muito complicado, mas a gente tem que saber lidar. A situação está assim também um pouco por falta do professor. Tem aluno que sai da escola sem saber ler nem escrever! Muito mal.

Eu peguei o começo dessa Matemática Moderna. A gente teve até algumas reuniões em que vinha um pessoal da Delegacia (professores que iam fazer curso em São Paulo) transmitir para a gente, mas vou falar que nem elas sabiam muito. Elas não sabiam muito, porque era o começo da Matemática Moderna, quando começou aquele negócio de conjunto e agrupamento, de sinal maior, de sinal menor, sabe? Era meio jogado. Passamos por dificuldades, porque tínhamos que intercalar. A gente intercalava um pouco da moderna com um pouco da antiga, porque na moderna não podia ensinar tabuada! Não, na moderna não. Na moderna o aluno não tinha nada que decorar tabuada, de jeito nenhum. E na antiga, não é que tinha, a gente queria, porque se não sabe fazer tabuada, você não sabe fazer conta! Então a gente encaixava um pouco do

moderno, do que estava começando com aquilo que a gente já tinha de conhecimento. E, no fim, é a mesma coisa viu, só muda de nome. É a mesma coisa.

Porque, o que é um conjunto? O que você entende por um conjunto? Um conjunto é um agrupamento, não é? Por exemplo, quando eu ensinava o numeral 9, eles já aprendiam o que era unidade, viu!? O que é uma unidade? É o número 1, uma unidade, é uma coisa, uma bola, uma janela, uma rosa, enfim, um monte de coisa. Quando chegava em 9, formávamos um grupo de nove. O que é? Nove bolinhas, nove cachinhos de uva, um agrupamento, mas eles não queriam que falássemos agrupamento, queriam que falássemos conjunto, então formava um conjunto de nove unidades e quando chegava na casa do dez que era a dezena, lembro direitinho, quando eles chegavam no dez: dezena! "Chegamos a pegar as duas mãozinhas já de número". Eles mostravam as mãos. E aí formava uma dezena, o que é uma dezena? São dez coisas! Dez unidades! Formou uma dezena e aí eles escreviam do 1 ao 9 e quando chegavam no numeral 10, botavam em vermelhinho para saber que formava lá uma dezena e depois a gente ia trabalhando a segunda dezena. Na segunda dezena, continuava a mesma coisa, sempre ensinando concretamente e quando chegava no vinte: "Formamos já duas vezes, duas mãozinhas de dez. Uma vez [mostrando as duas mãos abertas], uma dezena, mais uma vez [mostrando novamente as mãos], duas dezenas. Formou vinte!". E eles punham "20" em vermelho. Era assim, a gente usava os artifícios que tinha, ao que podíamos recorrer! E sei que todo mundo aprendia, até os fraquinhos aprendiam. Essa moça que falei para vocês, da loja, vai hoje lá ver se ela não sabe fazer conta! Ela não sabia pegar o lápis!

Agora tinha criança esperta também, bem esperta! Tive uma menina (hoje ela é casada, já é mãe e a mãe dela também era professora, era minha colega), ela chorava e eu não descobria porque ela chorava. Ela chorava e eu agradava: "O que é? O que é?". Ela chegava a fugir da escola e chorava. Depois fui descobrir que ela chorava de medo de não saber o que vinha na frente! Por exemplo, se estava em uma lição, ela tinha medo de não saber a outra da frente. Olha que coisa! Para entrar na cabeça dessa menina que jamais a gente ia fazer uma coisa dessas foi difícil! E era uma menina boa, ótima, mas tinha medo de não saber o que vinha na frente, o que ia acontecer. Foi difícil. Então, tinha criança meio difícil. Era boa, mas difícil, a cabecinha dela funcionava desse jeito, tinha medo de não saber o que viria no outro dia, mas depois foi acalmando, a gente foi explicando que não era assim, que era dia após dia, num dia aprendia algo, no outro aprendia outra coisa e assim foi. Assim foram 30 anos! Nos últimos anos meus, já

estava muito cansada, porque os alunos já começaram a ter muito mais informações, já começaram a ficar muito mais alvoroçados, então os últimos quatro, cinco anos foram mais difíceis. Não é que eles não aprendiam não, eles aprendiam! Mas eles eram levados, juntava na classe aquela meia dúzia que só queria falar e cutucar o outro e a gente tinha que usar um pouco daquele método: "Cale a boca, é hora de estudar. Vamos ficar quietos!".

Por isso falo que desde quando me aposentei até os dias de hoje está muito diferente. Eu tenho certeza que se vocês levarem um caderninho desse e apresentar para alunos de quarta série, eles não escrevem. Se você ditar eles não escrevem. Copiar, copiam, podem até copiar, mas escrever, não escrevem. Sabe por que? Está faltando entrosamento. Por exemplo, eu, na primeira série, e a Diva, da segunda série, trabalhávamos juntas. Eu trabalhava na primeira e ela na segunda série, então quando chegava no começo da segunda série eu já falava: "Fulano, fulano, fulano... precisam disso daqui, batam nisso!". E as professoras do segundo ano faziam uma recordação do que tinham aprendido na primeira série: um mês. Recordar desde o começo, mas, claro, podia ir mais depressa. Trinta dias para recordar o que tinham aprendido para depois, calmamente, começar a entrar na segunda série que era uma continuação, como deveria ser hoje. Porque se fosse desse jeito, se houvesse essa continuação, os alunos não chegariam na quarta série quase que analfabetos, gente!

Minha filha fala e não só ela, outros falam, ela tem aluno que precisa dar cartilha, pois eles não sabem ler, não sabem escrever! Não é difícil? É difícil.

As pessoas que vinham falar da Matemática Moderna eram ligadas ao SEROP-Serviço de Orientação Pedagógica, mas eram professores como a gente que iam fazer cursos como esse. Então, por exemplo, sabendo do curso pediam cinco professores de cada escola e o que aprendiam, passavam para a gente. Mas estava tudo no começo e até a pessoa se entrosar foi um pouco difícil. Mas, gente, a matemática moderna que elas falavam não passava da matemática da gente só que com outros nomes! Às vezes até um pouco mais difícil para a gente entender e até ensinar à criança. Acho que se você pode entender aquilo de um jeito mais fácil, porque vai aprender do jeito mais difícil?

Eu peguei duas reformas na Educação, em meu tempo, e vinha de cima para baixo, éramos convidados a fazer curso e então havia as apostilas, mas como eu sempre trabalhei com primeira série, isso não me atingia muito. Porque, pense bem, se eu tenho que alfabetizar, tenho que fazê-lo de um jeito ou de outro. Assim, essas duas reformas não interferiam no meu trabalho.

A gente lia, vinha gente de fora para apresentar as propostas, mas a nós não atingia muito não, nosso trabalho era bem regulamentado por nós mesmos, pela direção da escola, pelo inspetor. Eles gostavam! O delegado gostava!

Não lembro quais eram essas duas reformas, uma era desse Ensino Moderno, da Matemática Moderna. De uma não lembro não, mas da Matemática Moderna eu lembro bem! Lembro até que elas iam dar curso para a gente, mas também não estavam muito bem certas daquilo que elas estavam falando, elas também tinham um pouco de dúvidas, coitadas, porque também não sabiam, elas tinham ido aprender.

Não faltou atenção por parte das autoridades da Educação, eles estavam sempre atentos, mesmo na parte da Delegacia de Ensino (antigamente Pederneiras pertencia a Jaú, hoje voltou novamente) a gente tinha bastante atenção. Qualquer coisa, podíamos ir, perguntar, íamos até assistir aula lá em Jaú de professoras que tinham ido fazer essa tal da Matemática Moderna, de alfabetização (eles queriam mexer um pouco na alfabetização), mas não passava daquilo que a gente já estava ensinando. Era uma palavra a mais ou a menos, não tinha muita diferença não.

Fiz Escola Normal e, depois, curso de aperfeiçoamento no Ernesto Monte em Bauru. Minha formação é esta, não fiz faculdade, fiquei só no magistério (de primeira à quarta série). Naquele tempo terminava o magistério e quem queria fazia vestibular para fazer curso de aperfeiçoamento. Terminei o magistério em 1955, em 1956 fiz aperfeiçoamento no Ernesto Monte e, em 1957, em agosto, ingressei no magistério. Trabalhei nos anos 60, 70, 80, todos na primeira série.

Esse curso de aperfeiçoamento tinha biologia, psicologia, pedagogia, história da arte, educação primária e pré primária. Nessa parte do pré primário, eles trabalhavam muito com historinhas, desenhinho, pintura com guache, colagem. Era uma preparação para a primeira série. A matemática, embora não entrasse como disciplina específica, era abordada. A gente procurava se instruir, comprava livros se dissessem: “olha, apareceu um livro novo sobre o ensino moderno”, a gente comprava e acompanhava. Mas vou dizer uma coisa para vocês, era tudo como é hoje, só mudava o nome. Não mudava muito o sistema, porque, por exemplo, operações fundamentais, antigamente tinha professora que falava em aprender continha de mais, de menos, de vezes e de dividir. Tem que ensinar o nome certo das operações fundamentais: adição (e explicava o que era adição), subtração, multiplicação e divisão. Era assim, uma a uma, não era tudo de uma vez, era bem dosado: quando estavam bem firmes naquilo a gente entrava na outra, quando estava firme na outra, entrava na próxima.

Acho que cumpri bem a minha parte, porque até hoje não soube de nenhum aluno meu que pegou trauma, ou que não sabe ler, nem escrever, ao contrário, eu me orgulho deles! Me orgulho mesmo! Falei outro dia para um ex-aluno, que é candidato a vice-prefeito, não porque ele é candidato a vice, não é isso, é porque eu sinto orgulho. Falei outro dia: "Você lembra que peguei na sua mãozinha para você aprender a escrever?", ele falou: "Claro que lembro!".

A Escola Normal naquela época tinha professores bem gabaritados, a gente tinha aula de psicologia, de pedagogia, de história, de educação, artes, música. Tinha muita musiquinha na alfabetização, muita história e cartazes que a gente mostrava e deixava no varalzinho, tudo pendurado.

Ah, tem outra coisa, parece que hoje em dia, eles nem tomam muito conhecimento de datas históricas. Nem de datas históricas, nem de datas de nada! A gente não, a gente tomava conhecimento de todas as datas. Eles faziam cartazes e a gente dava um conhecimento geral sobre a data. Por exemplo, a independência do Brasil, explicávamos direitinho, claro, com palavras da gente e num nível que criança de primeira série, com sete anos, entendesse. Contávamos historinhas e eles faziam cartazes (claro, que com um pouco de ajuda da mãe ou de outra pessoa), a gente dava valor sim à história do Brasil.

Em geografia, aprendia nome de rios (como o nosso rio que corta aqui a região, o rio Tietê), dava muita ênfase a todas as datas, como dia das mães, dia dos pais, dia do professor... Nossa, no dia do professor as assistentes de direção tiravam a gente da sala de aula: "Sai um pouquinho que quero conversar com os alunos". "Olha, amanhã (ou daqui a dois dias) é dia do professor, vamos fazer uma homenagem!", era tudo muito bom! Muito bom!

Além das especificidades de conteúdo, havia naquela época, a figura do inspetor escolar. O inspetor alterava mais a dinâmica de classe quando se estava na escola isolada. Lá, quando chegava o inspetor, dava aquele calafrio, aquela coisa! Depois eles deixavam um termo de visita sobre o que tinham visto, falando sobre a professora. Inclusive tenho um, que foi deixado pelo delegado de ensino no tempo em que eu lecionava em Macatuba, que escreveu: "Uma professora desta orgulha o ensino brasileiro!". Eu guardo até hoje essas palavras, está escrito no livro! Vá lá procurar que acha!

Então a figura do inspetor em escola isolada trazia ansiedade, parava um carro e você já ficava "ai minha nossa senhora"! A gente já falava para os alunos "acho que

deve ser visita", não falava inspetor, falava que ia receber visita: "o que a gente tem que fazer? Vamos levantar e cumprimentar". Eu tinha até uma musiquinha para cantar quando eles chegavam, quando tinha alguma visita. Como era a musiquinha que não me lembro? [...] Não sei, agora não consigo lembrar, mas tinha uma musiquinha para receber visita! Não era para puxar saco de ninguém não, era porque a gente gostava e para o aluno, também, saber que aquela pessoa era uma autoridade. Então ela perguntava, via o semanário da gente, o que a gente estava dando, fazia uma verificação com os alunos para ver se estava batendo aquilo e depois deixava o termo de visita. Ela deixava o livro na escola com seu termo, a gente trazia para casa, passava a limpo aquele termo de visita, levava no Grupo a que pertencia a escola e deixava o livro, sempre assim.

Em escola da cidade, a inspeção já não apavorava muito a gente, tratava-se mais com a diretora, auxiliar de direção, não me apavorava muito. Para falar a verdade, inspetor mesmo ia mais à diretoria e conversava. De vez em quando a diretora perguntava se ele queria ir ver uma sala com a professora tal e, embora não era de deixar a gente transtornada, tinha inspeção sim.

Nunca, nunca, nunca tive problema com a direção. Em escola nenhuma tive problema, porque se você cumpre bem sua obrigação, não tem como. A gente tinha mensalmente reunião com a diretora, com a vice, com as professoras, então se tivesse algum problema já era levantado na hora. Tinha professor que, às vezes, não estava de acordo com o que a diretora, ou o diretor, falava, não convinha para ela, mas não era assim uma coisa de brigar, não. A comunicação era bem favorável.

O diretor intervinha, de certa forma, porque ele recolhia semanário e não tinha dia para recolher. Você tinha que estar sempre com o semanário em dia porque ela não falava "segunda-feira vou recolher ou terça-feira vou recolher". Chegava lá em qualquer dia da semana e a diretora recolhia o semanário. A gente entregava, ela olhava, passava visto, muitas vezes deixava uma palavrinha (ótimo, muito bom, satisfatório).

Eu nunca tive problema com direção de escola, eu me adaptava, ué você tem que seguir. Se ela é sua comandante tem que seguir a ordem dela, não é?

Quando entrei no Grupo a diretora já era a dona Aninha e a Leontina era a vice. Leontina trabalhou pouco em sala de aula! Ela sempre ficou na parte de administração.

Uma colega, das que você entrevistou, teve um conflito com a diretora, ela contou? Ela teve um conflito muito grande e chegou a ficar doente. Nossa, foi uma judiação. A diretora nem era de nossa cidade, ela era de Bauru. Ela falou o nome dela?

Na época em que ela trabalhava aqui, parece que ela trabalhava na ITE, uma escola de Direito de Bauru, na parte administrativa, não era professora.

Uma vez essa diretora entrou na minha sala de aula. Eu estava com a porta fechada, escutei ela abrir a porta, ela entrou e eu estava dando aula normal. Ela jogava verde para colher maduro. Começou a falar mal de uma professora (que até já é falecida, que até é mãe do meu vizinho aí de casa), ótima professora! Eu brincava com essa professora falando: você está procurando pêlo na casca do ovo". A diretora entrou na minha sala e começou a falar mal dessa colega, começou a entrar no assunto e eu falei: "Olha, vou só falar uma coisa para a senhora. A senhora é minha diretora, eu respeito a senhora, mas não aceito que a senhora venha falar mal de professora para mim, porque ela é uma ótima colega, ótima professora". Cortou. Depois comentei com a própria professora, dizendo que aconteceu isso e isso... E ela: "Sem vergonha!". Ela não deixava muito a batata assar, mas era uma ótima professora. Sabe o que ela queria? Queria que eu apoiasse o que ela estava falando para depois ela ir na classe da outra e dizer que eu é que estava falando aquilo.

E por isso que formou angu com a professora que entrevistou. Esta passou maus bocados com ela, mesmo! A diretora pegou no pé dessa professora, ela queria que ela pegasse o meu semanário e copiasse! Falava que ela tinha que fazer o que eu fazia. Eu dizia: "Não tem condição, a classe dela não é igual à minha! É outro nível de criança (não sei se essa professora era mais adiantada, mais atrasada) e cada professor tem seu jeito de dar aula. A senhora não pode exigir que ela copie o meu semanário de cabo a rabo, porque ela não vai conseguir!". O jeito dela era outro, cada um não tem o seu processo? Só sei que pegou feio viu, pegou feio, essa colega ficou doente, passou maus bocados com ela. Mas, graças a Deus, ela não ficou muito tempo aqui não, ela foi embora logo e a gente ficou livre. Não sei o que era, não sei se era gênio, só sei que com essa colega foi feio. Eu falei: "Ela vai morrer se essa diretora continuar aqui, essa moça vai para um hospício!". Porque, pense você estar na sua sala de aula, entrar outro e só falar mal do seu trabalho, falar que você não sabe ensinar, que você não é boa, que você devia sair. Foi triste. A gente tinha pena, tinha dó.

Nessa altura a pessoa que era diretora quando ingressei já tinha se aposentado, depois veio essa diretora de quem falo acima e, depois veio uma outra que hoje é qualquer coisa da Educação aí da Prefeitura. Esta também era exigente.

O Boletim de Merecimento era feito pela direção da escola. A gente não sabe o que elas usavam para avaliar, acho que ouviam mesmo as aulas, porque você entrava na

sala de aula e até fechava a porta, pois era uma sala na frente da outra. Então, acho que elas até passavam pelo corredor para ver o que você estava dando, se você não estava sentada só mandando aluno fazer cópia (acho que tinha essas coisinhas também, a gente sabe que tinha) e, através do que você apresentava, ela tinha suas impressões ampliadas pela observação dos semanários recolhidos semanalmente.

Eu fazia o semanário e, além dele, um rascunho diário do tipo "hoje vou dar isso", porque, às vezes, tinha um imprevisto naquela semana que te impedia de dar todo o planejado no semanário, então ficava para a semana seguinte. Então, todo dia, fazia um rascunho daquilo que eu tinha certeza que ia dar naquele dia, que dava tempo de dar, e aquilo que não dava tempo ia para a semana seguinte.

Dessa forma, acho que essas avaliações eram feitas através da sua aula, através de sua assiduidade e cumprimento real das obrigações. Acho que era isso, nunca fui chamada para ser entrevistada por nenhuma diretora, nem pela vice, nem por ninguém, mas elas sabiam do trabalho da gente!

Acho que essas notas A, B, C, D e E eram distribuídas segundo uma quantidade já fixada: elas tinham que dar não sei quantas notas A, não sei quantas notas B e tinha que dar C também! E daí tinha aqueles professores que você sabia que era dos bons, que se desmanchava e na hora recebia C. Professor ficava indignado! "Porque eu tirei C?". Acho que não tinha muita metodologia, não tinha.

Tenho uma prima que até hoje é recalcada. Ela era professora e se destacava também, dava as aulas bem, era ótima, era assídua, não faltava, se empenhava para o aluno aprender e teve um ano em que ela tirou nota C. Ah, ela se revoltou contra a diretora! Falou "porque eu tirei C?". Não tem muita explicação, não é?! Depois ficamos sabendo: elas têm uma quantia que, o número de professores determina quantas notas A tem que dar, quantas notas B, quantas notas C. Então acho que era tudo meio assim [faz gesto com as mãos sinalizando "mais ou menos", no sentido de "qualquer jeito"], "esse ano esse aqui tirou A, ano que vem vai tirar B e no outro vai tirar C"!A indicação que tinha era pelo seu trabalho, pela sua assiduidade, pelo que você demonstrava, porque não tinha outra explicação. Agora, tinha o limite das tais notas A, B... Então quem tirava A em um ano, no outro não tirava, porque elas iam repartindo. Depois caiu isso, porque acho que chegaram à conclusão de que não estava dando certo. Não é justo, por exemplo: não conheço bem vocês, então você tira A, você tira B, você tira C. Tem que ter um método, uma justificativa do tipo: "você tirou C por isso, tirou B por isso, tirou

A por isso". Não tinha, a gente nem sabia que nota ia tirar, chegava lá no final do ano e ficava sabendo.

Nessa classificação (A,B,C,D,E), em fins monetários, se um professor chegasse em um certo nível não voltava não, não retrocedia. Aquela avaliação A, B, C, acredito, era para avaliar a capacidade do professor (como se isso pudesse ser avaliado assim!). A não ser que fosse para forçar a barra com o professor, porque não é só agora, antigamente também tinha professor que levava na flauta. Não sei se era bem por isso, mas, por exemplo, na minha escola era normal, todo mundo trabalhava da hora em que chegava até a hora da saída, não tinha esse negócio de ficar batendo papo. A gente trabalhava mesmo, por isso que falo que os alunos saíam da escola sabendo!

Embora houvesse a parte cívica, essas questões políticas da época da ditadura nunca chegaram até nós, pelo menos no meu Grupo não!

Trabalhávamos religião, mas independente de religião católica, presbiteriana, ou de outras nomeações como Igreja do Sétimo Dia, essas coisas. A gente falava de Deus, todo mundo crê em Deus, quem não crê é ateu! Então tem que dar essa formação, é uma formação até moral. As crianças têm que saber que existe um ser poderoso e falávamos com as palavras da gente, mas nunca falamos que eles tinham que ir pra a igreja católica, ou para a presbiteriana, ou para a congregação cristã, nada disso! Era geral, com o que fazíamos no começo da aula, era um pedido, uma oração, mas não falava de religião, falava de Deus. Todo mundo prega Deus, não prega? Não tinha religião nem católica, nem apostólica, nem romana, falava de Deus. Tanto é que tinham alunos de outras denominações que ficavam na sala, não saiam não. Teve até um tempo bem dos antigos (acho que nem cheguei a pegar) em que a religião católica era primordial, então alunos que não eram dessa religião eram tirados da sala de aula e deixados no pátio sem fazer nada. Depois chegaram a uma conclusão de que não estava adiantando isso e, então, não falavam mais de religião católica, era uma aula de educação moral em que falávamos sobre a verdade, sobre não contar mentiras, o que era certo, o que era errado, falava bastante de Deus, que a gente tem que crer em Deus, enfim tudo de acordo com os alunos: crianças. Não tinha esse negócio de tirar a criança da sala de aula, mas teve um tempo em que tirava sim! Se não me engano, até no tempo de uma outra colega minha (que é mais velha que eu), também entrevistada por você, tirava aluno da sala de aula.

No meu tempo falávamos somente de coisas boas, não falávamos nada de que a religião católica era perfeita, enquanto as outras não valiam nada.

Nós mesmos pegávamos livros de educação moral, revistas em que saíam textos muito bons, fazíamos resumos e contávamos para as crianças através de historinhas. O padre não participava dessa preparação, ele só saía nas fotos do Grupo, pois quando havia uma comemoração naquela época, o padre não podia faltar. Chamava o padre e os ministros também que, às vezes, não compareciam, mas o padre sempre era chamado. Ele não interferia na nossa aula, pelo menos no meu tempo não (nem no de professora, nem do de aluna). Tenho uma professora viva ainda que deu aula para mim e, depois, para minha filha na quarta série!

Lembro que quando terminava o quarto ano, chamavam-se as autoridades! Padre, juiz, inspetora, diretora, as autoridades, sabe? Todos os alunos tiravam foto com a diretora, a inspetora (se viesse), ou seja, com as autoridades que compareciam! Uns iam, outros não. Eu mesma tenho foto, na minha formatura de quarta série, em que aparece o padre! Ele foi convidado e foi.

Lembro que no Grupo não tinha muita evasão, quase não tinha evasão. Você começava com quarenta, era difícil terminar com 38, 39, a não ser que mudasse de cidade. Agora dizer que parou de ir à escola porque não gostava da professora, ou parou de ir à escola porque brigou com o fulano, não tinha isso não. Evasão de abandonar a escola, como dizem que tem hoje, no nosso tempo não tinha não, pelo menos no meu tempo. Agora até deve ter. Antes, só quando mudava de cidade, porque então tinha que ir embora.

Quanto à repetência, tinha prova e era prova mesmo! Prova elaborada pela direção. Tenho aqui um caderninho de prova do meu filho [pega o caderno que estava sobre a mesa]. A aprovação tinha, é claro, que ter o mínimo da nota, mas você verifica o aluno no dia a dia. É no dia a dia que você sabe se o aluno está se desenvolvendo ou não, se ele está aprendendo ou não, se tem que lidar mais ou menos, é o dia a dia da criança. Tinha prova e essa era feita pela direção, ou vinha da delegacia pronta (acho que não, era da própria escola mesmo). Nesta tinha que atingir a nota, se não atingisse 50 não passava. Tinha bastante gente que, na quarta série ou mesmo na terceira, ficava reprovado. Até na primeira série, se não estivesse alfabetizado não ia para frente não! Não é como agora que o aluno vai sem saber. Hoje não pode reprovar, não tem isso? Da primeira para a segunda ou da terceira para a quarta não pode reprovar.

No nosso tempo tinha prova na primeira, segunda, terceira e quarta séries e tinha que atingir a média! Se não atingisse a média não passava.

Neste caderno meu tem algumas coisas que a gente batia mais no final do ano por conta da prova mesmo. Tinha que saber escrever, tinha que saber ler! Senão, não passava, então a gente trabalhava mesmo.

Falo dessa legislação mesmo, do início da década de 1970, em que não se podia reprovar da primeira para a segunda série, nem da terceira para a quarta. Mas isso não foi uma coisa que transtornou muito a gente, porque eu, por exemplo, mandava meus alunos para a segunda série tendo a certeza de que estavam alfabetizados. A professora da segunda série mandava seus alunos para a terceira com a certeza de que iam acompanhar. Então nós pegamos sim essa parte em que não se podia reprovar e continuou assim até me aposentar, mas a gente não gostava disso, para falar a verdade para você, não acho certo isso. Tem aluno na quarta série que não está alfabetizado! É muito complicado! Mas se é assim, o que vão fazer? Os professores têm que seguir a regra.

Esse caderno [que havia passado para que olhássemos] tem algumas coisas que trabalhávamos mais no final do ano, porque, como disse, naquele tempo reprovava sim. Se não soubesse as dificuldades não iam para a segunda série, então trabalhávamos com muita historinha, com muito texto, ensinávamos gramática e eles aprendiam!

Nessa época, eles aprendiam sinônimos, separação de sílabas, frases, orações afirmativas, interrogativas, exclamativas, eles faziam tudo isso! Essas coisas tinham um outro nome. Agora eles mudaram, mas no fim é a mesma coisa. A diferença é que a gente batia bastante, a gente fazia questão que eles aprendessem e hoje em dia parece que não se faz muita questão que a criança aprenda.

Quanto à vestimenta dos alunos, havia uniforme e, pelo que me lembro, era camiseta com o nome da escola e uma bermudinha ou calça comprida, ou o que tivesse, mas sempre com a camiseta da escola para destacar o nome. À criança que não podia comprar, que não tinha condição, a escola fornecia. Entendo que a existência de uniforme naquela época era para garantir que todo mundo fosse à escola igual, pois sempre têm aqueles que são melhores de vida que querem que os filhos vão bem arrumados, chiques, para a escola, e isso vai fazer contraste com o outro, mais pobrezinho, que não tem aquilo. Então, o uniforme é mais para uniformizar mesmo, para, na sala de aula, todos serem iguais, pelo menos no modo de se vestir. Deve ser por isso, acho, que o uniforme é usado até hoje, não é?

Acho bom adotar o uniforme, porque assim não se destaca um mais que o outro. Inclusive, chegava a falar: “Eu sei que todos têm (não falava „você não tem’), mas não

venham com pulseirinha, não venham com anelzinho, com correntinha, porque pode perder e depois vai chorar, porque às vezes não acha mais". Mas não era bem por isso, falava isso porque a gente não queria que um fosse muito enfeitado perto do outro que nem sabia o que era aquilo. A idéia era uniformizar mesmo, para, pelo menos na sala de aula, serem iguais na vestimenta. Na cabeça não. Na cabeça tinha aqueles muito bons, tinha os médios e tinha os fraquinhos.

O professor naquela época era muito respeitado. Falar de um professor era a mesma coisa que falar de um juiz de Direito. Financeiramente nunca existiu esse reconhecimento. Até que, há uns vinte e cinco, trinta anos atrás, você podia falar que o ordenado de um professor era bom, mas aquilo foi ficando para trás e depois que o professor aposenta, ele perde muita coisa, fica só com o ordenado mesmo. Isso porque o governo dá tudo como uma espécie de bônus que, quando da aposentadoria, cai e você fica com aquele ordenado que faz jus. Eu, por exemplo, cheguei à última classificação do magistério e não ia sair daquilo, cheguei ao final da classificação. Agora, isso que o governo faz hoje, de dar bônus, quando você se aposenta cai tudo, perde tudo. Por isso que, às vezes, tem greve não só no magistério, mas em todas as classes.

Embora fosse uma profissão respeitada, era muito difícil mesmo encontrar homens trabalhando no ensino, não sei por que. Professor homem no Grupo Escolar Eliazar Braga, tinha o seu A. F., mas ele já faleceu há muito tempo. Acho que mais antigamente era mais difícil, depois os homens começaram também a fazer magistério, porque achavam que era uma profissão. Era uma profissão. Depois decaiu de novo. No meu tempo, convivi com dois professores, mas os dois já faleceram. Peguei o senhor A. F. (que trabalhava com alunos de quarta série) e o senhor A. S.

Tenho um primo, que mora em São Carlos, que foi professor, diretor de escola. Jesus, um outro primo, deu aula também (é a irmã dele sobre quem comentei que sofreu e que até hoje não se conforma por terem lhe dado nota C). Eles não deram aula no Grupo Eliazar Braga, mas em outra escola.

Quanto aos professores homens, acredito que não havia muitos por conta da profissão e também pelo gostar. Tinha que gostar de dar aulas. Se você não gosta do que faz, não rende. No caso daqueles dois professores que já faleceram, eles eram ótimos, escolheram o magistério para ter uma profissão e porque gostavam de ser educadores. Esse meu primo do qual lhes falei, foi para São Carlos, mas foi professor durante muito tempo, porque ele gostava de dar aulas! Depois ele fez concurso para diretor de escola e se aposentou nesta função. Quanto a esse meu primo, ele também gostava, ele tem caso

para contar que não acaba mais. Este enguiçava! Enguiçava com o inspetor, com o delegado, com o diretor, porque têm uns que não aceitam. Tem uns que falam "amém, amém", mas têm outros que não são de falar "amém, amém". Se ele estava certo do que estava falando, ia até o fim. Ele também gostava de dar aulas.

Havia muito mais mulheres, que eu me lembre, em minha época. Que me lembre, só trabalhei com o professor que trabalhava muito com quarta série e com o outro que num ano pegava a segunda, no outro a terceira série (também porque gostava). Este era o único emprego dos dois, o único. Para o primeiro a gente falava "Vai morrer pobre, hein?!" e ele falava "Vou morrer pobre, mas cumpri minha missão".

A profissão era respeitada, mas quanto a materiais didáticos, vou falar a verdade para vocês, a diretoria não fornecia muito não. Tinha algumas poucas coisas no Eliazar Braga. Citando como exemplo a redação (uma parte de português), tinha descrição de gravuras (descrição é descrever aquilo que você vê) e, então, elas tinham aqueles quadros com gravuras lindíssimas que, às vezes, a gente usava. Era usado também material como o "flanelógrafo" e o "cartaz de pregas" na parte referente à alfabetização e matemática. Mas não tinha, por exemplo, esse material dourado que existe hoje. Tinha sim alguma coisa, mas não era essa abundância, era mais restrito.

Em relação à matemática tinha aqueles cubos, mas não tinha muita coisa, não era muito adiantado nessa parte. De uns tempos para cá é que começaram a desenvolver muita coisa como esse material dourado, que eu sei.

Tanto é que para ensinar as operações, para ensinar a tabuada, os alunos tinham aquele contador com cinco fileirinhas e, para aqueles que não podiam comprar, o professor comprava. A gente não podia pedir para o diretor da escola, porque era um material que eu queria usar para o meu trabalho! Então, quando a gente dava a lista de material no começo do ano, a gente punha lá "um contador". Eles já sabiam que tinha nas livrarias (agora nem tem mais!) ou então, tinha pais que faziam com araminho e era a mesma coisa! Aqueles que podiam comprar, compravam tudo pronto com cada fileirinha de uma cor, os que não podiam o pai fazia com arame, encaixava dez miçangas, ou tampinhas de tubo de pasta, tampinhas de garrafa (fazia um furinho e enfiava no arame). Eles se viravam. E àqueles que não tinham arame, nem tampinha, nem nada, o professor dava. Quantas vezes cheguei a dar material para criança!

Tinha material que a gente podia pedir para a escola, por exemplo, caderno para criança muito pobrezinha que não podia comprar e que, portanto, fazia parte da Caixa Escolar. Esta, por sua vez, constituía-se a partir da contribuição de pais que podiam e

queriam ajudar, doações da diretora e verba que a Delegacia de Ensino recebia e repartia com os municípios. Mas muito material não precisava ser comprado, podia ser feito em casa. Então, aqueles que achavam mais fácil comprar, compravam; aqueles que não podiam se viravam e àqueles que não se viravam nem de um jeito, nem de outro, o professor arranjava.

Material para os professores, como giz, sempre tinha. Giz de cor é que às vezes não tinha muita variedade. Eu sempre tinha a minha caixinha de giz de cor, que era minha mesmo e que eu levava, porque não tinha essa fartura de material. Eu sempre tinha, porque trabalhava muito com cores para destacar, para dar algo de diferente que eles destacavam com giz de cor. Eu usava, mas eu levava.

Eles tinham cestinhas de giz, mas era do tipo... você fala "vermelhinho", mas saía meio cor de rosa. Era assim, não tinha porque não tinha! Os alunos também não tinham, como ia fazer?

Agora que a Secretaria da Educação está mais empenhada na parte mais concreta. De matemática, por exemplo, minha filha mesmo fala que tem muito material e livro também! Agora eles mandam bastante, mas na minha época não mandavam não. Cada um comprava o seu material e quem não podia, tinha a caixa escolar que ajudava. Quando era alguma coisa diferente que o professor queria, ele se virava.

Eu usava como um apoio à cartilha "Caminho Suave" e é esta que vai do todo para a parte. Não começa do BA-BE-BI-BO-BU, como expliquei para vocês, é do todo para as partes! Da história eu tiro a palavra, da palavra eu tiro a sílaba, daquela sílaba eu vou formando a família, porque nessa história eles já conheciam A-E-I-O-U que também foi bem dado através de histórias, de cartazes, essas coisas todas. Então, a cartilha era um apoio, mas eu não usava só "Caminho Suave"! Para falar a verdade, eu nem usava muito a "Caminho Suave" na aula, eu tinha muita cartilha diferente como "Convite à leitura" e outras que eu não consigo me lembrar agora, tantas eram. Estas eu dava como leitura suplementar, porque na cartilha que o aluno tem ele pode decorar, não pode? Chega em casa e a mãe ensina: "olhe, a professora vai tomar essa lição, então vamos estudar" e ele decora "a barriga do bebê, o bebê baba, o bebê bebe água". Eu não queria isso. Eu queria saber se eles sabiam mesmo, então fazia a minha leitura, a minha historinha para pesquisar se eles sabiam o que eu queria que eles soubessem. Historinhas com palavras diferentes do texto da cartilha, era outro texto, diferente, que chamávamos de leitura suplementar.

Quanto à cartilha que a turma fala, essa cartilha "A Pata nada" de PA-MA-DA..., dessa eu não gostava, gostava da outra que eu achava mais moderna. Esta outra tinha um método que, quando o aluno pegava, ele dominava! Porque quando o aluno é esperto, ele pega tudo no ar!

A primeira parte da cartilha era muito bem dada e compreendia a parte das sílabas simples, depois, quando começava a segunda parte das sílabas dobradas com bastante dificuldade, você ia devagarzinho. Era muito treino ortográfico! Eu tive uma aluna, ela não mora mais aqui, ela também é formada professora, mas não dá aula porque ela casou muito bem e o marido não quer... ela mora em Santos. A sogra dela, e alguns outros parentes moram aqui e ela sempre fala que fala para os filhos dela: "eu sempre sei quando uma palavra é com JA-JE-JI-JO-JU (com j), porque a dona Isabel ensinava muito!". Porque tem gente que confunde, não sabe se é com J, se é com G.

Então era muito treino ortográfico e hoje não tem mais isso. Não sei como é hoje, parece que eles querem que o aluno aprenda sozinho: você destaca uma sílaba, eles têm que achar em um outro texto aquilo. É mais ou menos assim, nem estou muito interessada em saber. Mas esses alunos não aprendem, viu! Só um ou outro aprende que são aqueles muito espertos, que tem o QI muito adiantado, elevado. Este consegue, mas a maioria dos alunos de uma sala de aula não é assim, é de médio para baixo. Os que têm QIs mais elevados são poucos.

Com o meu método, nunca tive ninguém que dissesse "ele só sabe o que está escrito na cartilha „Caminho Suave'. Só sabe ler isso". Ao contrário, você viu o que a gente formava de historinha [no caderno mostrado anteriormente], eles sabiam ler e sabiam escrever! Dava leitura suplementar e chamava na lousa um por um.

E de matemática também! Estávamos estudando adição, então: "Vamos estudar adição!". E chamava um por um. Porque cinco unidades mais cinco vai formar dez? Eles tinham que mostrar! Faz um conjunto, "como é que formulam essas idéias aí?". "Porque cinco bolinhas ou cinco palitinhos, mais cinco palitinhos formou (juntou tudo, agregou, somou - e aí você dá bastante adjetivo, mudando o termo)... Eles sabiam. Não era assim 5 e 5, 10 (abstrato)! Tinha que saber que cinco unidades daqui, mais cinco unidades daqui juntando tudo dava dez. Assim, na parte da subtração, da multiplicação... a gente trabalhava muito com bolinhas, porque tínhamos que usar os artifícios que tínhamos à mão e não tínhamos muita coisa! Hoje tem.

No meu tempo, no tempo que vocês estão estudando, não tinha essa história de projeto. Hoje tem e o professor tem que dar conta dele. Por exemplo: a coordenadora

vai a uma reunião em que a Delegacia de Ensino está pedindo um projeto sobre "água". Eles têm que trabalhar naquilo, apresentar trabalho! E aí a outra parte que teria que ser dada fica para trás! Você tem que dar conta daquele projeto. Por isso é que falo, no nosso tempo também tinha projeto, mas a gente não chamava assim. Eles aprendiam sem a gente falar que era projeto e aprendiam sobre a água, oxigênio, gás carbônico, aprendiam sobre ciências, por exemplo, sobre verduras, legumes, frutas, plantas.

Nossa, eles adoravam plantas! A gente levava plantinha, mostrava raiz, mostrava folha, caule, flor. E era assim, era tudo concreto! E o pessoal de hoje (não estou falando de vocês), essa turma aí de cima acha que a gente dava tudo abstrato, que aluno tinha que aprender sem saber o que e estava aprendendo e acho que era o contrário, era bem ao contrário.

Não vou dizer que são todas as escolas. Não. Um exemplo é a escola em que minha filha trabalha em Bauru e que tem classificado em segundo, terceiro lugar nesses exames que tem aí como o SARESP. E é escola com inclusão, viu! Porque tem escola em Bauru que não tem inclusão, não tem! Se os professores não renegassem...

Minha filha falou: "Estou com vontade de fazer um curso para me aperfeiçoar em surdos mudos, porque é maravilhoso o resultado que a gente consegue". Se você der amor, se dedicar, não deixar de escanteio, consegue algo, mas é difícil ter, por exemplo, numa classe de 30 alunos, três surdos mudos, um com deficiência mental. Nessa escola, tem uma professora que auxilia, mas ela é uma só para atender várias salas. A professora dá prova para os alunos normais (entre parênteses normais) que não tem nenhuma deficiência. Para o surdinho, para o deficiente, ela dá mais ou menos aquele mesmo conteúdo, só que a professora tem que pôr no braile para traduzir. Ela é uma só para as salas todas da escola.

Agora no nosso tempo não era assim não. Tinha uma professora especializada que se dedicava só a essas crianças, não misturava com a gente.

Havia ainda, o jornal escolar "O estímulo". Dava notícia da escola, os alunos faziam redação e a melhor, ou as que estavam mais completinhas saíam no jornal com o nome deles, da escola, a referência da sala em que estava, quem era a professora. Eu tive muito aluno que publicava suas redações.

Havia um senhor que deixou uma quantia em dinheiro depositada e, no fim de cada ano, o jurinho daquele dinheiro (que era considerado bastante naquele tempo, vamos supor, 100, 50, até que era. Hoje não é nada) ele dava como prêmio para o melhor aluno da primeira série, para o melhor da segunda, da terceira e da quarta série.

Eu tive aluno que ganhou vários anos o prêmio. Nossa! Eles ficavam super contentes, porque era um mérito, saía no jornal até. Então tinha essas coisas que estimulavam. Todo mundo queria sair no jornal, todo mundo se interessava em fazer coisa boa e bonita para sair no jornal! Depois ele levava para casa e os pais iam ver, a escola ia ver, enfim. Então era um estímulo mesmo! E saía notícias da escola, era um jornalzinho comum de quatro folhas (uma, virava, outra, virava), mas muito bom e que estimulava os alunos, por isso chamava-se "O Estímulo". Era um estímulo para o aluno, porque ele via seu nome no jornal.

Este jornal era organizado pela direção da escola, mas os professores davam sua contribuição. Por exemplo, quando tinha uma campanha de vacinação contra varíola (naquele tempo, uma pessoa do posto de saúde ia vacinar na sala de aula, viu! Vacinavam contra catapora... não isso não tinha, contra sarampo, essas doenças de criança.), nós instruíamos bem os alunos sobre a necessidade de tomar vacina, porque tinha criança que chorava, tinha muito medo. Tínhamos que preparar a criança primeiro e no dia em que chegava o pessoal do posto de saúde, eles já estavam mais preparados, embora ainda tivesse criança que chorava por ter medo.

Então, quando ia ter campanha de vacinação, a gente preparava as crianças, contava histórias, elas criavam frases (porque a primeira série ainda não tinha condição de fazer uma redação) destacando por que era bom tomar vacina, que esta servia para evitar pegar aquela doença perigosa, contagiosa... Tudo saía no jornalzinho. Mas só sobre a escola, não tinha outra coisa.

O jornal escolar não era vendido, era distribuído. A Caixa Escolar (com a qual também os professores contribuíam) dava sempre uma contribuição, então o jornal era fornecido pela escola. Mas às vezes nem saía uma vez por mês, porque o dinheiro era curto.

A inserção da quinta série no Grupo alterou um pouco as coisas, mas até que não alterou muito, porque eles tinham acabado de sair da quarta série... Não alterou muito. Mas na parte de recreio, em que eles eram mais atrevidos em relação a brincadeiras, mudou um pouco.

Depois entrou sexta, sétima e oitava série. Eu peguei a época em que já tinha até a oitava série no Grupo Escolar. Só depois é que alterou de novo e dividiu "Escola do Ensino Fundamental" e "Escola do Segundo Grau". Mas o nosso recreio, o da primeira série, era primeiro, junto com o prézinho. Nós tínhamos 30 minutos de recreio para o prézinho (os pequenininhos) e para a primeira série, depois que a gente entrava é que

saía a outra turma que envolvia segunda, terceira e quarta e depois ia a outra turma para não misturar. Depois já começou a misturar tudo, começou a embolar, porque ficava difícil ficar separando em turnos. Aí já começou a misturar! Saíam pré, primeira e segunda séries, depois saíam terceira e quarta séries misturadas com quinta, sexta... Nesse momento alterou a dinâmica escolar porque eles eram maiores, então às vezes saía briga. Eles falavam: "você está na primeira série, eu estou na quinta...". Mas era isso, em outras coisas não interferia muito.

Quando ainda era Grupo e veio a quinta série, já havia os professores específicos de português, matemática, história, geografia, enfim, professores específicos para cada matéria. Nesta época, teve professor primário que se interessou em se aprimorar para dar aula no Ginásio, mas teve professor que não, porque naquele tempo não havia muita facilidade para fazer um curso fora. Era tudo fora, aqui não tinha nada. Então, do meu tempo quase ninguém fez, você entrevistou alguém que fez? Então. [risos].

Sabe quem fez? Uma das professoras que vocês entrevistaram, como ela não estava na sala de aula (porque o duro era estar na sala de aula), estava sempre trabalhando na parte administrativa, elas (essa professora e a diretora da época) fizeram cursos em Marília, aperfeiçoamento em Pedagogia. Mas por quê? Porque o horário delas era assim: se elas saíssem duas horas antes, ou mesmo um dia inteiro, elas depois poderiam repor, porque elas estavam na parte administrativa, agora o professor não tinha isso! Quando o professor entrava na sala de aula, era de cabo a rabo, não tinha isso! Não saía nem, às vezes, para tomar um copo d'água e para ir ao banheiro, porque não podia deixar as crianças sozinhas com medo de que acontecesse alguma coisa. Então, da minha época, só foi essa professora fazer Pedagogia, porque ela era sempre assistente de diretora e seu horário era flexível. Saía antes, mas depois podia repor. Agora, o professor não, e era tudo longe, como iríamos fazer? Não tinha como, muita gente não fez.

Muito mais tarde apareceu Bauru oferecendo opções em cursos. Era muito mais próximo nosso e, da minha época, alguns fizeram, mas mesmo assim, muita gente não fez não. M. não fez, a Á. não fez....

Era Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras, depois virou Escola Estadual de Primeiro Grau de Pederneiras, mudou o nome. De Grupo passou para Escola, agora, de Grupo para Escola qual é a diferença? Acho que mudou, porque entraram outras séries e o Ensino Fundamental era de primeira à oitava série.

Com a entrada desses novos professores, tinha reunião com todo mundo junto, mas quando o assunto era só de primeira à quarta, a reunião era só com o pessoal de primeira à quarta. Era diferente, não podia fazer junto, porque o que ela ia falar para aquela, não ia falar para nós! A nossa parte pedagógica continuava do mesmo jeito, a parte pedagógica delas era mais elevada, lógico, já eram outras matérias, eles tinham que aprender mais coisas, os subsídios eram diferentes!

A nossa escola, a do nosso tempo, deixou muita saudade, muita saudade mesmo, porque ninguém tinha inveja uma da outra. Por exemplo, a primeira série: tinha mais gente trabalhando na primeira série, mas nunca entramos em conflito. A diretora pegava um pouco no pé nesta parte: "O que uma está dando, a outra também tem que estar dando. Não pode ter muita diferença". A gente então conversava, via onde cada uma estava na cartilha, via quem estava um pouco mais à frente, ou mais atrasada, para ficar mais ou menos junto e evitar prosa. Então não tinha esse negócio de inveja uma da outra, "você é melhor do que eu", imagine! A gente era muito amiga, admirava o trabalho da colega. Não tinha esse negócio de achar que um era melhor que o outro, em nenhuma das séries, nem na primeira, nem na segunda, em nenhuma. A gente era um conjunto.

Por exemplo, antigamente, quando se dava mais ênfase à parte histórica do Brasil, quantas vezes não tínhamos que ir à praça do jardim onde cada escola tinha que apresentar alguma coisa referente à data! A gente fazia uma dramatização em que entravam os alunos de primeira à quarta série. Era junto, um conjunto, era A escola. Não tinha esse negócio de "ela vai fazer isso, vou fazer aquilo, quero fazer melhor ou quero fazer pior". Os desfiles (porque tinha muito desfile antigamente) também, era tudo um trabalho em conjunto.

O nosso tempo deixou saudade.

Não sei se falei sobre o que vocês queriam saber, se fui clara, mas meu trabalho foi esse. Eu me dedicava às crianças. Tanto é que alfabetizei meu filho, hoje ele já é assessor de general lá em Florianópolis, ele fez o curso da Academia das Agulhas Negras, porque desde pequenininho ele queria ser qualquer coisa referente a isso. Ou ele desenhava soldadinho, ou avião, ou navio, ou chapéu de soldado, sempre, sempre... Eu tinha até o caderninho do prézinho e era só isso, largaram, pois quando mandavam fazer recorte, dobradura, era tudo referente a essas coisas. Tanto é que quando ele terminou, ele prestou vestibular, passou, fez o curso. Hoje ele é do exército, ele já é major na

carreira e está em Florianópolis como assessor de General, porque ele fez um curso no Comando Maior do Exército. Eu que o alfabetizei, pergunte se ele é recalcado! [risos]

E eu pegava no pé, não pense que porque era meu filho... Na sala de aula era igual, não tinha diferença, ninguém percebia nada, nunca. Eram tratados igualmente.

Hoje falam muito que o professor pode deixar o aluno recalcado ao falar demais. "Fulano não faz isso!", porque a mãe vai na delegacia, no promotor. No nosso tempo não tinha nada disso, não sei de ninguém que ficou com trauma, nada, nada, nada. Você tem que saber também tratar, você tem que exigir, mas saber exigir. Não é impondo, porque daí é que não vai mesmo.

Então, vou dizer que meu papel acho que cumpri bem, durmo tranqüila, nunca veio pai na minha porta... ao contrário, vieram sim, me trazer flores em dia de professor (até depois de aposentada!), trazer presente, então é sinal que gostou da gente, que gosta ainda.

Diva e o Grupo Escolar Eliazar Braga[223]

Luzia Aparecida de Souza
Maria Diva de Lima Minguili

A Diva é silenciosa,
É de conversa tão pouca.
Não sei porque quase sempre,
Nos aparece tão rouca.
(Verso de Humberto Moreira elaborado em 15/10/1967)

Imagem registrada a partir da gravação da entrevista.

Sou Maria Diva de Lima Minguili e sou daqui de Pederneiras mesmo, sou casada com o Fernando A. Minguili, não sei se vocês conhecem... ela conhece (Vanessa Lopes Menezes)!

Nasci em 23 de março de 1938, já estou velha! [risos]

A Escola Normal, fiz no Colégio São José de Bauru.

Eu gostava muito do Grupo Escolar Eliazar Braga, dos professores, dos alunos. Trabalhei bastante lá! Trabalhei também no Grupo Escolar da Usina São José em Macatuba.

Ingressei no magistério em Quintana, na Escola Mista do Sítio Dois Irmãos. Fiquei lá um tempo acumulando pontos e depois vim para o Grupo Escolar da Usina

[223] Texto elaborado a partir de entrevista de 01/10/2008.

São José, em Macatuba (gostava de trabalhar lá). Fui, depois, removida para a 2ª Escola Mista de Vanglória e, em 1963, para o Grupo Escolar Eliazar Braga.

Vim da 2ª Mista de Vanglória para o Eliazar Braga e lá fiquei vários anos, tive uma porção de alunos.

O Eliazar Braga era um Grupo importante, porque tinha só ele naquela época, depois criou-se o segundo Grupo. Mas sempre teve professores bons no Eliazar. Sempre foi muito bem visto o Eliazar.

Quando foi criado o ensino primário no Anchieta, algumas classes do Grupo Eliazar Braga foram para lá e eu fui também (era das mais novas no Grupo). Fiquei lá, como outras professoras, por uns dois anos e tivemos o direito de voltar para o Eliazar, onde me aposentei.

Resumindo foi isso: ingressei em Quintana, para lá de Marília. De lá, vim para a Usina São José, da Usina vim para a 2ª Mista de Vanglória, de lá vim para o Eliazar e fiquei. Então foi criado, depois de um tempo em que eu estava no Eliazar, o ensino primário no Anchieta. Como era uma das últimas a ingressar no Eliazar, fui para o Anchieta com direito de retornar depois ao Grupo. Ficamos uns dois anos no Anchieta e depois voltamos ao Eliazar, quando houve vaga. Primeiro veio a Isabel e depois eu. Aposentei aqui. Anotei aqui, em 1976 fomos do Eliazar para o Anchieta e em 1979 voltamos para o Eliazar.

Quando comecei a trabalhar no Eliazar Braga o diretor era o senhor Joaquim, depois foi mudando, veio a dona Aninha [Ana Murça Pires Simões], veio a dona Dalva. Sempre cumpri bem minha obrigação, fazia o melhor possível, então, mesmo eles sendo exigentes (queriam tudo bem certinho... nada de muita falta, cuidar da disciplina), não tinha problemas. Tinha sim os alunos levados, mas era possível contornar! Então nossa relação com os diretores era boa. Nunca tive problema com diretor nenhum, me dava muito bem com eles.

Trabalhei muito tempo com a segunda série. Gostava muito.

Vocês estiveram hoje com a Isabel? Os alunos dela (ela alfabetizava muito bem) sempre passavam para mim. Então eu fazia uma revisão rápida, porque eles eram bem alfabetizados, e já entrava no programa de segunda série.

Poderia ter um livro aqui para mostrar a vocês... Dávamos gramática e aprendia de tudo: substantivo, verbo, adjetivo... tudo isso! Fazíamos composições, reproduções, composições à vista de gravuras. Tudo isso já na segunda série!

De matemática? De matemática... aprendiam as operações com as dificuldades (porque na primeira série eles viam um pouquinho, uma noçãozinha). Na segunda série viam todas as dificuldades de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão.

Para mim, a parte de língua portuguesa era mais fácil, porque eles vinham bem alfabetizados, eu fazia uma revisão e depois continuava a matéria da segunda série. Dessa forma, podia pegar mais firme na matemática, porque na primeira série eles aprendiam as operações simples e aí teriam que aprender adição com reservas, subtração, multiplicação, divisão e seus passos... tudo isso dávamos na segunda série. Então iam sendo colocadas, gradativamente, as dificuldades.

Tínhamos também iniciação às Ciências, História do Brasil, religião.

As aulas de religião eram dadas com material próprio. Teve uma época em que uma professora do Eliazar (que era catequista) levava lições para as demais semanalmente, mas depois não sei como isso ficou, não sei como está agora.

Usávamos um livro da Déborah Pádua Melo Neves para os assuntos de Estudos Sociais e Ciências em que, só nele, vinham geografia, comemorações.

O Grupo Escolar tinha livros podíamos consultar. Sempre conversavam conosco para que nos atualizássemos em tudo aquilo.

Das cartilhas, a Isabel usava Caminho Suave, já eu a usava só para recapitular e depois entrava em livros próprios da segunda série. Não lembro o nome dos livros, deixa eu ver no semanário [consulta dois semanários]. Usava um livro, no ano seguinte achava um melhor e mudava! Estudo Dirigido de Português, era muito bom.

Sendo assim, não ficávamos quatro anos com o mesmo livro, mudávamos. Quer ver? No início do ano eu fazia uma recapitulação (a partir da cartilha) de tudo o que a Isabel ensinava, todas as sílabas, dificuldades... Depois que terminava a recapitulação, trabalhava com livros... [observa os semanários em busca do nome do livro]. Aqui só tem as lições que eu dava, não tem o livro. [Observando as lições] Língua portuguesa, ditado...mas não tem o nome do livro... só têm as lições.

Este semanário é de 1983, é bem mais adiantado do que quando cheguei no Eliazar. Essa mudança para ter outras séries no Eliazar já foi no final do meu período lá.

O inspetor escolar vinha de vez em quando, fazia visitas, perguntava para as crianças como iam, mas não interferiam muito não, porque cumpríamos tudo direitinho. Os diretores, às vezes entravam na sala para alguma coisa, ou se a gente chamasse, mas normalmente não. Agora os inspetores sim, às vezes eles entravam, olhavam os cadernos, mas também não era sempre e eles não interferiam na aula.

Seguíamos o que falavam nas reuniões e cursos, acatávamos as mudanças e procurávamos um jeito de aprender as novidades.

Tinha um programa de ensino que a gente seguia, eles distribuíam. Não tenho mais esse programa.

O que mais vocês gostariam de saber? Não estou falando nada! [risos].

Naquele tempo, os alunos usavam uniformes exigidos, acho, para que todos ficassem iguais, porque se deixar à vontade, sabe como é. As crianças da creche também eram uniformizadas.

Os alunos eram espertos, porém tínhamos que ser enérgicas com eles porque eram vivos toda a vida, espertos mesmo! Mas eles atendiam muito, respeitavam, não havia gritos, nada disso, eles atendiam bem. Tinha reunião de pais e estes compareciam, e se houvesse algum caso em que precisasse, chamávamos os pais para ajudar. Mas não tinha nada demais, sempre havia os levados, mas conseguíamos contornar!

Tinha muito aluno, então tinha que se impor, porque se ficar só dando risada, sabe como é. Se precisasse chamava a direção. Tinha que agir com energia, mas normalmente não tinha tanto problema, eu, pelo menos, tenho a impressão que não. Comigo não, não sei os outros.

Os nossos alunos no Grupo Escolar, a gente quase não reprovava, mas nas outras salas não sei. Os meus vinham bem alfabetizados, então eu fazia uma revisão da alfabetização e me preocupava mais com a matemática que eles tinham que aprender, quer dizer, não tinha muita reprovação. Lógico que um ou outro, sabe como é, em uma sala grande sempre tem alguns que não aprendem muito bem. Mas não era muita repetência, agora nas outras séries eu não sei.

Não me recordo dessa legislação sobre não poder reprovar nas primeiras e terceiras séries, porque sempre trabalhei na segunda série. E não tinha problema nessa ocasião, de eu receber alunos que haviam passado pela primeira série sem saber, pois os meus alunos eram quase sempre os alunos da Isabel, então vinham sempre bem alfabetizados. Eu dava uma revisão da cartilha e já entrava no programa da segunda série. Não tinha problema nessa parte.

As classes isoladas em que fui eram boas também, tinha material, eram crianças boas. Tinha, lógico, aqueles mais pobrezinhos, mas eram atendidos. A escola fornecia material como giz, essas coisas e o que a gente queria a mais, se quisesse algo diferente, a gente comprava. Tinha muitos livros. A gente comprava, tinha de língua portuguesa, tinha muita coisinha sim.

Tinha biblioteca, se os alunos quisessem podiam freqüentar, mas os nossos eram muito pequenininhos, segunda série... As outras séries, as maiores, não sei como faziam. Os professores tinham acesso se quisessem procurar. Tinha material. Eles mandavam algumas coisas, mas o que queríamos, comprávamos. Mas isso não me lembro bem, não sei como era a história não. Faz tempo. [risos]

No Grupo, dávamos aula de religião toda semana, o próprio professor dava.

Quanto a orientações mais políticas via diretor do Grupo e/ou diário oficial, pode ser que estas chegassem aos alunos mais velhos, mas aos pequenos, com os quais trabalhava, não. Orientações desse tipo aos professores, não me lembro de existirem. Dava aula de civismo, falava sobre as comemorações, mas orientações assim não me lembro não.

Comemorava todas as datas, isso é indiscutível! Nos feriados, programávamos nossa classe e todos se apresentavam no pátio. Mas essa coisa de política, não lembro.

Quanto à disciplina, sempre tem um ou outro que dá trabalho! Tínhamos que contornar, porque tinha uns levados! Mas, sabe, apesar disso, nunca tive problemas com eles. Nunca tive problemas com alunos que fossem malcriados. Tinha uns levados, tinha sim! Mas eles obedeciam, tinham medo. Era engraçado. Tinha sempre uns daqueles, levados e eu falava: “hoje vai ser!”. [risos] Mas não, eles acatavam a gente, eles tinham medo. Agora, hoje eu não sei como é, mas naquele tempo... [risos], hoje a gente enfrenta. [risos]

Havia poucos homens no magistério, é verdade, não sei por que isso ocorria. Tinha só uns dois, três professores homens, e mais mulheres, mas não sei por que. Eu trabalhei com professores como o seu Francisco, o sr Argemiro, o sr Alfredo Schelini, tinha sim... não sei se a Isabel falou de mais algum... eram esses.

O dinheiro que a gente recebia dava para a gente. A gente achava que não era aquele colosso, porque não ganhava mesmo bastante, mas dava para a gente ter uma vida boa. Agora, se me pergunta se esse poderia ser um motivo para não haver tantos homens no magistério, digo que não sei. Para a mulher, acho que dava bem, agora para homem não sei. [risos] Para a gente dava, tinha o marido e tal, mas para os homens eu não sei. Não eram mesmo muitos professores homens? Queriam ganhar mais! [risos]

Quanto ao SEROP, este mandava professoras para dar explicações para a gente, como sobre a Matemática Moderna, mas, no momento, não me lembro disso. Ando esquecida... [risos]. Vocês vão falar: a senhora não sabe as coisas.

É que passa o tempo, vamos mudando as coisas, e vamos esquecendo. Agora fico só me dedicando a tocar na igreja. [risos] Eu toco na igreja. Agora mudei de ocupação, então me preocupo com as músicas.

Eu trabalhava com música no Grupo Escolar Eliazar Braga, cada comemoração que tinha, cantávamos, ensinávamos canções, os hinos...

Quanto ao ensino de matemática, primeiro ensinávamos as operações, as nomenclaturas e depois a gente ia adaptando em problemas, a gente ensinava bastante coisa! É que não tenho aqui, senão ia mostrar para vocês... Esse é um dos semanários [entrega um para analisarmos], é de 1983, mas não mudava muito não. Sempre trabalhei bastante, porque os alunos eram bons, então olhando esse de 1983, conseguimos ter uma noção do que era trabalhado lá atrás, em anos anteriores.

Quanto a jornal escolar, não me lembro não. A Isabel lembrou disso? Porque acho que não era organizado pelos professores das séries iniciais, não me lembro dessa parte.

Os diretores orientavam em relação à formação de valores e a gente sempre se atentava às comemorações da pátria, estimulava, contava o fato, dava canções, poesias para estimular as crianças.

Dei Educação Musical aqui no Eliazar e depois no Anchieta, eu gostava de cantar! [risos] Até hoje! [risos] As aulas envolviam canto, dávamos para eles na lousa e eles gostavam de cantar! E eu também gostava... [risos] então, quando estava aquele alvoroço eu falava: “Vamos cantar um pouquinho, vamos sossegar!” [risos]. E eles acomodavam, ouviam e cantavam.

A relação entre professores e diretores era mais de respeito. Trabalhei bastante com a dona Aninha, conhecem? A dona Aninha era mais quieta assim, a gente brincava com ela, mas era muito difícil ela rir. [risos]. Elas têm que se impor se não como é que fica? Mas brincava sim com os diretores, não tinha medo. Eu nunca tive medo de nada, porque sempre procurava seguir as coisas direitinho. Então não tinha medo de que me chamassem a atenção. Eu não faltava! Ia todo dia! [risos]

O senhor Joaquim já era mais reservado, mais quieto. Só íamos procurá-lo se precisasse falar com ele, mas ele tratava a gente muito bem, não tinha problema.

Não havia problemas de autoridade, a dona Aninha tratava a gente muito bem e ele também. Ela tratava a gente com respeito e ele também. Comigo nunca teve problemas e acho que com as outras professoras também não.

Os diretores olhavam o semanário toda semana, mas não assistiam às aulas. Às vezes entrava para dar algum recado, ver alguma coisa, ou se a gente chamava por qualquer motivo. Em minha sala, a direção nunca foi averiguar a aula. Sempre trabalhei em uma sala encostada na da diretoria, então dava para ouvir perfeitamente a aula. A sala era encostada na direção, mas lá ela nunca entrou para falar nada. Não tive problema.

Depois teve a dona Dalva (não sei se a Isabel falou) que também era muito boa, tratava muito bem, era enérgica. Não lembro de nada... era muito bom! [risos]

Enquanto dávamos aulas, havia alguns cursos que podíamos fazer. Fiz um curso em Bauru, não me lembro agora o nome... quando aparecia, ia. Fazíamos sim cursos, mas não muitos, não dava muito certo. Íamos e eles auxiliavam a gente sobre como fazer, depois vínhamos e colocávamos em sala, quando dava certo. Porque às vezes, conforme a classe, não dava certo implantar tanta mudança. Mas, na medida do possível, implantávamos.

O que era bom nesses cursos, aproveitávamos na classe, mas tinha coisa que a gente não conseguia conforme a classe, e mudava caso fosse mais difícil para aprender.

Não fizemos muitos cursos, mas fizemos de português... Eu tenho aperfeiçoamento, a Isabel também tem. Esse aperfeiçoamento foi feito em Bauru, pelo Departamento de Educação e tratava de várias matérias. Esse tipo de curso, para ingresso, valia tantos pontos. Era só para quem tinha aquele diploma. Não me lembro quantos, mas era bastante.

Se nesses cursos havia matemática? Olha, só tinha essas matérias aqui [apontando para seu histórico escolar do curso de especialização que levamos para sua consulta]. Acho que a matemática não entrava. Até que eu tinha notas boas! [risos] Olhe! 9,7; 8,9; 9,3; 9,1... só um 5,7 de desenho! [risos] Desenho eu não gostava! [risos].

Então é isso, o curso de aperfeiçoamento nos dava ponto para ingresso. Fizemos esse curso depois que terminamos o Normal, um ano de aperfeiçoamento.

O que era visto nos cursos, fazíamos como podíamos. As classes eram boas, dava para trabalhar bastante, aplicar bastante coisa.

Havia, nessa época, o Boletim de Merecimento que era um relatório que o diretor fazia. Era o diretor que avaliava o nosso desempenho. Acho que eles davam para a gente, era anual e tinham que mandar para a Delegacia de Ensino para a mudança de letra. Ah, a gente sai e depois esquece como é o negócio [risos]. Vocês vão sair e falar: "Aquela professora não sabia nada!" [risos].

É um tempo bom aquele em que lecionamos, porque você vai todo dia, entra em contato com as pessoas. Depois se aposenta, cada um vai para a sua casa, vê, mas não é todo dia. A gente se encontra, conversa, lembra dos fatos, mas não é como todo dia estar ali junto.

Nossa Senhora, o Eliazar era uma escola muito importante, tinham professores muito bons lá.

Com a inserção da quinta série, não sei se houve mudança porque trabalhei sempre com segunda série, mas no todo da escola acho que não. Não lembro muito bem, mas acho que os que trabalhavam no Ginásio vinham para trabalhar na quinta série do Eliazar.

A relação entre as professoras do Grupo era muito boa, gostava muito delas, era muito divertido! [risos] Era bom mesmo! Ah sempre tem um ou outro que é mais arredio, mas a grande maioria se dava muito bem, já chegava brincando. Era bom sim, eu gostava!

No meu tempo já não se via padre nas formaturas, só se fosse nas primeiras! Não havia ligação com padre para as aulas de religião. A dona Guilhermina Faria coordenava a religião nas escolas, no Eliazar, ela já até faleceu. Ela sempre falava para nós das aulas, como iam ser. Ela era professora do Grupo, trabalhei com ela também. Parece que havia uma professora que se incumbia de preparar material, fazia as aulas em folhas... e distribuíam. Tenho a impressão de que era assim.

Não sei por que inseriram as classes mistas, quando estas começaram, ainda existiam classes femininas e masculinas.

Se o aluno não se dava muito bem com a professora, podia mudar de sala, mas isso ocorria tão pouco. Nos nossos ninguém mexia muito não, eles começavam e terminavam na mesma sala.

Eu gostava dos meninos, eu ficava sempre as classes masculinas. Às vezes, também pegava feminina, mas me dava bem trabalhando com os meninos. Era meu jeito, eu gostava, era meio brava! [risos] E as meninas logo ficavam tristes, elas são mais delicadas, e eu gostava de trabalhar com os meninos. Era meu jeito, era meio autoritária. Me dava bem com os meninos, trabalhava mais com eles.

Não me lembro do momento de transição de Grupo Escolar para Escola Estadual, mas acho que foi tranqüilo.

Sempre dava para dar aquilo que estava programado. As salas tinham 35, 38 alunos. Depois é que foram surgindo novas escolas, como o ensino primário do Anchieta, e repartindo a clientela.

Eu gostava muito do Grupo Escolar Eliazar Braga e também gostei muito do Anchieta quando fui pra lá, me dei bem lá também.

Manoel e o Grupo Escolar Eliazar Braga[224]

Luzia Aparecida de Souza
Manoel Elias de Barro

Imagem registrada a partir da gravação da entrevista.

Meu nome é Manoel Elias de Barro, nasci em 11/10/1936 e sou professor. Lecionei por trinta anos. Com cinqüenta e um anos me aposentei, estou praticamente há vinte e um anos aposentado. Minha família é de professores, meu pai foi diretor de Grupo Escolar e minha mãe era auxiliar de diretor. Meus pais tiveram cinco filhos e, apesar de cada um deles ter se especializado em uma coisa diferente, todos acabaram lecionando.

Ingressei no magistério em 1958, naquela época era professor primário, hoje chamado de professor I, e lecionava de primeira à quarta série. Depois do primário, havia o ginásio e o colegial (clássico e científico), mas devido a infelizes reformas educacionais, o primeiro grau passou a ter de primeira à oitava série e o segundo grau do primeiro ao terceiro colegial de hoje em dia.

Minha família morava em Pederneiras, mas lá o máximo que tinha era o ginásio. Como este não era aquela coisa, fui fazer ginásio em São Carlos no internato e depois fui fazer o magistério em Agudos. O colégio em que fiz magistério em Agudos era um colégio de freiras, mas o nome completo não lembro, era do Sagrado Coração. Tinha

[224] Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 15/10/2008.

parentes lá e fiquei três anos na cidade para fazer o magistério. Minha família, neste ínterim, estava em Sorocaba para onde fui e lecionei por um ano como professor substituto, depois fui para Tatuí, onde fiz aperfeiçoamento, e no ano seguinte ingressei. Com vinte e um anos já era professor, isso em 1958!

No magistério, a Escola Normal trabalhava desde música, matemática, sempre era ligado à parte de didática, tínhamos que fazer trabalho, desenhos, por exemplo, pois era a mesma professora de Ciências. Tinha muito desenvolvimento de trabalho, tínhamos um caderno de desenho onde preparávamos o material didático como se fôssemos dar aula. Operações matemáticas, por exemplo 3+5, com objetos. Aliás, minha mãe quando lecionava no primeiro ano (ela sempre gostou do primeiro ano), trabalhava com palito de fósforo para diferenciar número e algarismo. Três palitos mais quatro palitos dão sete, então a criança tinha idéia de quantidade! Hoje em dia, a criança conta até cem e a mamãe acha lindo, mas não sabe nem o que é noventa, o que é trinta, então tem que trabalhar unidos os dois. Essa didática é tão simples e não é muito usada!

O magistério de antigamente preparava para ser professor, já o magistério de hoje, não prepara devidamente. Minha prima que lecionou no Instituto de Educação Ernesto Monte teve uma ajudante em casa que estava terminando o magistério e falou: "Depois nóis vai e faz isso". Ela falou: "Bem, você vai ser professora e fala ‚nóis vai'?", e ela: "Ah, é que estou fora da escola!". Para você ver as escolas, entra aluno e sai aluno em qualquer grau! O ensino universitário ainda está melhor, é mais exigente porque podem selecionar. Podem entre aspas, pois existe a famigerada cota, que é uma aberração jurídica! Falei [fazendo gesto de comemoração pela crítica feita]! É inconstitucional, é ilegal ter cotas para universidade e tem um vereador (ele foi eleito vereador) chamado Roque, ele é negro e ninguém briga como ele contra as cotas, ele acha um absurdo! O conheci há pouco tempo, não votei nele, mas é uma pessoa que merecia um voto. Ele é contra as cotas universitárias, porque é uma mentira criada pelo governo atual, do senhor Lula, PT.

Já formado, lecionei no Núcleo Paturi, perto de Uirapuru, fim da Alta Paulista. Era um romance chegar lá: ia até Adamantina de trem, lá tomava ônibus até Uirapuru e em Uirapuru tomava charrete para andar doze quilômetros até o Núcleo Paturi onde tinha um Grupo Escolar. Era um Núcleo japonês e lá havia o Grupo Escolar, a casa dos professores, a casa do diretor e um belo poço a cinqüenta metros de distância com trinta metros de profundidade. Era uma ginástica, os professores faziam a gentileza de tirar água para as meninas tomarem banho, as professoras.

Tomávamos banhos deliciosos de tiradentes. Para quem não conhece o tiradentes, é um balde bem grande que tem um chuveiro embaixo com uma alavanca. Você movimenta a alavanca e a água sai. Era um lugar muito quente, perto, uns sessenta quilômetros, do Mato Grosso.

Em Paturi, trabalhava no Grupo Escolar. Em Jaú já era uma estrutura de Grupo Escolar Ginásio e quando vim para Bauru já não tinha mais Grupo Escolar, era escola de primeiro grau e ia da primeira à quinta série, o nome ginásio sumiu.

Na época dos Grupos, havia muito entrosamento, por exemplo, nas reuniões de pais e mestres que havia todo mês para entregar notas. Nós tínhamos bastante apoio dos pais, geralmente a maior parte dos pais que iam era de alunos que não precisavam ir, os pais daqueles problemáticos geralmente não tinham tempo, tinham problemas, trabalhavam, entende? Era um problema muito sério. Até no jornal de hoje, o Jornal da Cidade, havia um artigo com um professor e eu estava lendo. Ele falava que a desculpa dos pais para não ir é o trabalho, mas poxa, o professor tem vários horários, querendo vai. Mas era bom o entrosamento, muito bom. A comunidade via com bons olhos o Grupo Escolar, o ensino era importante. Quando lecionei, mesmo no ginásio, no Moraes Pacheco, as reuniões de pais e mestres eram bem freqüentadas. Mas os pais dos alunos que só enrolavam não iam.

Tenho ex-aluno que é médico, engenheiro, engenheiro agrônomo, o meu oculista foi meu aluno e tenho aluno que pede esmola na rua para comer. Todos tiveram a mesma oportunidade. Foi o berço? “Ah, nasci pobre”. Poxa, eles tinham tudo na escola! Conheço um senhor aqui, acho que é promotor ou qualquer coisa ligado com a justiça (não vou falar o nome, mas poderia falar, porque ele falou em reunião isso), que é negro (o que faz com que as dificuldades aumentem mais) e quando era moleque, ele e os amiguinhos catavam garrafa para vender e ir ao cinema. Hoje ele é uma das maiores autoridades mundiais no ramo dele. Como é que esse conseguiu? É difícil julgar, aliás nem devíamos julgar, comentar, enfim. Ele teve força de vontade, podia ser o que quisesse, o pai tinha um botequinho. É complicado, porque quem passa por isso não se conforma. Esse rapaz, faz tempo que não o vejo, ele fala: “Oh professor que tem um olho de cada cor!”. É a primeira coisa que ele fala, porque eu tenho um olho de cada cor. As menininhas viviam perguntando porque eu tinha um olho de cada cor e eu falava: “O papai gostava do verde, a mamãe gostava do azul, então para não brigar saiu um olho de cada cor”. Fico triste quando encontro esse rapaz, casou, separou, teve filho, mas vive como um mulambo por aí, nem sei se está vivo, faz tempo que não o vejo. É

complexa essa parte da educação, é complicado, o aluno tem as mesmas oportunidades e vai para rumos diferentes, consegue coisas diferentes.

Não percebo diferença entre os Grupos Escolares em que lecionei, é claro que na cidade a dinâmica é sempre maior que numa região rural, mas a vivência, a troca de vidas é a mesma. Embora o da zona rural fosse mais dedicado, o núcleo japonês, havia também brasileiros, mas o japonês é muito esforçado e o pai exige que eles sejam. A atenção do pai japonês é direta, já a do pai brasileiro: "Ah, como é que vai, tudo bem? Está bem, tchau".

Na colônia japonesa, núcleo japonês, tinha muito café, plantações de batata muito grandes (nunca vi batata tão grande assim [indicando um tamanho grande com as mãos]), melancia, amendoim. Era bem diversificada a agricultura, era muito rica a região e a terra era boa. Lá o contato dos pais com a gente era muito grande.

As crianças japonesas já estavam bem entrosadas com a língua, o que se ensinava lá era padrão, era o que se ensinava normalmente, não havia nada de diferente. Na época do Getúlio Vargas, essas colônias que estavam muito isoladas (tanto o alemão, o italiano, o japonês) só falavam e davam aula na língua deles e então foram obrigadas a acabar com isso, pois a língua pátria tinha que ser falada em todos os lugares, na casa deles o problema era outro. Isso está acontecendo com os índios também, para não perder a integridade deles, o tupi, ou seja lá que língua for, é obrigado a estudar na escola. Estuda o português paralelamente à língua deles, para não perder o que já estão perdendo com a influência do branco. Essa integração do branco com o índio, acho um absurdo: "vamos colonizar tudo de uma vez e usar a terra deles, porque eles não usam mesmo". Tem que manter a raça deles, vamos dizer assim. A cultura deles é muito importante, eles conhecem coisas a nos ensinar que a medicina brasileira ainda nem abarcou. Acho bacana isso, o índio tem televisão, telefone celular... telefone celular não tem, porque não tem torre, mas a televisão fica ligada direto, vão com moto para lá e para cá...

Os Grupos Escolares eram bem independentes, tinha a Delegacia de Ensino, tinha o inspetor escolar que mantinha sempre contato com a direção, havia uma linha mestra a ser seguida na parte pedagógica, mas eram bem independentes. Não da sociedade! No sentido de poder trabalhar, de ter uma pedagogia que dentro de um certo limite era a mesma, mas era bem independente. Havia autoridades na escola.

Quando conheci o magistério, existia o ginásio, o colegial, o clássico e o magistério. Quem quisesse fazer carreira científica faria o científico, quem quisesse

seguir carreira em humanas ou clássico faria o clássico e quem quisesse o magistério faria o Normal. Agora, houve uma reforma do MEC USAID, uma infeliz reforma em que o governo embarcou (isso na época da revolução militar, daquela infeliz ditadura que vivemos) e que unificou tudo, só tinha primeiro e segundo graus. Em Jaú, aqui perto, havia uma escola industrial, era um modelo de escola industrial! Ia fazer essa escola aquele que queria fazer um curso técnico. Havia várias áreas, a mais importante era Eletrônica. Só ia fazer Eletrônica quem gostava de Eletrônica.

Essa mudança do ensino primário não foi de uma vez, primeiro instalou-se a quinta série nos Grupos Escolares e, depois, foi ampliando aos poucos. Essa mudança foi complicada, porque a estrutura do Grupo Escolar é uma e a do Ginásio é outra, não se bicavam muito. O professor de Ginásio tinha faculdade e o professor do Primário não tinha (principalmente naquela época, agora exige, tem mais pontos na classificação), então o professor primário (vou falar assim para distinguir bem o Grupo Escolar) nunca teve faculdade e os do Ginásio, todos tinham faculdade, então era como a água e o óleo. O entrosamento demorou muito, até para conversar na hora do recreio, foi uma coisa meio forçada, entende? Com o tempo acabaram se aceitando, era oficial, não podia voltar atrás, mas foi artificial demais.

Juntar Ginásio com Primário foi muito artificial, programas completamente diferentes, saiam da quarta série e iam para a quinta série sem estrutura, sem nada, professores diferentes, a dificuldade do aluno do primário para se entrosar com o do ginásio. Em Jaú, por exemplo, os meus alunos de oitava série saíram e foram para o colegial na Escola Industrial, era um tratamento completamente diferente. Ali você sabia da vida dos alunos, sabia quem era o pai, quem era a mãe, lá os professores viviam meio estanques, não havia entrosamento entre eles e os alunos. Este foi forçado por esta reforma que acabou com a escola industrial de Jaú.

Nessa época, não tinha mais exame de admissão, não tinha porque fazer. Com essa modificação, no segundo grau, a escola foi invadida por alunos que nem sabiam o que era ponto norte, ponto sul, o que era elétrons, prótons, nêutrons, não conheciam nada, eram um zero à esquerda. Então a decadência do ensino no estado de São Paulo foi oficializada naquela época na Reforma do MEC USAID.

A escola que eu conheci bem... alunos meus foram estudar lá depois. Com as mudanças, pessoas que não tinham o menor interesse pela parte técnica foram ter que ver algo de técnico e os professores que eram especialistas na área técnica, eletrônica, mecânica ficaram completamente desanimados. Eu fiz com eles esse curso de

atualização para a Reforma do MEC USAID. De lá para cá a decadência do estado de São Paulo e do Brasil no estudo vem piorando.

O governo do estado de São Paulo, a Secretaria da Educação, inventou uma maneira de agradar professores baseado no rendimento da classe do professor e isso é uma aberração! Não se pode comparar uma escola aqui do centro com uma escola do Jardim Jaraguá, onde até polícia não vai. Dizem que os professores do Jaraguá tem um adicional de periculosidade para poder freqüentar aquela escola e é verdade, os jornais tem anunciado. Outro dia uma menina atirou pedra em professora e atingiu um aluno; uma outra vai à aula de manhã e à tarde vai zonear na escola, subiu em cima do muro, caiu, se machucou e foram obrigados a chamar o SAMU para atender. É essa a escola de hoje do estado de São Paulo, escola que já foi um modelo do Brasil todo.

O aluno de hoje não tem interesse, ele sabe que vai passar! O aluno bom é bom com professor, sem professor e apesar do professor. Agora, o aluno mau sabe que vai passar, para que ele vai estudar? Sempre temos, no fim do ano, a avaliação, é outra mentira! O professor faz a avaliação porque é obrigado a fazer, porque faz parte do cronograma escolar. Ele sabe que tem que promover o aluno, porque senão vai ter reforço. Reforço de uma semana, o aluno estudou o ano inteiro, não passou e vai fazer reforço de uma semana? Mais uma mentira oficializada. Pode pôr tudo isso aí na gravação que eu assino embaixo!

Nós temos o SENAI aqui em Bauru, ele tem um exame de seleção e é um modelo para o Brasil inteiro. Vemos meninos e meninas entrando lá, fazendo um curso puxado, tendo orientação completa, alimentação e o governo estadual nem sabe que isso existe, pois se soubesse faria igual.

E outra coisa, há escolas demais! Antigamente, para ir à escola, você atravessava a cidade a pé, porque não tinha nem ônibus... havia interesse do aluno e hoje tem escola demais. Eu sou da seguinte filosofia: a escola é democrática para entrar, mas não é para sair! Tem que haver avaliação, senão não haverá solução para a educação no Brasil. Todos os ensinos, todas as faculdades, sejam do estado ou não, mudaram muito depois dessa reforma. Tem um amigo meu, professor da Faculdade de Odontologia aqui de Bauru na USP, que me falou: “Manoel, como essa reforma baixou o nível dos alunos! É difícil exigir o que se exigia antigamente!”.

É essa reforma que, na década de 1970, impedia a reprovação de alunos na primeira e na terceira séries do primário.

Não me lembro das mudanças propostas pela LDB de 1971, mas quanto à orientação para a não reprovação nas primeiras e terceiras séries do primário, foi um alvoroço, todo mundo ficou contrariado! Isso vai contra tudo no ensino, pois você ensina uma coisa para ter algo em troca e se você não pode receber, fica jogando as coisas e não sabe nem como cobrar! Você cobra e se o aluno não teve aproveitamento, não tem como reprovar... Temos alunos hoje no quarto ano ou mesmo no primeiro colegial semi-analfabetos, entende? Então até hoje continua existindo esse problema e não vai ser solucionado, a não ser que haja intenção do governo mudar e pelo jeito não há.

Outra coisa, as classes são muito grandes, nenhuma classe poderia ter mais que trinta alunos agora. Naquela época já tinha mais de trinta, quarenta, quarenta e cinco, sempre cabia uma carteira a mais. Então não há condições de trabalhar, o aluno tem que ter atenção, cada aluno tem uma velocidade de aprendizagem, então ele tem que receber atenção, principalmente nos primeiros anos! Na primeira, segunda, terceira e quarta série é um professor só, quando vai para a quinta série em cada área é um professor, para a criança e o adolescente, é um choque, é um transtorno. Ele não sabe nem como agir, cada professor é uma feição diferente: um sorridente, outro bravo, outro cabeludo, então é difícil mesmo, é um trauma para o aluno. É complicado isso, é complicado.

Quanto à existência de baixos níveis de reprovação relatados por outros professores em salas com mais de quarenta alunos naquele tempo, só tenho algo a dizer: funcionava. Mas há uma coisa interessante, vocês que são muito novos vêem escolas na cidade inteira. Antigamente eram pouquíssimas escolas, ia estudar quem queria estudar. Agora, houve um aumento tremendo de escolas, então todo e qualquer aluno que não tinha o que fazer, se queria entrar, o papai mandava para a escola. Acredito que foi um problema aliado a isso, até uma época o ensino era bom, tinha qualidade e de repente, degringolou. Com as reformas, juntou a fome com a vontade de comer e a qualidade caiu mesmo, porque todo mundo quer estudar, quer entrar na escola e quer sair também, e sai. Não mudaram as orientações, continuou tudo como estava, apenas havia a ordem de promover os alunos.

Aparentemente houve boa intenção em o aluno passar da primeira para a segunda série e só da segunda para a terceira é que ele ia fazer exame. Acontece que ele saía da segunda série e não era reprovado se não tivesse qualidade, ele passava para a terceira série como estava, então foi um engodo, foi uma mentira, não sei qual foi a intenção. Já conversei com algumas pessoas que falaram que foi mal entendida essa

promoção automática, era para o aluno sair com qualidade do primeiro para o segundo ano e com qualidade, após uma prova, do segundo para o terceiro ano, mas e os que não tinham qualidade e eram promovidos, como ficavam?

Nessa época, não havia mais exame de admissão, porque era tanta escola que não havia mais necessidade de exame de admissão: "não tem vaga nessa escola, vou para essa". O exame de admissão acabou com a proliferação das escolas, não tinha mais razão de ser. Por exemplo, aqui, quando minha esposa estudava no Ernesto Monte tinha exame de admissão, porque era a melhor escola e todo mundo queria estudar lá. No Moraes Pacheco, onde lecionei, também havia exame de admissão, antes de eu ir para lá, porque naquela época já havia muitas escolas. Então, os melhores entravam, naquela época do exame de admissão não havia promoção automática. Alguns alunos saíam do Científico e entravam na Faculdade direto, imagine a qualidade! Hoje inventaram essas cotas, porque o ensino oficial é fraco. É fraco porque o tornaram fraco! Se houvesse Científico e não o colegial como existe, o aluno entraria, não precisaria de cotas!

Uma amiga nossa, professora de química, lecionava em São Paulo e os alunos ficavam jogando truco na aula dela, ela foi e tirou o baralho, começaram a jogar palito. O que ela vai fazer? Mandar aluno para fora? A direção não quer, porque se mandar o aluno para fora o problema passa a ser do diretor. O que vai fazer com essa gente, professora? Isso em escola do estado, colegial. Eles vão lá para estudar? Não vão, sabem que vão ser promovidos, vão lá para zonear depois das dez, onze horas da noite.

Dessa forma, o exame de admissão foi extinto no momento em que surgiu essa mudança para promoção automática, porque já havia escolas demais, não havia razão para exame de admissão.

Como eu morava em Pederneiras, havia escola bem do lado de casa, Antonio Ranizati era o diretor. Era uma escola particular e a única que tinha ginásio, chamava-se Anchieta. Naquela época, até na escola particular (porque não tinha do estado) tinha exame de admissão, para você ver! E era paga, claro. Tinha o colégio das freiras também, mas também era pago. Uma coisa vai levando a outra, como uma bola de neve.

Quanto à minha família, o nome de minha mãe é Maria do Carmo Brizola de Barros e meu pai é o Antonio de Barros, tem até uma rua em Pederneiras que tem o nome dele, em saudosa memória. Que bom que leram sobre ele, que coisa boa! Ele era muito exigente! Hoje em dia o diretor não pode ser exigente, pois senão o professor briga com ele, os alunos, os pais de alunos vão à Delegacia de Ensino, todos.

Meu pai foi diretor do Grupo Escolar Eliazar Braga em Pederneiras, moramos dez anos lá. E naquela época, era um modelo de ensino para toda região! Meu pai era muito exigente, ele jamais admitiria esse tipo de ... "vamos para frente, vamos passando, abra a porteira", jamais. E ele era um tipo de professor que conhecia todas as áreas, orientava os professores no trabalho deles e fazia o exame dos meninos no fim do ano.

Havia, por exemplo, uma certa área de português em que tinha leitura e interpretação (que hoje não existe mais, pois não lêem e não sabem interpretar hoje em dia) e ele fazia exame em todos os alunos! Leitura e interpretação era a parte dele. Havia outras áreas como português, matemática, ciências, essas eram com o professor. Mas essa parte de leitura e interpretação era dele e os professores o consultavam quando tinham dificuldade em alguma área do ensino, porque ele era polivalente mesmo.

Eu ainda peguei uma época em que o professor era respeitado. O professor falava e o aluno escutava. Sempre tratei meus alunos com muito respeito e recebi a troca. Dei, durante dez anos, aula em Jaú (depois vim para Bauru), mas foram dez anos que gostei muito, aproveitei bem, houve muita troca de experiência, muitas amizades feitas. Naquela época eu tinha um problema com o diretor, ele era da filosofia de que aluno não deve decorar a tabuada. Quero ver um aluno fazer uma divisão (que envolve quatro operações) se não souber tabuada! Ele vai ficar o dia inteiro contando no dedo para ver o que vai dar. Não sei se ele lecionou algum dia, mas ele chegou a diretor. Isso foi na escola de primeiro grau Major Prado, corrigindo, Grupo Escolar Ginásio (foi uma inovação que colocaram naquela época) Major Prado, depois mudou tudo. Naquela época, nessa escola, havia curso para ensinar as meninas a cozinhar e eu, para ver se a comida estava boa, era o provador mor. Tínhamos uma cozinha muito boa, a alimentação era muito boa para os alunos.

Era adotado uniforme e isso tinha uma grande vantagem: iguala todos os níveis sociais. Infelizmente hoje não se usa uniforme, cada um se emperiquita como pode. As dondocas vão todas de cor de rosa e os meninos... Quem pode está sempre variando, quem não pode usa o que tem. Acho o uniforme importante, porque ele unifica a parte social da história, todos são iguais. Acho muito importante.

Havia, na minha época, os jornais, principalmente os murais, pois os jornais eram mais caros. Às vezes os alunos faziam publicações bem simples no mimeógrafo a álcool. Tinha essas coisas naquele tempo, principalmente o mural escolar com piadinhas deles, um brincando com o outro. Piadinhas que saíam em classe. Para compor o mural,

havia um entrosamento, pois a maior parte dos alunos sempre queria deixar um recado lá. Isso era importante, é importante darmos nossos recados!

Quanto a material didático disponível, indo para a parte de Ciências, por exemplo, dando aula sobre mitocôndrias. Alguns alunos fizeram um trabalho sobre mitocôndrias e as organelas dentro! Era uma célula com todos os elementos que tem lá dentro: centríolo, mitocôndrias, núcleo... e, para fazer a mitocôndria, pegaram – isso foi sugestão minha – a casca de um amendoim, é o formato certinho! Então fizeram um desenho dentro. A gente trabalhava assim. Para representar os pulmões, trabalhávamos com massa ou com jornal, deixava o jornal bem mole, punha um pouco de cola e depois montava. Esse era o trabalho, tinha projetor de slides também, tinha giz colorido para quando precisasse. Havia biblioteca para os alunos e professores, quanto a isso não havia problemas.

Não era muito freqüente a procura pela biblioteca, só quando o professor de História – que não era muito a minha área - pedia algum trabalho e indicava alguma bibliografia, aí sim eles iam consultar.

Eu fiz Ginásio em São Carlos, era uma escola particular, mas tinha uma biblioteca gigantesca e a orientação do professor de História era pesquisar. Também na escola estadual faziam isso, quando tinha orientação, bibliografia, eles iam consultar.

A aula de religião sempre foi um tabu na escola e não foi resolvido até hoje. Em uma classe tem católico, tem protestante e tem espírita. Não coadunam, teria que ter três professores para separar a classe e não há espaço físico para isso. Outra coisa, a aula de religião tinha que ser reformulada, porque essa história de Adão e Eva, pelo amor de Deus, isso já era! Minha neta fazia catecismo aqui na igreja e saiu, a mãe é físico-química, o pai professor de Ciências e a menina vem falar de Adão e Eva, maçã, não dá... vai falar da história da evolução e supõe um Deus que criou tudo como está hoje. Para o protestante, tudo foi criado por Deus, não houve evolução e a Ciência aceita a evolução. Por isso não, o governo americano proíbe que se fale em evolução na sala de aula, se você não quiser dar aula de religião, não dê, mas não fale em evolução. Isso é o presidente do maior país... que era o mais rico do mundo, não sei como está agora.

Eu dei aula de religião, não me agradava muito, mas cheguei a dar, porque fazia parte do currículo e preferia eu dar aula, pois conhecia meus alunos, do que outro professor dar. Essas aulas eram direcionadas para a catequese, para a primeira comunhão. Às vezes havia orientação, o programa que eles forneciam e isso ajudava a gente a seguir uma linha para não voltar, e voltar, e voltar... [gesto indicando

circularidade]. Lecionei pouco tempo religião, não era meu forte, porque ter que falar de coisas como... vou falar de Adão e Eva? Pelo amor de Deus! Prefiro não falar!

Era comum a presença de um padre nas fotos de formatura, pois na época em que meu pai foi diretor no Grupo Escolar Eliazar Braga de Pederneiras, o juiz estava em primeiro lugar, depois vinha o prefeito, o padre e o diretor de Grupo. Essas fotos registravam momentos importantes em que tudo era muito alegre, é uma pena e não ter uma fotografia aqui para mostrar, para que vocês vejam o Eliazar Braga. Os professores aqui embaixo [indicando com as mãos], os alunos, as autoridades eclesiásticas, militares e etc. Era comum, hoje em dia já não há mais isso. O padre comparecia apenas como uma autoridade da sociedade, não havia influência sua nas práticas escolares.

O padre Montesuma, nosso pároco em Pederneiras, era tão ligado ao meu pai que, quando ele precisava tomar injeção, ia tomar com meu pai. Ele não queria ir na farmácia mostrar o bumbum para os farmacêuticos, era com meu pai. Incrível como se davam bem! A gente morava a um quarteirão do Grupo Escolar e a um quarteirão da casa paroquial [indicando com as mãos a posição de sua casa em relação a ambas as instituições], no centro ali.

Nas escolas em que lecionei nunca houve interferência do diretor na didática, na sala de aula, ele nos deixava bem livres, não havia o menor problema. Agora, uma vez nós fizemos uma reunião com o delegado de ensino de Jaú, uma reunião pedagógica, e ele com uma conversinha macia falando de aluno, de aprovação... e uma hora eu perguntei para ele: “Professor, o senhor quer que promova todo mundo, não é?” e ele disse: “É, é isso mesmo!”. O nome do Delegado eu prefiro não dar, mas se precisar eu darei. Então, é oficial a promoção automática de todos, alfabetizados e analfabetos.

O inspetor escolar atuava na direção, sobre como o diretor estava trabalhando, documentos, papelada, a parte burocrática e se houvesse alguma falha era chamada a atenção do diretor. Não tínhamos contato, nem sabíamos quando o inspetor ia para a escola. Havia promoções, meu pai foi inspetor escolar e depois foi supervisor escolar no Tietê. Com o professor não havia contato algum, ele nem entrava na sala de aula.

Outra coisa, o diretor era muito educado, pois para entrar na sala de aula ele pedia licença, aliás, isso é obrigação dele: a sala é minha.

Naquela época, o ensino era de qualidade mesmo. Havia uma atenção muito grande a respeito da saúde das crianças, era feito o exame de acuidade visual. Na minha classe, quem tinha problema de enxergar ou de ouvir ia sempre sentar na primeira fileira, nem que estivesse na última. Uma vez um aluno falou que não entendia o que eu

falava, “mas você escuta o que eu falo?”, perguntei para ele, e ele falou: “não, não escuto direito”. E então o levei para frente.

Acuidade visual é muito importante, senão o aluno se abandona, não vai querer saber de mais nada, pois não está enxergando, não está ouvindo. Essa era a primeira atividade: estudar a parte visual e auditiva do aluno e alunos que tinham alguma necessidade.

Quando fui dar aula no Moraes Pacheco pela primeira vez, no começo da aula, uma menina pediu para sair para ir ao banheiro e eu não deixei, era o começo da aula! Ela fez xixi no chão. Então pedi para sair, chamei a servente para limpar o xixi do chão e aí me falaram que ela tinha urina solta, mas ninguém tinha me avisado. Daí para frente, quando fiquei sabendo que ela tinha urina solta, falei: “quando você quiser sair, pode sair e nem precisa perguntar para mim”. Pronto, resolvemos o problema. Eu apenas não havia sido informado daquilo e era obrigação da direção.

Havia muita atenção com todas as crianças, o posto de saúde também apoiava na parte visual, se tinha alguém que precisasse fazer óculos e não pudesse, era feito pelo posto. Na parte social, havia festinhas várias vezes, havia muita atenção. Havia em Jaú, por ser uma região de cana de açúcar, da principal agricultura ser canavieira, havia muitas pessoas da zona rural que estudavam no Major Prado. Iam com cheirinho de fumaça na época da queimada da cana, mas iam limpinhos, com isso nunca houve problema. E respeitavam! Sempre fui muito respeitado por alunos, colegas e pela direção, embora discordasse algumas vezes da direção. Eu era irredutível! Falar que o aluno não precisa saber tabuada... não. Eu que tive um pai super exigente como diretor, que estudava com a gente.

Minha realidade é de vinte anos atrás e há vinte anos atrás não havia evasão escolar e a repetência era quase nula, os alunos iam para a escola para estudar, não iam para zoar, brincar, para badernar.

Como professor de Ciências eu tinha minhas exigências, todo final de semana os meus alunos de Ciências tinham que comprar um jornal, ir até a parte científica, ler e trazer, na segunda-feira, para ler e me explicar o que tinha lido, quer dizer, era uma maneira de formar e informar o aluno. O aluno hoje em dia não consegue ler, tem televisão que não é aquela coisa, tem celular e passa o dia mandando torpedo, então, cultura mesmo e informação não existe. Praticamente não havia evasão e repetência.

Havia o SEROP- Serviço de Orientação Pedagógica, que conheci bem. Quase todo sábado havia reunião. Eu não gostava, porque ir de Bauru para Jaú para fazer uma

reunião pedagógica - que quem conhece sabe como é – era triste. O SEROP organizava, dava normas, orientações. Havia reuniões interessantes, mas pertencia ao calendário da escola, então eles tinham que inventar bastante coisa para promover as reuniões, nem sempre produtivas.

O SEROP fazia o serviço deles: orientar sobre as novas normas que vinham de São Paulo para serem seguidas. Eram aplicáveis, eram exeqüíveis essas propostas e eram colocadas em prática, quanto a isso não há dúvidas. Quando eram exeqüíveis, eram colocadas em prática. Tínhamos um programa de um ano para dar e nem sempre este era dado, pois tínhamos que ver como o aluno caminhava junto com o que ensinávamos, é a parte didática.

Tínhamos ótimos livros e, às vezes, os professores procuravam e achavam falhas nos livros. Havia um grupo aqui em Bauru (o professor Canova, Ivete, um outro professor de física e eu), que saía para fazer curso de Ciências, uso de laboratório de Ciências. Era um grupo sob orientação da Divisão Regional de Ensino, autorizado por eles, com uma verba especial. Saíamos para várias cidades como Jaú, Marília, Lins, Lençóis Paulista e passávamos um ou dois dias dando curso sobre atualização do laboratório de Ciências. Isso era muito importante, pois havia pessoas que tinham o laboratório, mas não tinham aquela habilidade para usar o material do laboratório, o que é muito importante. Foi uma fase forte do ensino de Ciências, uma fase que vai bem longe e que nunca mais ouvi falar por aqui. Fez muita falta a reciclagem do professor. Eu mesmo fiz um curso de um mês em São Paulo, tudo pago. Foi um curso de reciclagem para professores do estado inteiro, tinha até um da sua terra, de Rio Claro. Ele era professor, havia feito curso de História Natural que hoje nem existe mais, um curso maravilhoso, mas abrangente demais e, por ser abrangente, reduzido. Agora, esses cursos eram ótimos, ótimos mesmo!

Nos Grupos Escolares lecionei em segundas, terceiras e quartas séries. No Ginásio, praticamente lecionei em todas as séries. Separando... quinta, sexta, sétima e oitava séries, lecionei também no colegial, ecologia. Tirando o primeiro ano, a primeira série, lecionei em todas as séries. Quando ingressei dava aulas à noite para adultos também, pois tinha muita gente lá em idade avançada. Tinha um senhor que ia de lampiãozinho até a escola para poder estudar. Ele era um senhor de idade, mais de 60 anos e quando ele tinha tarefa, ficava fazendo à noite com o lampião. Era interesse. Isso me fez lembrar Abraham Lincoln que estudava com lampião. Hoje facilitam tudo e não querem estudar, é triste.

Um exemplo do que eu ensinava até a quarta série nos Grupos em Geografia: as capitais do Brasil e, no momento da chamada, falava "Alberto, São Paulo, capital...; Benedito, Rio de Janeiro, capital...". Eles fixavam. Em vários dias eu fazia isso e eles fixavam ouvindo, brincando, conversando. Eu sempre fui muito brincalhão com os alunos, sempre brinquei muito e acho que por isso que sempre consegui coisas boas.

Matemática era o bicho papão e português também, mas conseguimos caminhar. Sempre tivemos o manual dos inteligentes na biblioteca, o dicionário. Falavam "pai dos burros", mas era "pai dos inteligentes", nunca vi burro usar dicionário. Dicionário é uma coisa que muitos alunos tinham também, porque é importante conhecer a língua materna.

Na matemática, trabalhávamos a divisão, que tem vários passos para fixação. Em todos os passos, eles eram lembrados para caminhar devagarzinho. Enquanto todos não dominassem, eu não passava para o passo seguinte. Divisão é muito importante. Prefiro multiplicar, mas dividir é bom. [risos]

Quanto a mudanças no ensino de matemática, hum... teve a matemática moderna. Tenho até um livro aqui para dar a uma amiga minha que está fazendo Matemática na USC (está no primeiro ano) e é só teoria dos conjuntos. E... mas deu tanto pano para manga a teoria dos conjuntos, entender união de vazio mais vazio [risos]! É fogo! Para mim nunca houve problema, não que eu seja mais inteligente que os outros, mas era uma coisa que eu achei lógica, lógica racional, mas houve muita gente que não entendeu. Eu tenho uma apostila aí da teoria dos conjuntos. Não entendo, nunca tive problemas com os alunos, eu deixava prática a coisa, entende? A melhor coisa é ter objeto para trabalhar, para demonstrar o que só tem explicação mental. Não entendeu, pega um objeto, pega palitinho, borrachinha. Naquele tempo tinha estojinho, estojinho vazio: conjunto vazio.

Quanto à Escola Nova, ao movimento de Decroly, não me envolvi. Acho que essa escola é mais velha que eu! A Escola Nova é da época do meu pai.

Seguíamos o Programa de Ensino, agora, uma lembrança triste do primeiro ano do primeiro grau é o famigerado Caminho Suave. Esse livro nunca devia ter existido. Não sei se vocês conhecem, se já viram, mas esse Caminho Suave é tremendo. Houve uma época, quando eu estava no Patruli, em que o diretor removeu-se, foi para outro lugar e me deixou como diretor (fiquei pouco mais de seis meses). No fim do ano fui fazer exames nas classes e um amigo meu, muito querido, de Agudos na hora da leitura e interpretação... não, não foi no exame, foi bem antes. Pedi para uma menina ler o

texto, ela pegou e papapapa, foi direto. Daí eu tampei a figura e falei "e agora?" e ela "ah, agora eu não sei, o senhor tampou a figura". Resumindo, era um método que levava a decorar o texto, então eu pedi ao meu amigo que refizesse todo o trabalho dele senão a classe inteira ia ser reprovada, o que era péssimo para ele, porque ele ganhava pontos também. Ele era professor substituto naquela época. Caminho Suave foi a pior coisa que inventaram. Você vê como fazem coisas impensadas!? No primeiro ano eu não lecionei, mas sei que o Caminho Suave é deplorável porque minha filha passou por isso e esse meu colega também.

No que se refere a essa pontuação do professor, o Boletim de Merecimento é bem mais recente. É outra coisa difícil de avaliar. Merecimento do que? Do aluno promovido? Do aluno que repetiu? Da sua atuação em classe? Quando estive em Jaú e me removi para Bauru, tive um Boletim de Merecimento saí com uma nota, quando cheguei aqui em Bauru, fiquei com outra nota. Muito deselegante, nunca fui atrás, mas deveria ter ido. Deram minha nota para alguém mais querido e outra nota para mim. Boletim de Merecimento é uma avaliação e toda avaliação deixa a desejar. O diretor é quem preenchia, mas o professor sabia a nota dele no fim do ano. Todo fim do ano era dado o BM, como a gente chamava, mas o professor não tinha acesso ao caderno, a como havia sido avaliado. Eu não sabia como havia sido avaliado, quais meu pontos positivos e negativos e deveria ser de outro modo para eu saber em que deveria melhorar, a gente queria melhorar. Só sabia o resultado, agora porque me deram aquela nota, não. Pena nós não termos diários, semanários, porque o diário era muito importante para saber o que íamos trabalhar naquela semana. E para quem lecionava para primeira, segunda e terceira séries na mesma classe (que eram chamadas de escolas anexadas) era mais importante, esses professores se desdobravam.

É um monumento o Eliazar Braga, que maravilha! Um monumento! Adorava brincar no porão, eu, meus irmãos, escondíamos... é enorme aquilo! O que tinha em cima, tinha embaixo. Era nossa brincadeira, cresci lá! Cheguei a fazer a oitava série lá, saí de Pederneiras com onze anos para estudar em São Carlos. Em Cedral estudei três anos e o quarto em Pederneiras no Grupo Escolar. Não lembro dos nomes dos meus professores, só lembro o nome da professora no primeiro ano: Geni.

Quando estudei no Grupo meu pai já era diretor, ele sempre foi meu diretor e, com isso, eu tinha que me comportar bem demais! Ele dava cascudo! Uma vez ele reformou o jardim do Eliazar Braga e não queria que pisassem na grama. Eu estava perto dos alunos e dos colegas e falei: "Vou pisar na grama, papai não está vendo".

Pisei. Ele saiu debaixo da escada e me deu um cascudo que... nunca mais! Era assim, filho só lá em casa! [risos].

Meu pai praticamente não teve dificuldade de fazer as coisas, porque buscava que elas fluíssem, então não havia luta de espadas. Ele era rotaryano (foi presidente o Rotary) e a escola precisava de uma cozinha com galpão para os alunos comerem, então o Rotary a construiu. Uma vez por mês havia uma famosa polenta dessa grossura [indicando com as mãos] com muita carne e muito molho que todo mundo comia, todos os professores desciam naquela hora para lá.

Meu pai era muito preocupado com os alunos, atrás do pátio, havia uma área muito grande de terra (a maravilhosa terra de Pederneiras) e com um engenheiro agrônomo da cidade, que era seu amigo, ele conseguiu formar um pomar o mais variado possível de frutas cítricas. Quando as frutas já estavam dando, antes do recreio, ele chamava uns quatro ou cinco molecões para apanhar laranja, então na hora do recreio havia centenas de laranjas para a criançada chupar a vontade, além do reforçado almoço.

Ele ainda conseguiu com a prefeitura uma senhora que era costureira e as meninas do quarto ano aprendiam corte e costura, faziam roupinhas para nenê e, no fim do ano, levavam para o hospital, pois havia aquelas mães que precisavam, que tinham filho pequeno e eram muito pobres. Entende? Ele dava mais do que era possível na época, nunca vi isso! As meninas saiam de lá costurando com dez, onze anos! Se quisessem trabalhar até poderiam, ajudar a mãe em alguma coisa.

Hoje em dia é outra coisa, quando eu estudava no primário, bordava tapete, fazia tapete. Lembro-me que no Eliazar Braga, na quarta série, tinha uma oficina na parte térrea, no porão. Era uma oficina muito bem montada, eu cheguei a fazer um porta ovos com capacidade para duas dúzias de ovos e me arrependi, porque era tudo feito com serrinha [risos]. Devia ter feito para meia dúzia, não é? Então, havia atenção, a educação era ampla, não era restrita àquele B-A-BA e acabou. Entende? Tinha vida na escola! A escola vibrava.

Tinha o escotismo na escola para os alunos melhorzinhos! Uma vez fomos à fazenda de um professor (ele lecionava e tinha uma fazenda) a pé e no fim da viagem eu estava muito cansado. Hoje em dia a escola não pulsa! Aluno briga com professor, põe cola superbonder na cadeira do professor, ele vai para o hospital para desgrudar as partes íntimas, que é isso gente? Agora tem que trabalhar com metralhadora em cima da

mesa e o primeiro que chegar perto leva um tiro? “Ah, mas só vim pedir a benção!”. Estamos assim.

Eu não recomendo a ninguém ser professor de primeiro ano até o colegial, quem quiser lecionar em faculdade, tudo bem. Mas não indico para ninguém ser professor, sinceramente, com tristeza falo isso. Fui professor, era minha paixão lecionar, lecionei trinta anos, só não lecionei mais porque era hora de eu me aposentar e deixar outro trabalhar, mas lecionei trinta anos no magistério muito bem aproveitados. Sempre encontro ex-alunos (que não reconheço porque eles cresceram), dei aula para eles com 12, 13 anos e hoje são marmanjos. Mas valeu, valeu o perfume da flor.

É uma verdade que naquela época as mulheres eram em maior número no ensino primário e hoje em dia também é. No Carlos Chagas só tinha eu e um outro colega de professor, havia o diretor, mas este era de uma hierarquia diferente, não lecionava.

O professor é um ausente na escola, porque nem todo homem pode fazer o magistério (que são três anos), aperfeiçoamento, hoje estão até exigindo faculdade. O homem não pode perder tempo fazendo faculdade para depois ir ganhar. Você que é universitária começou a trabalhar com quantos anos? Com 21 eu era professor, eu já estava ganhando. Este é um problema que vocês universitários vão encontrar. Minha filha que fez faculdade tinha bolsa, tinha toda assistência no mestrado na federal, mas só foi ganhar mesmo depois dos 30 anos! Queriam que ela fizesse o pós doc na USP São Paulo, mas ela foi fazer no Canadá, pois queria abrir o leque. Ela demorou para começar a ter o ganha pão dela.

Então, tenho certeza de que a razão pela qual o magistério atrai poucos homens é isso, vai demorar muito para ganhar e quem é que tem papai para ficar sustentando? Eu tive, tive berço de ouro: pai e mãe professores. Então, comecei a ganhar com 20 anos. Eu dava aula. 20 ou 19? E agora? Com 20 anos eu dava aula no SESI em Sorocaba. Dos cinco filhos era o único que ganhava, meu irmão mais velho estava fazendo o Científico em São Carlos e as meninas e os meninos estavam fazendo o ginásio ou o colegial. 20, 21 anos não era tão tarde para um homem começar a trabalhar, mas ele não podia ficar parado. Quando fiz magistério em Agudos havia 6, 8 homens, mas nem todos seguiram o magistério.

O salário não era uma justificativa, pois naquela época o salário era relativamente bom. Se hoje eu fosse ganhar proporcionalmente o que eu ganhava há vinte anos atrás, deveria estar com uns R$5000,00 de ordenado! Há quarenta anos atrás o professor de ginásio ganhava o que o promotor ganhava em início de carreira e em

início de carreira um promotor ganhava R$5000,00. Quem quer ser professor desse jeito? Eu tinha carro, me aposentei e o ordenado foi degringolando. Vendi o carro para minha filha! Ou eu como meu queijinho ou continuo tendo meu carro, prefiro meu queijinho. Então não dá, não dá.

Quanto a esse diário oficial que recomendava vigilância no período da ditadura militar, nunca passei por isso. Vim para Bauru no primeiro ano da ditadura, nunca tive o menor problema. Eu cheguei a lecionar no curso Brasília, que infelizmente não se usa mais, eu tinha um aluno que era polícia militar e quando tinha que falar qualquer coisa a respeito da ditadura, algo que me desagradava, que eu não achava justo, eu falava e ele nunca me olhou torto, nunca. E tem mais! Minha filha estudava em São Carlos na época da ditadura e o reitor da Federal de São Carlos emposta regime militar, então os alunos fizeram greve e foram dormir na reitoria. Ela, o Zé Roberto, um monte de gente. Era época da Páscoa e minha filha me ligou: "Pai, não vou poder passar a Páscoa aí, o senhor não quer passar uns dias aqui com a mãe?". E nós fomos! Invadimos refeitório, estouramos tudo lá e eu fui assar carne para a moçada, fazer almoço para eles e nunca me aconteceu nada!

Tem uma amiga nossa que foi professora, estudou na USC daqui, dentista também, mas seguiu o magistério. Ela falava "Eu tenho ficha no DOPS –Departamento de Ordem Política e Social!". Para ela era a maior vantagem. Eu não posso falar nada e não houve imposição de direção, nada. Sei lá, se porque eu era meio bravinho, mas nunca ninguém chegou perto de mim para falar alguma coisa, porque eu não ia engolir! Não havia indicação para não falar de política nos Grupos Escolares, nunca ninguém tocou no assunto, nem nas reuniões. Não sei se as reuniões eram encaminhadas de maneira a não levar a discutir política.

Agora quero te mostrar uns livros antigos, livros de 1931.

Eu não tenho planejamento nenhum, mas eu tenho um livro aqui, deixa eu ver [folheando o livro] "Planos de Lição", são vários assuntos que orientavam o professor em como trabalhar o planejamento escolar, o diário... Olhe a data: 1934, nasci dois anos depois. Essa é a assinatura do irmão do meu pai, meu padrinho. São planos de lições.

[...] Esse aqui é de Botânica, mas deve ser da época em que meu pai fez magistério.

[...]

Thereza e o Grupo Escolar Eliazar Braga[225]

Luzia Aparecida de Souza
Thereza Hilário Silva de Oliveira

Imagem registrada a partir da gravação da entrevista.

Me chamo Thereza Hilário Silva de Oliveira, atualmente estou com 62 anos de idade.

Comecei a estudar no pré no Grupo Eliazar Braga com quase cinco anos (porque minhas irmãs iam à escola e eu queria ir também), fiz do primeiro ao quarto ano (porque naquela época não se falava série), depois fiz exame de admissão, passei e fui para a primeira série ginasial na Escola Anchieta. Estudei aqui no centro, onde hoje é o Objetivo, mas quando estava na terceira série ginasial, a escola pegou fogo, então estudei um ano ali onde é o Aguinaldinho, em salas improvisadas até que se construísse o atual prédio do Anchieta. Então, na quarta série ginasial, estudei no Anchieta lá em cima e minha diretora foi Alva Fabri Miranda.

Devo ter estudado no Eliazar Braga de 1950 a 1959, me formei (fiz o ginásio e o normal) em 1964, porque em 1965 já estava na faculdade. Então, 1964, 1963, 62... me formei em 1961 no ginásio, na quarta série ginasial.

Terminei o ginásio e comecei a fazer o curso Normal em Jaú, porque aqui na escola Anchieta ainda não tinha Normal. Eu viajava de trem para Jaú todos os dias.

[225] Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 02/07/2008.

Tinha aula aos sábados. Essa é uma curiosidade que gostaria de contar para os alunos de hoje. Tinha aula aos sábados (tanto no Grupo, quanto no Ginásio, quanto no Normal), nem que fosse à tarde.

Depois do Normal (que eu terminei em 1964, em Jaú), fui fazer faculdade de História em Bauru, no Sagrado Coração de Jesus. Não tinha asfalto da cidade até o trevo de lá. A gente ia de ônibus, não existia curso noturno nas faculdades, só no período da manhã e o mais gostoso de quando eu fazia faculdade era passear na Batista de Carvalho (calçadão de Bauru) [risos]. Porque só existia a faculdade Sagrado Coração de Jesus e o curso de Direito. O pessoal saía do curso de Direito, ia passear na Batista e nós íamos encontrar a turma ali na Batista, foi o mais divertido de tudo! Na época em que fiz faculdade, éramos uns 110 entre todos os cursos. Não podia entrar pintada na faculdade, não podia entrar de calça comprida (não se usava calça comprida naquela época), não podia usar roupa decotada (tinha que usar sempre alguma blusa por cima) e a roupa não podia ser curta, de forma alguma! Era obrigatório na faculdade. Estudei lá em 1965, 1966, 1967 e 1968.

Tive muita sorte em minha vida profissional, porque em 1966 começou a democratização do ensino, acabou o exame de admissão e a gente entrava direto (isso foi em 1967, 1968), foi mais ou menos na época da ditadura. Vivi toda a ditadura fazendo curso de História [risos], olhando bem os tanques e os soldados que passavam pelas linhas de trem, pelas ferrovias, viajando muitas vezes com eles. Me formei em 1968, em 1969 dei aula na USC de História Medieval, fiz especialização na USP em São Paulo, daí prestei concurso em 1969, ingressei como professora efetiva de História (dava aula como substituta desde 1966). Em 1970 fiz inscrição para concurso de diretor de ginásio (porque ainda prevalecia Grupo Escolar e Ginásio naquela época) e ingressei como diretora de ginásio em 1971. Daí para frente fui diretora, só diretora porque é o que eu gosto de fazer. Fui diretora em dez escolas. Ingressei muito nova e em 1976 passou a vigorar a lei 5692 e uniu-se os Grupos com os Ginásios. Fiquei, naquela época, adida, porque eu não tinha tempo de serviço. Os diretores de Grupo eram antigos, velhos e não tinha como concorrer com o tempo de serviço deles, então fiquei dez anos fora de Pederneiras e voltei, fui voltando, ficando mais perto. Fui diretora em Bocaina, Boracéia, Alferes Guedes, Macatuba, Jaú do Tolentino Miraglia e na Escola Agrícola, no João Chammas e fiz minha vida dessa maneira. Sempre gostei de ser diretora. Me aposentei no Eliazar Braga, e fui ser diretora da COEDUP (Cooperativa Educacional de Pederneiras), ajudei a fundar a COEDUP e durante nove anos e meio ali trabalhei; em

2005 vim trabalhar aqui na Secretaria da Educação. 43 anos de serviço dedicados à educação.

Quanto à época do Grupo Escolar, eu sempre brinco com uma coisa: os alunos, eles faziam artes também viu, e muitas! Mas existe uma diferença das artes de agora. O que existia naquela época era o respeito. Respeito às pessoas mais velhas, respeito aos professores, principalmente ao diretor. Hoje em dia, o que falta na verdade aos alunos é o respeito, porque às vezes nem os próprios pais eles sabem respeitar. Acho que a grande, fundamental diferença está aí. Artes eles sempre fizeram, desde a época em que eu era estudante.

Naquela época, as professoras costumavam deixar de castigo quem fizesse arte, ficavam na frente, atrás ou num canto da sala, não ficava sobre milho não. Minha época não foi de ficar sobre milho, não! Quando falo da minha época, falo das décadas de 1950 e 1960, quando fiz o primário.

Os professores eram muito bravos, a gente tinha muito medo deles e procurava fazer tudo certo para não ter esses castigos que era, principalmente, ir para a diretoria, ficar no corredor de castigo, ficar atrás da porta. Esses eram os castigos mais comuns.

O meu diretor no primário foi o senhor Joaquim e as minhas professoras foram a dona Guilhermina Faria (na primeira e segunda série) e a dona Flora Ferro (na terceira e quarta série). Foram excelentes professoras. Me lembro da dona Guilhermina, ela tinha unhas bem compridas e a gente morria de medo dela puxar nossa orelha, mas ela era ótima, excelente.

A relação dos alunos com a diretoria era distante. A gestão não era como hoje (uma gestão coletiva). Hoje, para que uma gestão dê certo, ela tem que ser coletiva. Naquela época não. Eram o diretor, os professores e os serventes, merendeiras. Não existiam inspetores de alunos nos Grupos.

Me lembro muito bem da dona Henriqueta que era porteira, veja bem, porteira! Ela não era inspetora de alunos, mas os alunos morriam de medo dela, ela era brava, brava, brava, brava! Agora, o diretor era uma figura que pouco aparecia para os alunos, ele não era uma figura que marcasse a vida dos alunos. Ele andava pelos corredores, mas não tinha uma atuação como hoje vejo. Eu conheço quase todos os alunos que passaram por mim, mas naquela época acredito que o diretor não conhecia. Acho que só conhecia os mais levados que as professoras mandavam lá para a diretoria.

Existiam os inspetores de ensino e estes faziam inspeção nas salas. Existiam o Departamento do Ensino Primário e Departamento do Ensino Secundário e existiam os

supervisores, não era cargo de supervisor, acho que era inspetor mesmo que faziam o que o nome já diz, inspecionavam realmente.

Eles verificavam os cadernos dos alunos, se estava certo, talvez depois conversassem com os professores, mas não lembro deles na sala intervindo. Sou muito velha, não lembro mais [risos].

Me lembro que o diretor, nas festas, chamava a atenção e tinha que ficar todo mundo bonitinho, certinho. Ah, tem um detalhe muito importante (que eu acho)! Bastava entrar alguém na sala de aula para os alunos se levantarem e ficarem nesta posição [em pé, ereto, com as mãos para trás]. Ninguém podia se mexer. Hoje, o professor entra na sala de aula e o aluno não está nem aí. Antes, qualquer pessoa que entrasse na sala de aula, os alunos tinham que levantar, cumprimentar e ficar em posição até o professor mandar sentar. Disso me lembro bem [risos].

Naquela época era primário e ginásio. Quando fiz o primário, as carteiras ainda eram aquelas que vêm o assento junto, eram de madeira com tinteiro, porque não tinha caneta, como as de hoje, ainda. Então ficava lá com um mata borrão, a canetinha de tinta para a gente escrever. Quando eu fiz ginásio já começaram a usar canetas como as de hoje, mas no primário ainda era caneta com pena e ficava, no meio da carteira, a tinta para você ir escrevendo. O mata borrão era um material poroso usado para secar a tinta do papel.

Quando estudei no Grupo Escolar Eliazar Braga, no lugar da quadra, ali atrás, era um pomar e ainda não existiam aquelas três salas que tem ali fora. Só existia um gramado no meio, dois corredores e o pátio que era aqui (apontando para a posição de final dos corredores) e a cozinha que era aqui (apontando para a posição de lateral de um dos corredores).

Tinha medo do porão, do fundão e, na verdade, ali não foi cemitério, não foi! Inventavam que tinha fantasma, aquelas histórias... desde a minha época já existiam essas histórias de fantasma, cemitério, de caveira que aparecia por lá. Então eu morria de medo de ir no fundão do porão, mas já existiam aulas no porão na minha época, que foi entre as décadas de 1950 e 1960.

Existia um gramado, eu me lembro muito bem, no meio de onde há hoje a porta de lá e a porta de cá. Havia dois corredores de acesso ao pátio e os banheiros ficavam no fundo. Todos os banheiros ficavam no fundo e, atrás, o pomar.

Os alunos não tinham acesso ao pomar, a não ser quando iam com a professora. Não era livre, porque bagunçariam muito, estragariam tudo. Tínhamos frutas que, inclusive eram servidas, às vezes, para os alunos.

Naquela época era Caixa Escolar e a gente pagava a merenda. O dinheiro desvalorizou tanto, foi tanta mudança que não me lembro quanto pagávamos por ela, mas era baratinho. Tinha que ser acessível para que todos pudessem participar. E era uma delícia, eu adorava a polenta! [risos] Macarronada, polenta, tudo tinha e era um preço bem acessível, quase simbólico, para que todos pudessem comer.

Do Grupo, tenho uma foto minha de uniforme, sentadinha escrevendo. Recebi uma homenagem da COEDUP em 2003 e lá eles reconstituíram minha vida. Eu apareço de rabo de cavalo, franjinha, escrevendo. Era muito comum naquela época tirar foto assim. A camisa era branca com listrinhas assim [apontando o alto da camisa do lado esquerdo] da série em que a gente estava e saia pregueada azul. Era esse o uniforme que eu usava na época.

O uniforme dos meninos era uma blusa com as mesmas listrinhas e as calças que eram até aqui [pouco abaixo do joelho], não era short não [risos]. Eram compridas.

Me lembro que, na época do ginásio, a gente usava gravata (mulher não usava calça comprida naquela época, nunca usava calça comprida), a mesma saia azul de pregas, a meia até aqui [quase no joelho] e de sapato colegial. Era obrigatório no ginásio e não entrava sem uniforme.

Acredito que o uniforme era utilizado por questão de ordem, de manter uniformizado, padronizado. Para ficar uniformizada a escola inteira, para ficar melhor. Acho que não tinha preocupação de segurança, pois naquela época a gente andava tranqüilo na rua. Hoje a gente tem a preocupação de uniformizar a escola, porque se você ver um aluno uniformizado da escola na rua você já fica preocupado. Naquela época não tinha essa preocupação, eu falo: que liberdade existia naquela época! Agora você põe grades nas casas, seguranças nas casas, seguro no carro e naquela época ninguém andava de carro [risos]. A gente ia a pé para a escola, durante minha vida inteira fui a pé para as escolas. Não é como hoje em que a gente leva e busca de carro, antes todo mundo ia a pé para a escola.

Tinha muitas festas, festas juninas, de comemorações, se cantava muito o hino nacional. Era tradicional cantar o hino nacional, muita postura bonita. Me lembro nas formaturas da quarta série, todas nós de branco. Minhas irmãs têm o retrato de suas

formaturas, eu não. Era tradicional tirar a foto naquela escadaria do Eliazar Braga. Todos os alunos juntos com o professor e o diretor sentados na frente.

O Eliazar tem um monte de fotos assim, era muito comum naquela época. Havia também as comemorações de 7 de setembro. Havia, principalmente, as comemorações cívicas.

Naquela época não tinha quadra, não tinha também Educação Física, nem se imaginava. Tinha Educação Física para a turma de ginásio.

Quase todos estudavam no colégio Eliazar, porque não tinha quase escola particular, depois que veio o colégio das irmãs. A maior parte dos pederneirenses estudou lá.

Quanto a falar de matemática, é me pegar em uma parte bem difícil, eu detesto matemática! [risos] Era mais puxado o curso, acredito que era bem mais puxado que hoje. Se obrigava o aluno a decorar a tabuada, as divisões, as quatro operações. Tínhamos que aprender muito bem, porque na minha época ainda tinha que fazer o exame de admissão para entrar no ginásio. Então os professores tinham que dar um ensino bem puxado mesmo para quem queria continuar os estudos. Fazia um exame de admissão para entrar na primeira série de ginásio, não era quinta série. Então era bem puxado viu!

O ensino da matemática era principalmente em cima de operações, problemas, tinha a geometria... era o mesmo programa que é hoje, não há muita diferença. A diferença está na maneira como se dá hoje: com mais recursos. Mas existia o ábaco naquela época, existia sim, a gente usava em sala de aula para contagem, me lembro bem disso. Então tinha as quatro operações, a parte de geometria, aquela parte que fala de... não lembro muito bem... das medidas (o metro...). Tudo isso a gente aprendia muito bem, até a quarta série a gente tinha uma boa noção disso tudo. Ia bem preparado para fazer a quinta série. As frações também a gente aprendia na época, era mais ou menos o mesmo programa de hoje só que um pouco mais aprofundado, bem mais aprofundado. Ia muito mais além do que vai hoje.

Naquela época não existia essa história de projeto não. [risos] Que eu me lembre não existia. Mas que eu me lembre, né? Me lembro depois, quando fui diretora, mas enquanto eu estudava era aquele ensino de quatro horas tradicional, normal, certinho, bonitinho com a entrada certa, com a saída certa e tudo mais.

Na época em que fui aluna de primeira a quarta série lá no Eliazar Braga, todo mundo tinha, como tem hoje, medo do porão. Falava-se muito dos porões, do

cemitério... E é interessante que naquela época, até 1976, não havia entrada por dentro do Eliazar, a entrada era por fora, pelo portão, e aquela entrada por baixo da escada. Não existia. Antes, tomava chuvinha e entrava por lá, não existia aquela entrada que hoje tem na lateral.

Lembro também que algo que se fazia muito era o orfeão. Era muito bonito, as professoras faziam aula de orfeon, de música e a criançada gostava, era uma das coisas que eu também gostava. Gostava também de fazer discurso, sempre (desde aquela época) gostei de discurso, acho que por isso fui diretora. Tive uma professora que me incentivou muito, a dona Flora. Ela foi minha professora na terceira e quarta série e me incentivava muito a recitar.

É interessante como a gente recitava na época. Em todas as comemorações a gente recitava, dizia alguma coisa. E eu fui muito incentivada a isso, talvez, porque eu era muito tímida e, com isso, fui me desenvolvendo. Você vê que uma oportunidade que se dê, faz com que a pessoa vá se desenvolvendo e chegue no ponto em que cheguei, em que não tenho vergonha de mais nada, de falar em público... hoje falo em qualquer lugar. [risos]

O ensino era o mesmo, separavam-se as classes em feminina e masculina por uma questão, acredito, disciplinar. Então, geralmente, a classe dos meninos ia para uma professora mais brava e a das meninas, como era mais calminha, ia para uma professora mais calma. Na minha época já era mista, mas acredito que até mil novecentos e cinqüenta e pouco era só masculina e feminina. E ainda tem gente que pensa que a Educação Física hoje tem que ser masculina e feminina. Outro dia vi uma escola falar sobre isso. Falei “meu Deus, não existe mais isso, não existe”.

Na época do Grupo Escolar, o ensino era seletivo. Na verdade, nem todos estudavam naquela época. Muitas vezes os alunos entravam e saíam, porque era difícil. Eles tinham que trabalhar na roça e muitas vezes não estudavam, existia bastante abandono naquela época. Se pegarmos os livros, vamos ver o número de abandonos que existia na época e de retidos também, existiam bastante retidos. Os retidos geralmente evadiam depois.

Tinha as dificuldades daquela época: é muito mais fácil estudar hoje do que antigamente. Muito mais fácil, as pessoas têm muito mais condições. Antigamente era mais difícil de estudar e o estudo não era uma preocupação dos pais. As famílias tinham um pensamento diferente, em que os filhos deviam trabalhar para ajudar no sustento da casa. Minha família foi uma exceção (sempre falo isso), porque nós quatro em casa, na

década de 1960, 1970 fizemos faculdade. Os quatro! E meu pai era uma pessoa bem simples, semi-analfabeto, porque só fez até a terceira série (como era normal naquela época), não completou seus estudos e, no entanto, dava muito valor a isso, por isso estudamos bastante.

Naquela época, a maior parte das famílias (mesmo entre as famílias ricas) se formava até o colegial, até o Normal, porque era chique ser professor naquela época. [risos] Depois não foi mais. Eles eram respeitados, as professoras andavam muito bem vestidas, eram chiques, eram pessoas de alto conceito na cidade. Acho até que uma das coisas que fazia com que os alunos respeitassem era isso, "ah, ela é professora!". Existia essa valorização do professor e que hoje não existe mais também.

Quando estudava tinha cartilhas, mas depois quase não tinha livro. Lembro que tinha a Cartilha Caminho Suave que a gente usava na primeira série e depois eram poucos os livros adotados. Ninguém, quase, podia comprar. Não tinha esse monte de livros e editoras que existe hoje e não tinha esse programa do governo de dar os livros para os alunos. Então naquela época era difícil ter os livros, mas existiam dentro das salas de aula livros de história... as professoras procuravam fazer tudo isso.

O exame de admissão era visto como difícil de se passar, porque o número de vagas era limitado nos ginásios, então não podia entrar todo mundo, tinha que ficar uma turma para trás. Tanto que na época era comum quem não passava no exame de admissão ir estudar em escola particular. Era mais fácil a escola particular. E aqueles que passavam no exame de admissão eram os bons que iam em frente.

Só para ter uma idéia, a minha turma de quarta série de ginásio foi composta pelo doutor Mário Wilson, doutor Luis Carlos... Só da minha turma, acho que saíram uns 8 médicos. E todos nós fizemos faculdade, a maior parte das meninas fez faculdade. Saíram advogados, engenheiros, tem vários da minha turma que saíram assim.

Depois que fazia o ginásio a gente fazia ou o Normal, ou o Cientifico, ou o Clássico. O Normal era para quem queria ser professor (é evidente que eu fui ser professora!). Era mais fácil, um caminho mais fácil, uma carreira mais fácil. O Científico fazia quem queria seguir a área de Exatas e de Biológicas. O Clássico era para quem queria fazer Humanas. Era assim que era dividido o ensino naquela época.

O Grupo Escolar era a escola mais importante de Pederneiras, porque afinal o Grupo Escolar de Pederneiras Ligia NeuzaCestari , que foi a segunda escola, é de 1960 (não lembro bem ao certo). Então, na verdade, até essa data, todo mundo passou pelo Eliazar Braga. Era a única escola pública de 1ª a 4ª séries, só tinha essa e tinha as

escolas isoladas nos sítios. Todas as escolas isoladas pertenciam ao Eliazar Braga, eram sua responsabilidade. Isoladas porque ficam na zona rural. No Lajeado lembro que existia, em Itatingui, em vários lugares, ali na Fazenda Brasil, na Santa Lúcia. Em todas elas existiam escolas isoladas.

Tínhamos aula com o próprio professor da classe sobre ensino religioso. Acho que era obrigatório na grade da época, depois se tornou optativo, bem depois. Na formatura da quarta-série íamos todos de branco e tirávamos foto com o diretor, com o padre e com o professor. Não me lembro, mas acho que o padre não acompanhava o ensino religioso, só ia mesmo para esses momentos. Naquela época todo mundo era católico, não tinha quase evangélico, apenas presbiterianos.

De jeito nenhum chegavam orientações políticas para a gente. Comecei a ter orientações políticas na faculdade, porque o curso de História é um curso em que se discute política realmente. Mas foi lá só, porque (ainda mais na época de 1964 para frente) mesmo em 1959, 1960, época em que entrou João Goulart, Jânio renunciou, todas essas coisas, esses fatos políticos nem eram comentados nas escolas. Nem faziam parte da história do país para os alunos de primeira à quarta série e nem de quinta à oitava. Todo mundo tinha medo de tocar no assunto, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, até setenta e poucos quando começou a se liberar da ditadura militar.

Há outra coisa interessante, eu fiz o concurso para diretora sem Pedagogia, fiz com o curso de História e, mais tarde, depois de efetiva alguns anos é que eu fiz Pedagogia.

O Grupo tinha um jornal que nós voltamos a fazer anos mais tarde. Ele já existia em 1930 mais ou menos, em 1939, 1940 já existia o Jornal "O Estímulo". Nós retomamos o jornal e fizemos vários deles depois, com esse mesmo nome. A primeira edição foi exatamente em 1986, quando o Eliazar foi tombado patrimônio histórico. Fizemos vários. Tinha publicações dos alunos e, na época, percorremos todos os livros que tinha, pois não havia preocupação com arquivo inativo, em organizá-lo.

O Grupo trabalhava valores cívicos, de obediência, de respeito, tanto que a gente entrava e saía da sala em filinha, sempre em fila, sem bagunça sem nada. Isso era obrigatório mesmo. Ninguém se levantava da carteira sem pedir licença ao professor, levantava a mão, pedia "professor, dá licença?" e aí sim você falava e podia sair, ir ao banheiro, ou ver alguma coisa, mas sem a licença da professora, nada se fazia.

Acho que essa educação já vinha das famílias. Me lembro muito bem, meu pai era muito bravo e falava para a gente "se sua professora tiver alguma reclamação, você

vai apanhar ainda, viu?". Quando o aluno fazia bagunça na escola, chegava em casa e levava bronca dos pais ainda. Hoje já não, hoje o pai vai reclamar na escola. A diferença está aí.

Por isso falo que tanto na família, quanto na escola, havia a questão do respeito. Antes nas casas o primeiro a se sentar à mesa era o pai e o primeiro a se servir também, ou o pai chegava em casa e a mãe falava para os filhos assim "Falem baixinho que seu pai está cansado, chegou do serviço". Os filhos se servem da comida primeiro e o pai, às vezes, é o último a se servir. Ou então, a mãe fala para o pai "fica quietinho, porque as crianças estão dormindo, não faça barulho" [risos]. É interessante essa mudança de valores. Eu falo muito isso, é isso que mudou na educação.

A educação precisa mudar muito, porque tudo mudou, os valores mudaram muito, mas a escola continua a mesma.

Na época em que estudei no Grupo, a leitura era um hábito, eles procuravam incentivar. Tinha biblioteca, mas não era aberta ao público. Me lembro que na prefeitura já tinha biblioteca naquela época e eu costumava freqüentar a biblioteca da prefeitura. Era a dona Cotinha a bibliotecária. Costumava ir muito lá fazer leitura. Quem gostava de ler, tinha chance.

Naquela época, o governo não mandava nada para a escola, era a própria professora que criava seu material didático, tudo então dependia da professora. Ela que preparava tudo, não tinha mimeógrafo, não tinha xérox, não tinha nada disso, nenhum desses recursos, então ela mesma que escrevia.

Eu brinco que tenho uma letra horrorosa, porque no meu tempo de faculdade não tinha xérox, apostila, nada disso, você copiava o que o professor falava, então eu escrevia muito rápido e tudo abreviado e, quando chegava em casa, passava a limpo tudo aquilo. Até na faculdade foi assim, então os recursos eram aqueles que as professoras criavam, muitos recursos como fantoches (lembro de alguns fantoches) bem simplesinhos.

O ensino era tradicional e seletivo. Eles selecionavam muito. O aluno que ia mal, acabava desistindo, por isso era seletivo. E o exame de admissão selecionava mais ainda.

Às vezes, a professora chamava alguns alunos fora do horário, ou indicava algum coleguinha para ir à casa do outro e estudar junto.

Havia estrangeiros: sírios, italianos. Eu mesma sempre morei ali na Avenida Tiradentes, onde hoje é a Loja Renata, para cima do posto de gasolina. Nasci ali e saí

dali para casar. E eu lembro dos Cury, dos sírios, na minha época de criança já tinha bastante sírios, italianos, bastante. A presença desses estrangeiros na escola não perturbava as aulas de português, pois foram os filhos deles que foram para a escola.

Lembro-me de dois sírios que estudaram comigo (hoje são médicos cardiologistas), são Razuk (o sobrenome). Eles moravam onde era o Departamento de Educação e Cultura e o doutor Abraão morava ali perto, em frente. O correio era em frente. Eles moravam naquela casa e a gente tinha muita amizade, brincávamos até a noite na rua. Aquela ruazinha onde tinha a maçonaria era reta e a gente brincava muito ali.

Quanto à língua não tinha problema, eles falavam lá a língua deles e a gente nem se importava [risos].

Tinha Ciências, História e Geografia, Religião, Artes tinha pouca coisa, mas as vezes a gente fazia algumas lembrancinhas. Me lembro que uma vez tivemos que fazer umas cestinhas para o Dia das Mães, ai, mas eu fui ruim nisso, aliás, sou ruim nisso até hoje. Não gosto de Matemática e não gosto de Artes, se bem que sou bem palpitosa hoje para artes, mas do fazer eu não gosto. Eu tinha aquela dificuldade em Artes, em Matemática eu ia, mas em Artes eu era horrível. Tinha que fazer uma cestinha para pôr florzinha para entregar para as mães no Dia das Mães. Me lembro disso.

Minha sala era mista e as aulas eram mais de Português e Matemática e, duas vezes por semana, ou três, tinha História, Geografia, Ciências.

Teve alguns anos (1972, 1973, 1974...) em que teve a quinta série no Grupo Escolar, só até a quinta, mas depois, a partir de 1976 passou a ter de quinta à oitava e daí setorizou-se a cidade. Quem morava em determinado setor estudava em uma escola, quem morava em outro setor, estudava em outra escola. Da Avenida Tiradentes para cá, abaixo da linha estudava no Eliazar; da Avenida Tiradentes para lá, ainda abaixo da linha do trem, estudava no Anchieta e da linha para cima estudava na Neuza Cestari.

Só da minha família, foram três gerações no Eliazar. Meu pai (lembro das histórias que ele contava) e meus tios, meus irmãos e eu que estudamos por lá e meus filhos. A Bianca, que é minha filha mais nova, fez até a sétima série no Eliazar e passou a fazer a oitava série no Objetivo.

O Grupo era considerado uma ótima escola. Espero que hoje ela consiga ser uma boa escola, quero deixar claro que ela teve a maior nota do IDEB de todas as escolas aqui de Pederneiras. O IDEB é aquele órgão que está avaliando as escolas através da

Prova Brasil. O Eliazar teve a maior nota nessa última Prova Brasil! Isso é um dado importante. [risos].

Quando cheguei no Eliazar (como diretora) os livros estavam jogados, muita coisa havia sido jogada fora. Procurei preservar muita coisa no Eliazar Braga, pois como tinha feito o curso de História, gostava dessas coisas. Sempre procurei preservar aqueles documentos, organizei, acertei, mas mesmo assim é difícil.

Então, na verdade, acho que o Eliazar é um marco histórico educacional importantíssimo para Pederneiras, porque daí saiu gente muito boa, gente que ficou famosa, professores que foram... essa professora Maria Helena... ela foi professora do Eliazar Braga, tem uma escola com o nome dela, ela é escritora hoje e tem um nome complicado, por isso não me lembro. Passou muita gente famosa por lá, os pederneirenses têm que valorizar aquela escola.

O que eu gostaria para o Eliazar hoje é que voltasse a ter quinta à oitava lá. É o meu grande sonho. Mas existe uma lei dos vereadores que proíbe ter de quinta à oitava lá. Eu já tentei, mas não consegui. É ruim para os alunos fazer até a quarta série lá e depois mudar de escola, o melhor é ir da primeira à oitava em uma escola só. Depois da oitava, se mudar de escola você não sente tanto, já está mais maduro, mas para a criança de dez, onze anos mudar de escola, acho que fica difícil.

O que eu gostaria realmente é que voltasse a ter quinta à oitava. Em 1996 é que voltou a ser só até quarta série, porque já era idéia do governo municipalizar as escolas de primeira à quarta, aliás, é idéia do governo municipalizar todas as de primeira à quarta. Então foi por isso que eles separaram, quer dizer, juntou, separou, juntou, separou ... são as propostas absurdas do governo, dos governos. Cada um que entra, pensa de uma maneira e age de maneira diferente.

Eu valorizo o Eliazar Braga e muito! Valorizo, porque é uma escola de que todos os pederneirenses devem ter orgulho e eu, como pederneirense, tenho imenso orgulho dele, não só por ter sido aluna e diretora, mas como cidadã.

Rinaldo e o Grupo Escolar Eliazar Braga[226]

Luzia Aparecida de Souza
Rinaldo Toufik Razuk

Imagem registrada a partir da gravação da entrevista.

Eu tive a idéia de começar a pesquisar porque eu vinha à biblioteca, conversava com as pessoas e percebia que ninguém sabia nada da história da cidade e, quando se vinha à biblioteca, havia apenas alguns papéis e recortes de jornal da história. Mas eu já gostava disso, desde adolescente! Como eu gosto de cinema e via muitos filmes antigos (que eram restaurados e exibidos no cinema antes e depois na televisão), comecei a me interessar em descobrir as coisas da minha terra Pederneiras.

Precisava juntar as peças. Tinha um fotógrafo que era vizinho de uma mercearia do tio do meu pai e esse fotógrafo mostrava as fotos antigas pra mim quando eu tinha 12, 14 anos. Ele as mostrava e eu me interessava pelas fotos e pelas histórias que ele contava sobre elas (eram fotos antigas que ele tirou na década de 1920, 1930), ele guardou tudo. Tinha até filmagens, que ele fazia, em 16 milímetros de alguns anos atrás que ele exibia em um projetor na parede para eu ver. E eu fui me interessando pelo assunto. Pena que os filmes foram todos perdidos. Ele morreu, levaram embora e depois extraviou tudo. As fotos também foram jogadas fora pela família, uma pena, mas jogaram fora. Isso me interessava.

[226] Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 11/06/2008.

Quando chegou em 1987, eu assisti na TV Cultura um documentário (porque eu gosto de documentário) e esse documentário não tinha imagens de cinema, era tudo fotográfico, mostrava só fotografia. E eu falei: “poxa, vamos fazer alguma coisa nesse sentido!”. E ainda não existiam as câmeras de vídeo, era difícil, era 1987 e em Pederneiras ninguém tinha. E mais, o que eu estava pensando era juntar, pesquisar, copiar as fotos das pessoas e fazer um álbum colocando o assunto ali registrado. E não deu certo. Não deu certo porque para copiar todas as fotos que eu fui emprestando de um e de outro era muita despesa. Naquela época tinha que levar no fotógrafo, o fotógrafo tirava foto da foto, mandava para o estúdio lá em São Paulo e ficava um dinheirão. E eu falei: “não posso gastar isso, o que eu faço?”.

Um amigo meu comprou uma câmera de vídeo, umas das primeiras! Emprestei dele pensando em salvar aquilo ali filmando. E comecei a fazer em 1987. Ainda não tinha informação completa de tudo, até houve alguns erros porque não tinha tudo certo, fui fazendo e pensando no centenário da cidade que aconteceria em 1991, pensando em exibir isso num vídeo cassete para os estudantes, para o povo saber alguma coisa do que era feito ali. Aí, quando foi em 1990, formaram uma comissão para as festas da cidade. Eu não fui chamado, mas eu fui lá. Não fiz parte da comissão, mas eu dei a idéia e já tinha outras pessoas com a mesma idéia de fazer uma exibição, uma exposição fotográfica, que foi feita lá onde era a escola de comércio, onde está o Prevê Objetivo hoje. Bom, vamos fazer uma exposição! Aí juntaram fotos (um monte, mais de 3000 fotos) e eu vendo aquelas fotos falei: “agora tem história aqui”. Pena que não dava tempo de pesquisar tudo. Quem fez este trabalho só colocou a data e o que era embaixo. Mas quando terminou a exposição, eu pedi pra que, antes de devolver, fizessem cópias e guardassem para a gente pesquisar com calma, já que aquelas fotos contavam história. E eu insisti e insisti, mas não adiantou. Aí peguei a câmera desse meu amigo e continuei a gravar algumas mais que não tinham sido devolvidas ainda, porque já havia sido devolvidas quase tudo. Voltei nas casas das pessoas e fui pegando. Aí, eu vi que esse material tinha muitas coisas, tinha escolas, tinha futebol, tinha tudo, teatro... Eram fotos que tiravam de tudo. Eu falei: “não, vamos separar isso aqui por tema”. Aí comecei a separar esportes de um lado, cinema do outro, teatro, escola, tudo fui separando. E aí começaram a aparecer algumas pessoas identificando sua família, sua avó, seu avô que veio da Itália e sua mãe, enfim. Então falei: “poxa vida! Isso significa que precisamos pensar nos imigrantes” e comecei a procurar as pessoas questionando de onde veio seu avô, seu bisavô e chegamos a Itália, Espanha, Portugal, meus parentes que vieram do

Líbano (o meu pai e meus tios). E foi assim que comecei a separar também as fotos dos imigrantes e a fazer um documentário sobre eles, que foram um dos responsáveis pelo progresso da cidade, ao darem um impulso grande no comércio, na indústria.

Arrumei uma câmera, a divisão de cultura (na época que era departamento) conseguiu uma câmera para mim e eu fiz alguns documentários. Mas depois já mudou a política e eu comprei uma para terminar o que comecei. Os últimos que eu fiz foram esses de 1993 e sobre as escolas e mais um sobre algumas fotos antigas de diversos assuntos que encontrei.

As 3000 fotos que havia falado, foram devolvidas para os seus proprietários, para os donos. Pena que os velhos vão morrendo e os filhos e netos não se interessam por isso, não têm interesse algum, é raro quem tem. Algumas que me deixaram foi porque não tinham muito significado para elas. Algumas pessoas até hoje chegam na rua e falam: "Toufik, tenho umas fotos antigas lá em casa, qualquer hora você passa lá", eu marcava nome a pessoa, mas não passava porque não tinha como copiar, mas agora tenho scanner. Antes, tinha que fazer cópia no fotógrafo e isso ainda era um gasto, era oito reais cada foto e eu, aposentado, não podia, tinha que ficar segurando a coisa. Até que me chamaram aqui (Divisão de Cultura de Pederneiras). Agora eu pego as fotos, trago, tem um scanner aí no fundo e estamos gravando tudo em um arquivo (não sei se é arquivo ou se é pasta, como é que é, só sei que estamos gravando tudo lá).

Estamos fazendo esse trabalho aqui e, depois, devagarzinho, vamos levar para o centro cultural que vai ser lá na estação ferroviária, vai ter um site e neste site eu quero colocar o máximo de ilustração possível nos textos da história, porque o brasileiro não gosta de ler, sabia? É difícil né, não gosta de ler. A foto chama atenção, a fotografia, a ilustração sempre chama mais atenção. Então o máximo que eu conseguir de fotografia para ilustrar o trabalho eu vou juntar. Meu texto pode não ser bom, porque não tenho formação universitária, mas eu escrevo e depois eu passo para pessoas para ver se está com o texto bom e arrumam ele. E ainda dizem, você fala de um jeito que todo mundo entende, você fala de um jeito que o povo entende, então deixa assim. Mesmo assim, acho que tem algumas coisas que é necessário arrumar.

A maioria do material era fotografia mesmo e fui conseguindo na casa das pessoas. Nas fotos sobre escolas, percebi que tinha algumas com muitos alunos. Naquela época, não tinha ninguém que tinha câmera, então o que acontecia? Chamava-se o fotógrafo, tirava fotografia da classe ou da escola inteira numa foto só. Era o dia da fotografia! Depois foi separando classe por classe, mas antes era tudo. E eu falei: "puxa

vida, aqui precisa identificar essas pessoas porque muitas pessoas aqui no meio foram importantes". Eu descobri depois crianças dali que foram prefeitos, vereadores, juízes... então o nome é importante, o pessoal fala então aquele lá foi tal... Então eu fui no fundo do porão do Eliazar Braga para procurar os livros de chamada de classe, conforme os números e as datas que tinha nas fotos. E aí eu identifiquei, como eu conhecia alguns professores, alguns, outros (que eu não conhecia pelo nome), após tantas fotos observei: "bom, essa professora está aqui, o diretor está aqui então está no livro" e, assim, achava o nome da professora, a classe, o número e o nome dos alunos. Eu copiava. Só que era uma lista enorme, então algumas coisas ficaram difíceis, porque a pessoa que está assistindo a um documentário e ouvindo só falar nome, um atrás do outro, se cansa. Mas se não gravasse naquele momento, depois o que eu ia fazer? E comecei a anotar tudo, escrevia tudo, pensei em depois a gente vai fazer um documento, digitar, fazer um trabalho. E hoje vai ser usado no futuro.

Agora mesmo estava escrevendo sobre uma escola de 1908, uma professora, a Carolina que começou a dar aula, eu descobri, num dos jornais antigos em 1932 que dizia assim: a professora Carolina de Oliveira reabre, porque era março começava as aulas, seu externato Santo Expedito. Depois eles falam assim: a professora Carolina que há mais de 40 anos leciona na nossa cidade. Eu falei espera aí, estamos em 1932, mais de 40 anos foi lá em 1892. Então aí eu calculei: ela começou a lecionar por volta de 1892. E fui falar com os parentes dela, com a Juliana e a mãe que é sobrinha dela e falou é isso mesmo. E todo mundo, todas as pessoas que não estudaram no Eliazar Braga que eu pergunto estudou com a professora Carolina.

Nesses dias procurava uma biografia do Geribaldo Fernando Gil, foi prefeito, para colocar lá no centro cultural (que foi pedido) e liguei para Bauru. Lá consta que estudou com a professora Carolina. Nasceu em 1911 e a escola que ele estudou foi da professora Carolina, mais um.

Encontrei um livro de 1908, devolvi para a dona e a mesma morreu. Quando eu voltei a falar com a família a mulher estava doente, velha a filha morreu e os homens da casa não sabem. Mas era um livro de 1908 e 1913 que tinha Ângelo Dainte como professor. É um dos pioneiros, mas descobri outros professores do começo do século por causa das escolas isoladas. Eram escolas isoladas nos sítios, nas fazendas. Naquela época tinha fazenda, sítio, bastante café... Então tinha as escolas isoladas que eram estaduais e as escolas na cidade que não eram escolas, era uma sala só de aula e um

professor dava aula ali, era escola chamada municipal, acho que recebia do município. É isso que fui descobrindo, ainda que não descobri muito.

Hoje mesmo estava conversando com a Ana Carolina, veio uma lista de livros que têm lá no Eliazar Braga. Pedi para ver se tem livro do início do século, mas ela falou que não tem, que tem de 1932, 1925 para frente, porque o grupo foi inaugurado em 1921. Então, antes disso a gente não consegue encontrar em lugar nenhum. Jornais de época que até podiam ser guardados foram extraviados. O mais antigo é de 1925, é um xérox que eu consegui junto a um capitão do exército, Benjamim Monteiro da Silva Filho, que é filho do Benjamim Monteiro que, por sua vez, dá o nome a essa rua, pois foi prefeito. O Benjamim Monteiro foi prefeito de janeiro a maio de 1925. Morreu em um desastre de automóvel naquela época, por causa de chuva o carro virou lá no Ribeirão Bauru, em cima da ponte. Então eu consegui o telefone, liguei para ele em 1991, época do centenário, e ele me mandou xerox do jornal noticiando a morte do pai.

Aqueles jornais antigos, você imprimia naquelas máquinas manuais e com o tempo o que é escrito de um lado aparece quase do outro. Então ele tirou xerox e aparece a notícia assim e o verso também aparece. Um sacrifício para se ler e tirar os dados dali, mas assim mesmo consegui. Peguei uma lupa, hoje até arrumei uma lupa aqui também, porque quando precisa estou com a lupa

Foi feita uma reforma, se eu não me engano na década de 1940, porque o prédio do grupo começou a deteriorar depois de 20 anos de uso. E o engenheiro Amadeu Furlani, o qual fez a reforma, tinha uma mania: tudo que ele fazia tirava fotografia. Fazia um prédio, quando terminava o prédio, ele ficava com a planta na mão e pousava em frente do mesmo. Então esse costume dele foi bom. A família dele, os netos tem essas fotos em que ele está na frente do prédio e uma das filhas dele de São Paulo mandou para mim. Falou que iria me dar a foto porque para ela não tinha valor nenhum, mas para mim tinha. E mandou para mim, isso foi também na época do centenário. E eu guardei. Inclusive uma delas eu já gravei aqui, porque eu achei mais interessante, que é o pátio interno que tinha acabado de arrumar o chão, e aquelas madeiras antigas que eram todas torneadas, trabalhadas que hoje não tem mais. As outras são do chão, do corredor, onde corre a água, do muro que ele arrumou então não é uma coisa assim que... pode ser que até tenha valor para vocês se quiser depois eu separo. Mas são coisas assim né.

Agora dos professores algumas parecem que foi doado e fizeram cópia para o próprio Eliazar Braga, lá tem. Para conseguir as fotos fui batendo de porta em porta,

falavam que tinham e fui bater... Fui perguntando para a população se tinham fotos, apesar de eu ter a rádio aberta, o jornal que eu escrevo desde os 14 anos até hoje (trabalhei dentro da rádio por 30 anos, então tenho microfone aberto). Só que eu falei, não! Vou começar a bater de porta em porta. E fui fazendo assim. A maioria das pessoas se orgulha de falar e dizem: ainda bem que você está levando porque meu pai está aqui, esse é meu pai, essa aqui é minha mãe que estudou... Eles têm orgulho de mostrar aquilo que foi. É raro alguém não se interessar quando eu vou.

Eu mandei alguns alunos antigos (em 1990 ainda tinha o magistério, tinha aula para professoras aqui no Anchieta agora, não tem mais) e eu pedi para as alunas me ajudarem. Fiz um questionário. Elas iam de porta em porta dos imigrantes fazendo o trabalho delas, pois a professora queria que elas se incentivassem. E elas foram fazer. Algumas chegaram para mim e falaram: olha bati na porta e perguntei para a mulher se o avô dela veio da Itália e ela disse, não sei do meu avô e tenho raiva de quem sabe. Mas isso só alguns, por volta de 1%, acho que até menos de 1. A maioria não, a maioria dependeu da aluna porque a aluna se interessava, sentava e fazia perguntas. Algumas alunas já eram boas para isso. Outras, não faziam perguntas, só as que estavam no questionário e acabou. Perguntando somente em que data chegou, o ano e não perguntava mais. Outras não, perguntavam dia, mês, se tinha alguma coisa mais escreveram a página toda e ainda arrancaram folha do caderno e escreveram mais, quer dizer, essa vai ser boa professora!

Esse meu trabalho foi de porta em porta, como dizem foi na raça. Há vinte anos correndo atrás interessado nisso. Pena que eu perdi cenas boas de filmes antigos.

Um dia chegaram para mim e falaram: “olha tenho um filme 16 milímetros nessa latinha”. Naquela época era tudo mudo, não tinha nada sonoro. Eu falei: “fica com ele e vê se dá para recuperar isso aí”. E fiquei pedindo. Eu falei para fazer a recuperação, restauração do filme. Não só recuperar, mas restaurar.

Era caro esse trabalho de restauração. Quem fazia era o estúdio Curte na época em 1991, hoje nem existe, hoje não tem mais. Mandava filme para lá e eles recuperavam. Recuperavam, não sei se restaurava. Aí quando eu abri a lata (aqueles filmes antigos de celulóide, eles melam e criam um gás até inflamável) o filme estava melado e perdeu, aí estava escrita lá inauguração da Santa Casa 1939. Ta perdido, já não tem mais... Até fui tirar, mas estava melado, e quando mela perde toda a imagem ela solta do filme. Então tem outros filmes que tive que jogar fora.

Alguns eu tentei recuperar em casa. Um amigo me emprestou um projetor (que depois quebrou, ainda bem que quebrou depois) e eu passei esse filme. Não fica como se restaurasse fiz o que foi possível. Esse filme, dizem que era de 1925, mas eu acho que é de 28, mostra a cidade, a câmara antiga, o Eliazar Braga, uns alunos que eram os escoteiros na época, a estação, o trem chegando à praça da Matriz e eu cedi esse filme, emprestei para o Gustavo Camilo. Ele fez um documentário sobre a estação que ele lançou na festa o ano passado num DVD, que chama Estação Pederneiras.

Camilo entrevistou três ex-ferroviários. Naquele mesmo DVD depois ele colocou esse filme meu, só que eu não tinha pesquisado para fazer esse filme. Tinha guardado apenas para mim. Ele ia tirar só a imagem da estação (que ele estava fazendo o trabalho sobre a estação) e de um trem de fogo chegando. No fim ele pegou, copiou o DVD e distribuiu, vendeu aquilo lá. Eu falei: "olha se você tivesse falado comigo eu ia por som, ia explicar direito o que é isso o que é aquilo" porque eu não expliquei nada, eu fiz esse filme para mim. Conforme eu estava filmando eu falava do Grupo Escolar com seus escoteiros. Eu ia repor o som, fazer um som em cima daquilo. No fim ele lançou o DVD e disse para deixar assim que todo mundo estava vendo a imagem. Eu falei: "então está bom".

Estudei no Eliazar, quando era grupo, um ano e meio. Na época que eu entrei, eu estava no segundo ano. O estado naquela época o Michel Neme entrou e o Jânio cedeu outra escola para Pederneiras, outro grupo, que foi o segundo Grupo Escolar. Como não tinha prédio ele foi funcionar em um antigo prédio que fica na praça onde tem hoje umas lojas como o Aguinaldinho. Então me levaram para lá. Eu não queria, eu queria ficar aqui no grupo escolar. Mas me levaram pra lá e eu fui a partir da metade do ano já de 1955, 1956 coisa assim. Então fui para lá depois terminei o grupo, não fiquei mais aqui.

Eu não queria sair do grupo eu gostava dele. Até hoje eu namoro o prédio porque eu moro aí perto. Chega domingo dou uma volta, paro e fico olhando se estão arrumando o gramado, se está quebrado, se está precisando de uma pintura nova. Graças a Deus foi restauraram o porão, porque estava tudo deteriorado, apodrecendo, e agora, acho que em 2005 ou 2006 foi conseguido com uma entidade, a Condifati, coisa assim não sei, que só faz restauração, porque como é patrimônio histórico só tem que restaurar. Então eles restauraram o porão. Nem entrei para ver ainda. Não vi o que foi feito. Mas houve, antes de ser patrimônio histórico, antes de 1986, 1989, não lembro a data, o Franco Montoro mexeu no prédio. Hoje não pode mais.

Tinham janelas de madeira com vidros. Foi tirado tudo e posto vidro. Quer dizer, mudou a estética. E tinham dentro no corredor as lâmpadas. Eram lâmpadas amarelas antigas, incandescentes. Não era globo de bola era meio redondo de vidro e pendurado. Tinha aquelas coisas antigas de ferro que seguravam. Tiraram tudo e colocaram florescentes. Aí eu falei: "agora se puder voltar o que era". Porque é um problema, mas você sabe, agora é difícil eles mexerem. Para você conseguir uma verba para fazer uma restauração é difícil.

Você vê a estação que está sendo restaurada, não é restaurada né, está fazendo uma reforma porque para restauração não há dinheiro que chegue. Agora aqui, naquela época tinha consultório dentário, hoje parece que agora tem embaixo um novo, tinha o pátio que era diferente. Não era como está hoje aquela parte assim, ela era reta, descia a escada tinha dois corredores cobertos e um no fundo. Hoje já não é mais coberto como antes.

Então foi mudando, ainda bem que não mexeram muito no meu prédio, porque senão ninguém ia descobrir mais como era. A sorte que muita gente fotografou antes de mexerem. Então dá para saber como era.

Aquela foto que te dei do prédio é da década de 40. Eu estava olhando o jornal hoje e apareceu aquela mesma foto, estava de 1948 no jornal, mas eu acho que é um pouco antes, mas na verdade é dessa década.

Minha professora do primeiro ano foi dona Esmeralda Furlani Calef, a segunda do segundo ano, Odete Nachef, a terceira Odete Canela Ruiz, e está viva. A Odete está viva, a dona Esmeralda já morreu. A dona Odete Canela Ruiz é mulher do seu Wilson Ruiz, que depois foi meu professor de desenho no ginásio também. Os dois foram meus professores. O quarto ano foi o Argemiro Fantim, que já morreu também.

Tinha uniforme quando funcionava o Grupo Escolar. A cor era cáqui, dessa cor assim. Quanto a castigos corporais por parte dos professores, os quatro anos que fiquei, tanto aqui um ano e meio depois no outro, nunca aconteceu isso. De vez em quando o Argemiro que era professor, ele era meio estéreo, ele pegava uma régua, essas reguinhas de madeira e dava na cabeça. Mas na cabeça não doía. Na minha nunca deu. Eu era uma pessoa quieta. Os que ele pegava eram alguns que não paravam mesmo.

Eu sentava na frente da sala, sempre fui muito quieto, ao contrário de agora que eu falo bastante! Eu não falava, meu pai brigava comigo, porque tinha exame oral e eu não abria a boca, sabia e não falava, é problema né. Então fazia isso. Agora os outros professores nunca, tanto a dona Esmeralda, que é família tradicional Furlani, ela era

grande, forte, séria, só que ela ensinava bem, aprendemos fácil com ela. Ela era uma boa professora e foi fácil, pelo menos eu aprendi fácil escrever e ler com ela. Mas o máximo ela falava um pouquinho mais alto quando ficava brava com o aluno que não prestava atenção na aula. Mas fora isso ela não saía lá da frente para vir até os alunos. Pelo menos enquanto eu estudei não. E não sei se com outras aconteceu, mas comigo não, não conheci professor assim.

Minha sala acho que não era mista, não era não, era só masculina. Todos os anos masculinos. Quando os pais iam matricular seus filhos a própria escola separava, acho que era costume mesmo, até o ano que eu estudei lá era tudo separado, era tudo masculino. Mesmo naquelas fotos mais antigas eu percebi isso, tem foto de formatura então você vê só homem, só alunos, e na outra foto só mulher. Muitas vezes não dava para tirar duas fotos. Colocavam as mulheres e os homens em uma foto só, mas separados.

Eu não tinha educação física, só tinha o recreio normal, mas a educação física ainda não existia, não se falava nisso, só depois no ginásio, mas no grupo não.

Não tinha ensino religioso na escola, tinha o catecismo separado na igreja. Só o professor Argemiro, que como ele tinha os alunos com 11 anos e ainda não tinham feito a primeira eucaristia e ele era muito religioso, ministro, perguntou para os alunos que não tinham feito primeira comunhão. Falou para os mesmos que aqueles que não fizeram ficariam no recreio dentro da sala, podia comer na carteira. Então comiam o lanche e ele começou a dar catecismo para eles fazerem primeira comunhão, se preocupou com isso.

Aqueles que não eram católicos, claro que não participavam. Então ele também respeitava esse ponto e ajudou nessa parte. Tanto é que eu participava de catecismo e cheguei aos 11 anos sem fazer primeira comunhão. Porque, não sei, meu pai também só trabalhava, não falava, ele incentivava, mas ficava meio... Então eu falei: “vou ficar porque assim eu também faço”. Aí acabei ficando com ele e fazendo a primeira comunhão no quarto ano do grupo. Mas o ensino religioso não fazia parte da escola. Para aqueles que quisessem tinha o colégio que tinha a escola paroquial das irmãs. Tinham algumas professoras que iam dar catecismo lá no sábado ou no domingo de manhã. Então eu participava lá desde os sete anos.

A figura do padre nas fotos da escola era representada pelo Padre Montesuma. O Padre José Montesuma chegou em 1939 em Pederneiras e ele era redentorista. Então o que ele fez. Os padres naquela época participavam somente das coisas da igreja, ou

alguma coisa assim de escola quando era chamado. Ele não, tudo que tinha ele aparecia. Tinha qualquer coisa na prefeitura, ele estava lá, ia ter uma inauguração de estádio de futebol com o povo, ele estava lá. Então tudo o que acontecia, numa passeata como no fim da guerra em 45, tem uma foto onde ele está lá junto. Ele participava de tudo. Tanto é que esse padre chegou nas escolas e todas as fotos que pudesse ele aparecia.

Depois dele foi alguns que nem o padre Darci e outros. A escola ou algum professor que convidava o Padre Montesuma para alguma coisa. Não era ele que se envolvia. Era só convidar uma vez ele aparecia porque ele era missionário redentorista e padre também, como se diz, além de religioso era secular, então ele participava como missionário.

Tanto é que quando ele chegou em 1939 a igreja era pequenininha, antiga, e já estava pequena para a cidade na época. Então ele formou uma comissão e começaram a ampliar a igreja antiga. Chegaram a ampliar ela, tanto para trás, ampliaram quase metade uma parte da torre, foram ampliando, depois viram que não ia dar certo, a igreja era muito estreitinha. Aí parou tudo e foram fazendo campanhas até em 1949, quando resolveram demolir a antiga e construir a nova. Tudo por ele. Tanto é que quando ele faleceu, em 1961, foi sepultado na sacristia dentro da igreja. Aquilo que ele ajudou, incentivou a construção acabou ficando alí dentro.

Voltando a falar sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga, digo que com todas as pessoas que a gente conversa, se perguntar, gostam do prédio. Não sei parece que tem um amor com a coisa. Se você conversa com as pessoas, todos os que passaram ali, com o tempo sempre escrevia, mandava mensagem para os jornais, que esteve em Pederneiras que estudou no Eliazar Braga. Fala Eliazar Braga mesmo antes de ser Eliazar Braga, porque aqueles que estudaram antes de 1940 eram o Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras, mas fala Grupo Escolar porque gravou o nome.

Quando comecei a namorar a agora minha mulher, ela falava que gostava tanto de lá. Então todo mundo tem um encanto. Eu de vez enquanto, eu moro ali na Rio Branco, vou lá. Chego na secretaria falo: “vou dar uma volta, posso?” Pode. Aí vou dar uma volta. Ainda não fui no porão. Mas eu vou lá, os alunos estão lá fora, eu dou uma volta, olho tudo. Não sei, eu namoro o prédio! Eu fico só pensando no dia em que vai ser restaurado, porque eu acho que é muito importante não só a restauração, como ter uma sala onde está a biblioteca, ou arrumar uma sala no porão, porque ali é arejado no lado de baixo na frente, fazer um museu fotográfico, um museu com peças mais antigas, tudo, porque foram jogando fora aquelas carteiras, aqueles tinteiros, e eu falei: “puxa

vida deixa isso aí guardado". De vez em quando eu falava com as pessoas, mas elas não pensam como a gente.

Com relação a material do Grupo escolar, se a gente for procurar vai ter alguém que tenha o caderno guardado, vai ter alguma coisa que gosta então guardou. Agora tem que ir procurar. Eu já pensei, até falei aqui, qualquer hora tem umas coisas que eu preciso saber se existe na cidade e começar a anunciar no rádio, chegar na rádio, tem um amigo meu que faz programa lá na FM e tem um outro que faz na AM. Vou chegar e vou falar que quero ser entrevistado para pedir algumas coisas. Vê se eu consigo pedir, vê se eu consigo as coisas que eu preciso. Se eu conseguir, bom, mas sempre devagar, tem muita coisa na frente ainda. Agora estamos pensando no centro cultural, que vai inaugurar sem terminar, porque ainda não foram licitadas outras partes para serem arrumadas, então tem que ser devagar.

Sobre fotografias, falo que é interessante, pois a pessoa bate os olhos em uma foto dessas e se pergunta: quem são essas pessoas? Por que estão aqui? Que lugar é esse? Eu descobri tudo, fui perguntando para um, para outro e descobrindo o que era. Então eu descubro e coloco. Eu fico meio assim quando tem jornais aqui na cidade que colocam fotos antigas e coloca turma não sei o que e coloca o ano. Não fala o que é, porque ninguém procura saber. E atualmente fazem a mesma coisa. Atualmente eles colocam um monte de fotos, aqui ainda colocam os nomes porque eles sabem que é a prefeita, mas no futuro se for guardado isso, daqui a 50 anos... Você pode perceber que não tem o texto, tem só os nomes das pessoas e o aniversário e o fundo social, não tem mais nada. Tem que escrever o que é isso, porque, tem que por tudo. Tem que descrever não só a foto, mas tem que colocar o porquê do fundo. Hoje a gente sabe que são muitos jornais e muitas as coisas que falam, todo mundo sabe. E daqui para a frente sempre o povo vai saber, porque é uma coisa que vai aperfeiçoando.

Sobre esse trabalho digo que se tiver que ser feito algo terá que ser feito aqui dentro, eu a Carol, mas estão deixando para mim, porque eu bato os olhos e já sei do que se trata. Porque de tanto que eu pesquisei as fotos antigas eu bato os olhos já falo isto aqui é isso, esse aqui vai para lá, esse aqui vai para cá, já acostuma a bater os olhos na coisa e ver. Então eu acho que tudo o que vier para aqui agora vai ter que eu mesmo fazer. Agora outras pessoas na cidade são uma dificuldade.

Logo depois do centenário, consegui mais umas fotos, até fui conversar com umas professoras de história se pudesse me ajudar. Pedi e disseram, depois a gente vê. Mas você sabe, toda pessoa tem as aulas dela, já tem aquela correria e vai fazer um

negócio separado? Eu estava fazendo por minha conta em casa, sempre fiz. E pedimos informações e vi que não tinha jeito, eu falei: “elas estão muito ocupadas e não vai dar, então eu mesmo vou pesquisando do meu jeito aquilo que eu entendo”. O máximo que eu puder extrair, descobrir eu coloco ali. Fica como uma informação agora, depois para pesquisar mais a fundo, outras pessoas que entendem vão ter que procurar e fazer, que nem vocês que estão estudando, procuram descobrir mais coisas. Que tem a parte social que eu não entendo, eu só vou pegar informação, acho as coisas e coloco.

A Santa Casa que está fazendo 80 anos, me pediu para colocar alguma coisa no jornal. Então eu peguei a história do início da Santa Casa, e puseram num cantinho do jornal, mas como tinha pouco espaço escrevi menos. Só quando começou, para marcar data, 28 de 2008. Então foi o que eu consegui. Tem história depois disso, tem bastante. Só que se por tudo ia pegar a página e não tinha jeito. Mas como o importante é marcar que foi em 1928, veio um médico que era de São Paulo, e estava no Rio Grande do Sul. Um médico escritor. Também fez diversos livros, muito inteligente o homem. Ele chegou e viu que a cidade tinha uma sala para atender doente, mas não tinha hospital. E tinha um casarão, uma mansão, que era do dono da cerâmica para cima da linha. Então a cerâmica no início do século passado era do Adalberto Bosseto, um italiano. Ele vendeu em 1927 para José Razuk, era irmão do José e Camilo Razuk que ficou lá com a cerâmica Razuk, vendeu depois para outro, depois esse outro vendeu para o João Massad, e o João Massad morava em São Paulo, acabou morrendo e os filhos deles demoliram tudo. Tá lá agora só o terreno, não sei se vai arrendar, fazer um loteamento. E tinha um casarão lá. E nesse casarão, naquela época, ofereceram para fazer provisoriamente um hospital. E esse médico, doutor Euclides de Castro Carvalho, escreveu, montou tudo como que tinha que ser o hospital, as camas que precisavam, aparelhamento, até sala de cirurgia. Juntou fazendeiros, sitiantes, industriais, comerciantes doaram o dinheiro para que comprasse tudo. E ele montou e junto com outros dois médicos, o doutor Joaquim e o doutor Pascal, começaram lá em cima. Esse homem, depois ele foi vereador. Quando foi em 1947, depois do Estado Novo, ele foi para São Paulo. Foi embora daqui, se candidatou para deputado e ganhou. Primeira coisa que ele fez foi conseguir verba para Santa Casa. Ele era médico, né. E depois mandou também para a escola paroquial, para as irmãs. Foi mandando para outras entidades, que nem as entidades esportivas, tinham time de futebol, tudo que tinha ele arrumava uma verba para ajudar a cidade. Ele nunca esqueceu de Pederneiras,

Pederneiras que esqueceu dele. Agora vou fazer lembrar. Vou escrever tudo sobre ele para lembrar que ele existiu.

Eu procuro o máximo de nomes de pessoas possíveis que eu descobri que fez alguma coisa. Porque a coisa mais triste, eu acho, é a pessoa não ser homenageado em vida, e depois de morta ainda esquecida, eu acho pior ainda. Se você fez alguma coisa, se seu avô fez tal coisa, você vai contar a história para alguém, você se orgulha do seu avô. Meu pai, falando em orgulho, ficou 82 anos trabalhando em loja em Pederneiras. Ele está no Guiness, 82 anos de loja só em Pederneiras, até os 95 anos, um dia antes de morrer. Foi o último dos imigrantes libaneses a morrer. Depois dele, de 2005 para cá não tem mais ninguém. Ele viu a morte de todos, passou por tudo, dos irmãos, dos primos, dos parentes, ele assistiu tudo. Depois que passa a gente começa analisar as coisas. Tem que ver enquanto está vivo. Quem não dá valor depois se arrepende. Graças a Deus eu não preciso me arrepender de nada, porque o que eu pude fazer por ele fiz. Trabalhei junto dele desde os 12 anos. Abandonei os estudos para ficar com meu pai no comércio. E foi bom para mim, sempre gostei de comércio. Se um dia eu puder voltar eu volto, nem que seja com 80, 90 quero poder estar vivo para poder trabalhar. O trabalho dignifica a pessoa.

Do ensino de matemática: discursos, contra-discursos, apropriações

Luzia Aparecida de Souza

Resumo

Este texto dedica-se a exercitar as metáforas de panóptico e antipanóptico na compreensão do modo como são reconhecidos movimentos pedagógicos nacionais. Movimentos delineados por uma multiplicidade de discursos/apropriações, pelo hibridismo de práticas vinculadas a movimentos outros. Buscando contribuir com as histórias da Educação Matemática, procuramos evidenciar três lugares de onde se falam/constituem o que viria a ser chamado de Escola Nova e de Matemática Moderna: o de autores de obras a apresentar/criticar orientações pedagógicas nacionais, o de profissionais da educação responsáveis por trazer, de cursos específicos, as inovações pedagógicas para as instituições escolares do interior do estado e o Grupo Escolar Eliazar Braga onde essas informações eram novamente apropriadas e efetivadas (ou não) mediante o conflito entre a supervisão (de diretores e supervisores de ensino) e os interesses das professoras na manutenção de práticas que consideravam funcionais.

Palavras-chave: Escola Nova, Matemática Moderna, Grupo Escolar Eliazar Braga, Ensino de Matemática.

Uma Introdução

Este texto estrutura-se em torno de considerações sobre algumas das práticas educativas efetivadas no Grupo Escolar Eliazar Braga (1920-1975) de Pederneiras/SP.

A percepção da convivência de diferentes abordagens, referências, discursos e orientações nos levou a uma aproximação com as idéias de Vidal (2009) e Rockwell e Ezpeleta (2007). De Vidal (2009) vem a perspectiva de que práticas escolares são "[...] práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais, [...]" (p.30); e de Rockwell e Ezpeleta (2007) incorporamos a posição de que, mesmo estando imersa num contexto social mais amplo, a escola se constrói local e particularmente neste contexto. Diferenças regionais, lutas sindicais, prioridades administrativas e tradições locais, por exemplo, marcam o princípio e a continuidade de cada escola. Essa permanente construção articula histórias pessoais e coletivas, mediante as quais

> a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui,

> simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (p.133).

Ambos os trabalhos, por um lado, delineiam-se em torno do cuidado em não tomar as escolas como homogêneas, como reprodutoras de políticas educacionais, de instruções estatais, como meros exemplos de uma categoria universal. Ambos os trabalhos, por outro lado, cuidam para que a escola não seja tomada em si mesma, negligenciando as características dos arredores, fundamentais para sua constituição, características essas que, ao mesmo tempo, a escola alimenta e ajuda a construir, configurando-se, nisso, um processo de contínua retroalimentação. Para Rockwell e Ezpeleta (2007) a escola tem uma história documentada que revela a visão do poder estatal, pautada na crença de que ela é difusora de um sistema de valores universais, que transmite sem alterações, defendendo valores-chave relativos aos direitos civis e à justiça social. Contudo, coexiste a esta uma história não documentada, na qual a escola ganha movimento a partir do entrecruzamento das presenças estatal e civil. "[...] Nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola" (p.134).

Na busca por construir uma história pouco – ou até então não – documentada da escola, as autoras assinalam para possibilidades metodológicas pautadas numa nova leitura de velhos documentos, na história oral, em aspectos que realcem a memória coletiva. Em seu estudo, entretanto, optam por "analisar a existência cotidiana atual da escola como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu" (ROCKWELL; EZPELETA, 2007. p.134).

Nosso exercício de pesquisa, vinculado ao estudo do Grupo Escolar Eliazar Braga da cidade de Pederneiras (SP), guia-se pelas possibilidades metodológicas acima apontadas, quais sejam: pela leitura – e o consequente processo de atribuição de significados, próprio a ambas as possibilidades em questão – de alguns documentos disponíveis, produzidos durante seis décadas por profissionais vinculados ao Grupo Escolar; pela criação/interpretação de documentos a partir de situações de entrevista seguindo, nesse caso, os pressupostos da história oral; e pela interpretação da literatura disponível – como legislações, textos didáticos, livros, teses e dissertações sobre História da Educação e História da Educação Matemática. Esse exercício pressupõe a construção de versões históricas e tal construção, por sua vez, depende de um sistema de referência que remete, em última instância, à subjetividade do autor e ao lugar do qual

ele fala, produzindo interpretações ao criar (e por criar) parâmetros de seleção, registro e análise.

Sobre o estudo histórico das práticas escolares, Rockwell e Ezpeleta (2007) afirmam que:

> Num âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar. Assim, o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros da formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. Estes tipos de cruzamentos e de rupturas tornam difícil estabelecer o que de fato constrói a escola (p. 142).

Dessas práticas, cruzamentos e modelos, o que ficam são indícios que, por sua vez, só existem caso os identifiquemos como tal. O estudo histórico, como qualquer outro, não é um preenchimento de vazios pré-existentes, mas um processo criador, permeado pela detecção das tensões entre as continuidades e as rupturas criadas.

Práticas escolares são, aqui, estudadas a partir de discursos, de indícios que nesses discursos identificamos como significativos para a formação do quadro que pretendemos formar, discursos que, no caso desta nossa investigação têm como suporte material textos escritos e imagéticos, como as atas de Reuniões Pedagógicas, as fontes constituídas a partir das entrevistas com antigos professores, as fotografias e os jornais escolares, além de nossa própria narrativa sobre esses registros e sobre todo o processo que a tornou possível. Os exercícios de análise aqui propostos, portanto, partem de um conjunto de informações – as fontes de nossa pesquisa – constituídas focada e intencionalmente de modo a indicarem encaminhamentos para nossas indagações. Da incursão interpretativa que toma tais fontes como ponto de partida, emergem temáticas várias, por vezes julgadas centrais, por vezes periféricas, algumas gerais, outras singulares. Compreender o ensino de Matemática em meio às práticas que ocuparam a cena no Grupo Escolar Eliazar Braga é uma das temáticas que recortamos, dentre as possíveis, para compor este artigo.

E se admitimos a possibilidade de teorias serem óculos que, como tais, permitem ver ao mesmo tempo em que provocam distorções (podendo tornar mais ou menos nítidos os objetos aos quais dirigimos a visão), experimentaremos, neste texto, um óculos proposto por Elsie Rockwell.

Em texto sobre "metáforas para encontrar histórias inesperadas", Rockwell (2007) compartilha algumas experiências investigativas que evidenciam novas **metáforas** para o conhecimento de realidades passadas e presentes. Para tanto, retoma a etimologia da palavra "metáfora" que, em grego, significa "algo que vai mais além", propondo que o recurso metafórico permite o levantamento "muito mais de contradições e tensões do que quando se pressupõem formas sistêmicas e estruturadas para organizar a evidência do passado" (p.33). Após narrar um estudo realizado junto a um grupo de etnógrafos, na década de 1980, nas comunidades de La Malintzi, em Tlaxcala (México), e o modo como algumas metáforas lhe permitiram uma leitura mais aprofundada dos objetos de tal estudo, Rockwell (2007) apresenta cinco metáforas – materialidades, movimentos, o panóptico invertido, redes e temporalidades enredadas –, distintas das usadas naquela investigação etnográfica, que lhe permitem – e talvez permitam aos seus leitores – redirecionar o olhar voltado às práticas educativas.

Ainda que vislumbremos a possibilidade de exploração de várias outras metáforas, optamos por um exercício norteado pela idéia do "panóptico invertido". Essa opção ocorre não por conceber tal metáfora, num processo de tentativas e erros, como uma categoria *a priori*, mas por percebê-la como possibilidade de (re)interpretação a indícios que, nas fontes tornadas disponíveis por este nosso trabalho, já haviam sido, de algum modo, considerados. Um outro olhar (com outros óculos) talvez possa nos guiar rumo a uma outra apreensão das mesmas fontes. Além disso, a mobilização dessa metáfora proposta por Rockwell, além de dialogar com a do panoptismo de Foucault, dialoga também com a perspectiva de "apropriações" que julgamos central a todo esse trabalho e da qual trataremos na sequência deste texto.

Do panoptismo à sua inversão

Em seu ***Vigiar e Punir***, Foucault (2007) estuda as alterações nos métodos punitivos e o papel do corpo na história das relações de poder. Ao fazer um retrospecto das formas de punição em diversas épocas, afirma que, no século XVII, um soldado poderia ser reconhecido ao longe, "seu corpo era o brasão de sua força e de sua valentia" (p.117). Já na segunda metade do século XVIII, o soldado tornou-se o resultado de uma prática de formação, resultado de uma sequência de ensino de posturas específicas, facultada a recrutas. Houve, assim, segundo o autor, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, um corpo que se manipula, se modela, um corpo que obedece, que responde: um corpo dócil.

No século XVII, as medidas para contenção da peste (a subdivisão da cidade em quarteirões com um responsável pela vigilância de cada bloco, o confinamento das famílias em regime de quarentena, o controle quanto à retirada dos corpos, à chegada de medicamentos, a higienização das casas, a constante vigilância das ruas, etc) que, desobedecidas eram puníveis com a morte, leva Foucault (2007) a compará-las com as medidas contra a lepra.

Segundo o autor, processos disciplinares existentes desde muito tempo – em conventos, exércitos, oficinas – tornam-se, nos séculos XVII e XVIII, formas de dominação. A disciplina passa pelo controle da atividade, que se dá pelo horário (regularidade, exatidão e aplicação são virtudes fundamentais do tempo disciplinar), pela elaboração temporal do ato (cada movimento deve ter direção, amplitude, duração e ordem de sucessão determinadas), pela correlação entre corpo e objeto ("o corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente" p.130), pela articulação corpo-objeto (quais relações o corpo deve ter com os objetos que "manipula") e pela utilização exaustiva (cada mínima porção de tempo deve ser aproveitada ao máximo). Caracterizando a organização militar em sua proximidade com a escolar, Foucault (2007) evidencia quatro processos que capitalizam e gerenciam o uso do tempo: é necessário dividir o tempo em segmentos sucessivos, separados e ajustados; organizar sequências de atividades num crescendo, do simples ao complexo; finalizar os segmentos temporais com uma prova que visa a observar se o indivíduo atingiu o nível desejado e diferenciá-lo dos outros segundo sua capacidade; e, por fim, estabelecer séries de séries (prescrever a cada um, segundo seu nível ou posto – estes determinados a partir dos exercícios comuns –, atividades convenientes). Ainda segundo Foucault, esse ajuste dos distintos tempos será mais útil no ensino primário.

> Do século XVII até a introdução, no começo do XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então, no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (2007, p. 140).

A disciplina, entretanto não prevê somente a organização do tempo, mas, antes disso, a distribuição dos indivíduos no espaço. Assim, Foucault considera a organização

de um espaço serial como uma modificação emblemática do ensino elementar por ter permitido o controle de cada aluno, bem como o trabalho simultâneo com todos e, desse modo, viabilizar a escola não somente como espaço de ensino, mas também de vigilância, hierarquização (segundo seu avanço, comportamento, valor, aplicação, limpeza e fortuna dos pais) e recompensa.

Desse modo, a arquitetura não deveria mais ser pensada apenas para ser apreciada esteticamente (como nos palácios) ou para permitir a vigilância do que lhe é externo (função das fortalezas), mas para vigiar e controlar também seu interior. A arquitetura, nas escolas e outras instituições, opera no sentido de potencializar o que Foucault chama de micropenalidades:

> [...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes „incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (2007, p.149).

Por punição deve-se entender tudo o que é capaz de provocar no outro a percepção da falta cometida, sendo o exame – instrumento pelo qual o indivíduo é descrito, mensurado, comparado e, então, treinado, normatizado, excluído – a instância articuladora das ações de vigilância e de normatização. O exame coloca os indivíduos em situação de vigilância.

Foucault (2007) ressalta que o poder é o que se vê, se mostra, e aqueles sobre os quais este é exercido podem ficar esquecidos. O poder disciplinar, ao contrário, é exercido tornando-se invisível, neste "são os súditos que têm que ser vistos" (p.156). A figura arquitetural dessa articulação entre ver/ser visto, Foucault reconhece, é o Panóptico de Bentham, que permite uma vigilância ser permanente em seus efeitos, ainda que não o seja, necessariamente, em ato.

> [...] é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de

> sê-lo efetivamente. Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. (FOUCAULT, 2007, p.167).

Visível como a torre sempre à sua frente, inverificável quanto à existência real de um observador no alto da torre. Não há, assim, necessidade de vigilância constante, pois nesse modelo o indivíduo torna-se não só auto-controlado, mas vigia de si próprio.

O panóptico é um modelo arquitetural estruturado como um dispositivo de vigilância. Elaborado em 1786 por Jeremy Bentham, a partir das idéias de seu irmão Samuel, o Panóptico tem como essência, segundo Bentham (2008), a centralidade da figura do inspetor articulada a necessárias precauções: permite que o observador veja sem que ele próprio seja visto. Desse modo, o arquiteto propõe uma forma circular ao edifício que, apesar de não ser defendida como essencial, traria uma visão perfeita de todo o espaço destinado a cada indivíduo. Miller (2008) descreve o Panóptico como "um princípio geral de construção, o dispositivo polivalente da vigilância, a máquina óptica universal das concentrações humanas" (p.89).

Perrot (2008), por sua vez, afirma que embora o Panóptico tenha fomentado, sempre, muitas discussões, a influência de Bentham teria sido, nesse caso, mais indireta que literal, tendo cabido a ele os louvores não pelo modelo do Panóptico, propriamente, mas pela abertura de uma perspectiva segundo a qual o poder da arquitetura se anunciava exemplar e claramente.

Em seu texto "O Panóptico; ou A Casa de Inspeção: contendo a idéia de um novo princípio de construção", Bentham (2008) insere a observação, logo na primeira página, de que o Panóptico é "aplicável a qualquer sorte de estabelecimento, no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção; em particular às Casas Penitenciárias, prisões, casas de indústria, casas de trabalho, casas para pobres, manufaturas, hospícios, lazaretos, hospitais, e escolas". Nessa obra – que é, em realidade, um conjunto de cartas do autor – após dissertar sobre as potencialidades desse seu modelo para hospícios, hospitais e prisões, Bentham questiona-se se suportariam, os pais, sua aplicação a escolas.

Nas escolas, segundo Bentham (2008), seu princípio poderia efetivar-se em momentos distintos: o das horas de estudo e o que se estende por todo o ciclo diário, incluindo as horas de repouso, o descanso e o recreio. Não ocorre ao autor qualquer objeção quanto ao uso do princípio no primeiro caso, tendo em vista que, segundo sua concepção, é natural buscar pela aplicação das crianças nos momentos de estudo, neles

não cabendo brincadeiras de qualquer tipo. Ao abordar a possibilidade de ampliação do alcance da inspeção, afirma que os pais, embora usualmente pensem que as crianças nunca estão tempo suficiente sob o olhar do mestre, provavelmente discordariam da proposta de uma inspeção levada a um nível por eles sequer imaginado. Disso, apresenta uma sequência de dúvidas prováveis: seria aconselhável exercer pressão constante nas mentes das crianças? O modelo promoveria um afastamento das propostas de formação de um cidadão livre para aproximar-se da disciplina mecânica – necessária a um soldado – e austera – própria ao monge? Criaria máquinas com aparência de homens? A tendência de Bentham é considerar que, embora excelentes, essas suas questões não abordam o cerne do problema: a disciplina promove ou impede a felicidade? "Chamemo-los de soldados, chamemo-los de monges, chamemo-los de máquinas: enquanto forem felizes, não devo me preocupar" (p.77). E acrescenta,

> quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com o máximo do princípio da inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é o fruto do corpo de seu pai, sua mente é o fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não aquela que existe entre o poder de um lado e a sujeição do outro. (BENTHAM, 2008, p.78).

Ainda que pudesse ser utilizado para uma grande variedade de experiências[227], o Panóptico, enquanto modelo arquitetural específico, em sua materialidade concreta, nos termos de seu inventor, não se efetivou. De acordo com Perrot (2008), "Se o panóptico, no sentido estrito do termo, não chegou nunca a ser realizado, o panoptismo, considerado como princípio de vigilância central (o essencial aos olhos de Bentham), ia, pouco a pouco, modificar o sistema carcerário e a arquitetura penitenciária" (p.148).

Recorrendo a Foucault, Rockwell (2007) – que nisso não se diferencia de muitos autores – concebe o Panóptico como protótipo da vigilância institucional que a escola exerce sobre a juventude. Entretanto, é dessa imagem, já comum, que surge outra, inovadora: a da possibilidade de, de certo modo subvertendo a idéia do Panóptico, criar uma metáfora alternativa que parametrize modos de compreensão às práticas escolares. Afirma a autora: "Es relativamente fácil documentar esta mirada desde arriba, pues „los de arriba' controlan los médios para documentar y conservar sus propias miradas" (p. 23) e, a partir dessa perspectiva, mobiliza estudos que sugerem a exploração de olhares

[227] Segundo o próprio Foucault (2007), uma estrutura como a do Panóptico poderia servir para, por exemplo, testagem de medicamentos e para a avaliação de métodos pedagógicos.

contrários à abordagem panóptica evidenciando, com isso, a metáfora que chama de "o panóptico invertido".

Como exemplo, Rockwell (2007) cita o trabalho de pesquisadores sobre a experiência das crianças frente aos projetos (regimes) arquitetônicos dos adultos: "Desde la perspectiva de los niños, el espacio escolar, la historia misma de la escuela, adquiere dimensiones insospechables desde la administración educativa" (p. 25). Apresenta, assim, o **panóptico invertido** como uma metáfora possível a ser usada na história da educação e afirma ser importante comprovar a presença desse modelo no planejamento das escolas, citando Foucault quando este afirma ser urgente a tarefa de começar a inverter o panóptico e olhar, dentro do possível, os entornos educativos e as experiências escolares da perspectiva dos estudantes. Para Rockwell, encontrar um ordenamento próprio e alternativo dos espaços escolares pode dar contornos distintos à grande parte da história escrita em torno da educação em nossos países.

A possibilidade de exercitar, ao mesmo tempo, uma análise que considera tanto a abordagem panóptica como a proposta de Rockwell – da inversão do panóptico – reforça nossa convicção sobre a necessidade de realçar a polifonia dos discursos, a diversidade de pontos de vista, as diferentes apropriações sobre um suposto "mesmo" tema[228]. O estudo de alguns dos parâmetros oficiais a partir dos quais foram constituídos os Grupos Escolares, presente em textos anteriores deste trabalho, já realçam notavelmente a perspectiva panóptica (as intenções do Estado, a posição emblemática dessas instituições no universo das instituições escolares, a exemplaridade dessa proposta, a sua "durabilidade" como modelo para/de várias práticas – como as de controle, por exemplo); tanto quanto nossa opção pela História Oral ou pela produção coletiva traz para nossa análise elementos próprios a uma abordagem que privilegia a inversão do panóptico e tenta especificar o Grupo Escolar Eliazar Braga não como um outro exemplar de uma série de exemplares de uma política educacional, mas um exemplar singular – como são singulares todos os demais exemplares. Entretanto, é possível aprofundarmos esta perspectiva, focando de modo um pouco mais detalhado, por exemplo, as práticas relativas ao ensino de Matemática naquela instituição. Mantendo, portanto, a posição que defende a pluralidade de perspectivas, é a esse exercício que nos lançamos na sequência deste texto.

[228] As aspas em "mesmo" querem realçar a perspectiva de que um tema é, na verdade, um tema sob certa perspectiva. A alteração da perspectiva implica, necessariamente, a alteração do tema, posto que o tema "em si" é uma ilusão, e o que existe são apenas as perspectivas a partir das quais ele é visto/investigado.

Dos discursos sobre o ensino de matemática: o campo, os programas de ensino, os indícios da Escola Nova e da Matemática Moderna

Dos discursos daqueles que experienciaram (como alunos, professores e/ou diretor) o ensino de matemática no Grupo Escolar Eliazar Braga e agora experienciam a significação sobre os resíduos de lembranças daquelas primeiras experiências, pode-se delinear um cenário, ainda que sejam pouco freqüentes, nas narrativas de que dispomos, os momentos em que o ensino de Matemática vem à cena, e ainda que mesmo a importância do papel dessa "matéria", no ensino primário da época, segundo nossas compreensões, seja relativa. Não é intenção, aqui, argumentar pela maior importância de um tema ou outro, mas deve-se reconhecer que as práticas do Grupo Escolar Eliazar Braga eram estruturadas em torno de um eixo central: a alfabetização. Essa constatação específica concorda com a afirmação de Garnica (2010):

> Se pretendemos entender como a Matemática participou da configuração desse espaço escolar emblemático [os Grupos Escolares] – que inaugura uma concepção (arquitetônica e didático-pedagógica) de "escola" que permanece até hoje – é preciso, antes, perguntar não pelos livros de Matemática, ou pelas aulas de Matemática, ou pela participação da Matemática na formação de seus professores etc., mas pelos Grupos Escolares, eles próprios, as práticas neles criadas e a dinâmica de reprodução dessas práticas. Nisso não necessariamente – ao menos no início da investigação – se revelará com muita clareza o objeto matemático, mas uma gama de configurações nas quais, aos olhos do educador matemático de hoje, a Matemática está e estará presente. A proposta didático-pedagógica dos grupos escolares, centrada na tríade escrever-ler-contar, formalmente não privilegiava um desses eixos em detrimento dos outros, mas não é equivocado afirmar que, se procurássemos uma ênfase temática, ela certamente recairia sobre o domínio da leitura e da escrita de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade. Os livros de leitura, usualmente, valiam-se de fábulas, contos de fundo moral, ensinamentos relativos à higiene e ao comportamento em sociedade. Visavam, inclusive, a uma educação das famílias: é interessante notar que das fileiras dos Grupos Escolares saíram as noções básicas relativas ao cuidado do corpo e do ambiente que influenciaram diretamente os núcleos familiares[229] e, como consequência, os

[229] O tratamento das questões relativas à higiene, nas escolas, resulta de um projeto articulado pela ordem médica brasileira. Segundo José Gondra (in LOPES, VEIGA e FARIA FILHO, 2007: 527): "... a Higiene

> municípios que, até a primeira metade do século XX, padeciam com sérios problemas de saúde pública provenientes da falta de esgoto e saneamento básico. Nesse cenário, a Matemática não se revelará de forma notável ou diferenciada. Alfabetizar matematicamente equivaleria a ensinar os modelos elementares de contar e operar aritmeticamente e é parte de uma estratégia que não pode ser percebida como separada da estrutura da instituição e, portanto, das outras disciplinas e intenções pedagógicas gerais dos Grupos Escolares. Nesse sentido, o estudo dessas instituições de ensino difere significativamente, por exemplo, do das Escolas Secundárias, cujos programas de Matemática eram discutidos paralelamente aos das demais disciplinas, em meio a uma política educacional que, em seu início, demandou uma dinâmica política de enfrentamentos públicos dentro da própria área específica, sem muita vinculação aos demais "campos". (pp. 77- 79).

Na organização das aulas, dois eram os conteúdos trabalhados diariamente: a língua portuguesa e a matemática. Espreitemos, então, as práticas relativas ao ensino de matemática.

Maria Usó Ruiz (em entrevista no dia 18/06/2008), uma de nossas colaboradoras-depoentes, afirma que ensinava matemática sempre no início das aulas, quando os alunos ainda estavam com a "cabecinha mais fresca". Quando cansados ou exaltados, os professores iniciavam atividades de canto ou oração, vistas como adequadas para restabelecer o ritmo e a ordem da sala. Estas e outras práticas – como os castigos físicos, o chamamento moral e as filas – são vistas como naturais e necessárias à manutenção da disciplina no Grupo. Entretanto, não são apenas naturais e necessárias: surgem nos discursos como um diferenciador positivo, mobilizado em defesa do Grupo Escolar "daquele tempo" em contraposição a um certo caos próprio ao ensino primário de hoje. A disciplina e o empenho dos professores, características positivas próprias ao Grupo Escolar, manifestam-se nas lembranças sobre as filas para entrada e saída da sala; sobre a parceria entre pais e escola; a exigência de uniformes (vistos como medida para impedir a diferenciação dos estudantes a partir das condições financeiras de suas famílias); o respeito das crianças pelo professor; a valorização da tabuada; a qualidade

---

fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais".

do ensino (“todos aprendiam”); as práticas didáticas apoiadas em materiais manipulativos; a dedicação do professor (que organizava festas e eventos cívicos não se importando se comprometeriam ou não seu final de semana; que corrigia, em sua casa, dezenas de cadernos; que produzia e/ou comprava, às próprias expensas, os materiais que a escola não fornecia).

Dentre esses materiais didáticos os depoentes destacam o contador (formado por uma moldura de madeira cruzada por hastes verticais paralelas nas quais eram perfilados pequenos cubos, bolinhas, “torguinhos” de madeira) usado para trabalhar as operações matemáticas. O Flanelógrafo e Cartaz de Pregas eram, segundo as lembranças dos professores, oferecidos pela escola e utilizados no ensino das mais diversas matérias. O trabalho de Garnica e Martins (2006) também aponta esses – e outros – materiais como usuais no ensino rural, descrevendo suas funções e forma a partir de depoimentos de professoras:

> Um flanelógrafo era geralmente confeccionado a partir de uma placa de madeira forrada com flanela ou feltro, de modo que fichas de papel (em cujo verso havia, geralmente, bombril) com figuras e números pudessem ser “colados” e “descolados” com facilidade, dependendo da atividade. O cartaz de pregas, por sua vez, era confeccionado em papel, no qual algumas pregas eram feitas. Nessas pregas, fichas (também de papel, com números desenhados) ou palitos eram colocados (as pregas tinham a função de manter fixos as fichas e palitos). O cartaz “Valor de Lugar” era usualmente confeccionado em papel e consistia de uma tabela cujas colunas registravam MILHAR, CENTENA, DEZENA e UNIDADE. Dez palitos amarelos (unidade) eram trocados por um palito azul (dezena) e colocados em sua respectiva “casa” na tabela: “Nós não tínhamos Material Dourado, mas já usávamos cartaz “Valor de Lugar” com os palitos: vermelho, amarelo..., para ensinar numeração, unidade, dezena, centena”. (Dona Antônia Bentivenha, professora); “Em Matemática, eu trabalhava muito com o cartaz de pregas e o flanelógrafo. Juntava palitinho de sorvete para fazer unidade, dezena e centena: grupinhos [...] A gente é quem fazia todo o material didático, não tinha nada para comprar. Trabalhava com feixinhos de palito, tampinha, fazia ábaco de madeirinha e uns araminhos com tampinha de pasta de dente: cada aluno tinha o seu [...] (Luiza Maria C. S. C. Pedro, professora). “Para Matemática a gente tem que ter o cartaz de pregas que é um ótimo auxiliar, um recurso maravilhoso. Pega um papelão de uns oitenta centímetros por quarenta, cinqüenta [...] forra com papel pardo [...] faz a divisão [no cartaz] em ordens na vertical, para o primeiro ano é só Unidade, Dezena e Centena. Depois abaixo de onde escreveu as ordens [...] vai colar outro papel pardo com pregas bem fundas. Quando for ensinar o algarismo um, vai ensinar também, junto, a noção do número” . [...] Nosso sistema de numeração é base dez, quando a gente tem dez em cada uma dessas ordens, não pode ficar

> mais nessa ordem. [...] tem que amarrar todos os palitinhos do cartaz de pregas e mudar de lugar, [...] não ficou nenhum na ordem, então é zero. [...] mostra para eles que dez algarismos de uma determinada ordem equivalem a um algarismo na ordem seguinte, o nosso sistema é decimal. [...] Fazer decomposição dos números é a coisa mais fácil quando mostrado para eles pelo quadro de valor de lugar, quando já mostrou que um na dezena vale dez, se vai mandar decompor o número quinze, eles sabem direitinho que o cinco aqui vale uma vez o cinco e que aqui é uma vez o dez. O trinta e cinco, trinta e oito, eles sabem que aqui é uma vez o oito mais três vezes o dez. E quando fizer isso aqui, eles têm que ver isso aqui no cartaz, o valor de lugar. O trinta e oito é três de dez amarradinhos mais oito. (Dona Jacyra Salles, professora). (Nota de rodapé. p.55).

Nos depoimentos de nossos colaboradores é recorrente a afirmação de que a ênfase do ensino de Matemática era voltada à memorização da tabuada e às quatro operações fundamentais. Deles emergem, ainda, posicionamentos contrários a questões que, em geral, representavam propostas de alterações em condições e procedimentos de ensino considerados, pelos depoentes, como funcionais (há, por exemplo, críticas às salas numerosas; à proposta de que as tabuadas não deveriam ser decoradas; à proposta de "aprovação automática"[230] e ao conteúdo e às mudanças propostas pelo que entendiam ser o Movimento da Matemática Moderna).

Dentre nossas depoentes, a professora que mais se refere às dificuldades de ensino é Isabel Pisani (em 18/06/2008), professora do quarto ano primário. Segundo Isabel, o programa de ensino para o quarto ano era extenso e difícil, de modo que nenhum professor demonstrava interesse em ministrar aulas nessas classes. Quando isso ocorria, em geral, era por determinação da direção do Grupo Escolar. A direção também designava, segundo a professora, quem ministraria aulas para as classes femininas ou masculinas (enquanto ainda existente essa divisão) valendo-se, para isso, do que julgava ser um perfil específico do professor (mais "duro" ou mais delicado).

No quarto ano – momento em que se julgava a tabuada um tópico já conhecido pelos alunos –, a Matemática envolvia o trabalho com operações, porcentagem e problemas que, segundo Isabel Pisani, eram difíceis.

Essas dificuldades em relação aos conteúdos a serem ministrados no quarto ano podem estar vinculadas a dois fatores: a Matemática do último ano da formação inicial,

[230] O que as professoras chamam de "aprovação automática" talvez seja a alteração na seriação proposta pela Reforma do Ensino Primário ao final da década de 1960. Na sequência deste texto, o Programa para o Ensino Primário no Estado de São Paulo e suas disposições serão apresentados.

segundo os Programas para o Ensino Primário do Estado de São Paulo (seja o primeiro, de 1949, seja o posterior, de 1969, que vigiam à época de atuação de nossas depoentes) consistia numa retomada, com aprofundamento, de todos os tópicos tratados nos anos anteriores; e no Programa de 1969 estão concentrados no quarto ano, de forma mais nítida, tópicos vinculados ao ideário da Matemática Moderna cujo tratamento e natureza eram desconhecidos dos professores.

Deste pequeno cenário constituído a partir de entrevistas realizadas com antigas professoras (Isabel Maturana[231], Isabel Pisani[232], Laura Ruiz Felício[233], Leontina Burgo Chacon[234], Maria Diva de Lima Minguili[235], Maria Usó Ruiz[236]), diretora (Ana Murça Pires Simões[237]) e alunos (Manoel Elias de Barros[238], Rinaldo Toufik Razuk[239] e Thereza Hilário Silva de Oliveira[240]) do Grupo Escolar Eliazar Braga e do estudo de Atas de Reuniões Pedagógicas encontradas no Acervo desta instituição, buscamos compreender práticas de apropriação e subversão (surgidas em estreita relação com nossa opção por mobilizar a metáfora do antipanóptico) vinculadas aos dois principais movimentos que marcaram o período de funcionamento deste Grupo (1920 a 1975): a Escola Nova e o Movimento da Matemática Moderna.

Optamos por privilegiar a perspectiva de que não há, em essência, um Movimento de Escola Nova ou um Movimento de Matemática Moderna, mas diversas apropriações de diretrizes que, circulando no cenário escolar, são caracterizadas como discursos possíveis sobre os ideários Escola Nova e Matemática Moderna.

Escola Nova

O método de lição de coisas que teria inspirado a organização dos primeiros Grupos Escolares tem como uma de suas principais referências o trabalho de Calkins (1886) que, por sua vez, tem como guia a ideia de que a criança se comunica e se relaciona com o mundo por meio dos sentidos e dessa relação resultam as chamadas sensações que observadas, comparadas e associadas são, por fim, segundo Calkins,

[231] Entrevistada em 01/10/2008.
[232] Entrevistada em 18/06/2008.
[233] Entrevistada em 18/06/2008.
[234] Entrevistada em 11/06/2008.
[235] Entrevistada em 01/10/2008.
[236] Entrevistada em 18/06/2008.
[237] Entrevistada em 11/06/2008.
[238] Entrevistado em 15/10/2008.
[239] Entrevistado em 11/06/2008.
[240] Entrevistada em 02/07/2008.

retidas ou evocadas pela lembrança e recriadas pela imaginação. Valoriza-se, segundo a proposta, o ensino mais significativo (em detrimento daquele direto e simbólico), o professor como mediador no processo de levar o aluno, a partir de contatos e experiências, a construções globais. Isso porque, segundo Calkins (1886), "dos livros só por só ainda ninguém saiu perfeito agrícola, carpinteiro, pintor, engenheiro, ou cirurgião. Sem a *observação* e a *prática*, ou, numa palavra, sem a *experiência*, ninguém o será" (p. 06).

Esse método representava, à época, uma pedagogia moderna que, já na década de 1910, encontrar-se-ia com uma nova pedagogia ou a pedagogia da Escola Nova ou, ainda, a pedagogia Ativa.

Em acordo com Souza (2009),

> Sem romper com o passado recente de esforço contínuo de renovação pedagógica especialmente metodológica, o professor matizava suas posições evitando os arroubos entusiastas dos renovadores cuja estratégia política implicava desqualificar todo o passado relegando-o como tradicional. Na apropriação do ideário escolanovista o educador preferia a continuidade à ruptura (p. 179).

Desse modo, segundo a autora, a introdução dos princípios da Escola Nova paulista deu-se, inicialmente, numa relação de continuidade[241] com o método intuitivo. Ressalta-se, entretanto, a busca pela efetivação de uma diferença crucial: trata-se do deslocamento do foco do processo de ensino-aprendizagem – que no método intuitivo estava no professor – para o aluno, segundo as propostas do movimento da Escola Nova. Essa diferenciação dava-se, segundo Monarcha (2009), pela recusa da pedagogia "clássica" que, devido a lacunas em sua fundamentação psicológica de base, pouco se preocupava com o domínio afetivo e com as individualidades.

---

[241] Em 1935, no Programa de Ensino do estado de São Paulo, ainda há referências ao ensino intuitivo e às lições de coisas. Para os dois primeiros anos do ensino primário, há indicações e um programa proposto para o trabalho com lições de coisas. No primeiro ano é indicado que as primeiras noções de ciências físicas e naturais sejam dadas a partir de lições de coisas, devendo o aluno ter a sua disposição objetos para manipulação e/ou visualização. Esse trabalho seria desenvolvido sem preocupação teórica, com o objetivo de desenvolver intelectualmente o aluno a partir da observação. Indica-se que, sempre que possível, essas lições e as outras matérias do programa tenham evidenciadas as relações entre si. "Quanto á ordem das lições, deverá ser regulada pela sucessão das estações, a fim de que a natureza possa fornecer os objetos dessas lições e que as crianças, contraiam assim o habito de observar, de comparar e de julgar" (p.18). No segundo ano, "Continuaremos [...] a desenvolver os assuntos das lições de cousas, sempre ensinando a criança a ver, a descrever o que vê, a ordenar e a precisar os resultados dessas observações, mas dando-lhe já um certo número de conhecimentos usuais, que não devem ignorar. [...] Convém que o professor faça na classe, em vasos, ensaios de plantio e cultura de vegetais, como o alpiste, o arroz, o feijão, o milho, algumas flores, etc., para que as crianças notem os mais simples fenômenos da germinação e as primeiras fases de crescimento" (p.34).

> Para os críticos, a pedagogia clássica incorreta no erro de formar um "homem ideal" distante das exigências da vida material e social, um ideal gerador de competições egoístas; enfim, uma educação que olhava a vida de maneira indistinta e borrada - retirar o véu da rotina e da entropia da tradição que ocultava a realidade movente foi, portanto, a tarefa que trouxeram para si [...]. (MONARCHA, 2009. p.27).

O movimento da Escola Nova tem reflexos até a década de 1970 (fim do período que este nosso trabalho pretende considerar) e passou por diversas mudanças no cenário político e educacional, misturando-se a outras tendências e dando sua colaboração no híbrido contexto escolar.

Com o objetivo de identificar características dos manuais pedagógicos[242], Silva (2001) volta-se ao contexto político do período que vai da década de 1930 à de 1970. Transitando por vários autores, parte da criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, no governo Vargas, e da conseqüente ampliação das possibilidades de estruturação do sistema de ensino e disputa pelo controle ideológico e técnico da escola (p. 48). Embora a perspectiva escolanovista provocasse os educadores, de modo geral, e os mobilizasse em direção a uma tentativa de adequar as questões de ensino e aprendizagem à psicologia e à sociologia da época, a autora assinala para a formação de dois grupos[243], o dos católicos e o dos pioneiros, ambos com representantes na

[242] Considerados, pela autora, como textos baseados em programas oficiais, que trazem orientações a serem ensinadas às normalistas. Silva (2001), buscando construir uma história da leitura, busca apreender as características dos discursos tidos como "excelentes" para orientarem o ensino.

[243] A proximidade da Igreja Católica com as instituições de ensino foi alvo de grandes discussões no movimento de implantação dos ideários da Escola Nova. Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde), em abril de 1931, "lançou a sua reforma. Junto com o memorado estatuto das universidades brasileiras, considerado por Fernando de Azevedo um trabalho inovador, Campos edita o decreto incluindo o estudo religioso nas escolas públicas" (LAMEGO, 1996, p. 82-82). Este episódio instaurou, segundo Lamego, uma verdadeira batalha ideológica. Cecília Meireles, à frente do espaço "Página de Educação" (no ***Diário de Notícias*** , criado em 1930 no Rio de Janeiro), utiliza o espaço para responder a Francisco Campos acusando-o de possuir uma "pedagogia de ministro", ou seja, "politicagem". Lamego afirma que, em 1932 , a Igreja e a política autoritária de Francisco Campos ganhavam espaço no cenário político. Vinculada ao movimento escolanovista (cujos requisitos básicos eram, segundo Lamego (1996), "uma escola pública, laica, na qual a família ganha outro papel na educação e criação de seus membros" p.91), Cecília Meireles narra, em correspondência a Fernando de Azevedo (12 de abril de 1932) seu encontro com o ministro e a crônica que, a partir desse encontro, escreveu: "Eu ainda não sei se o Ministro gostou da crônica: mas, pelo menos, deve ter ficado admirado vendo que mulher discreta eu sou – porque o escândalo foi muito maior do que lhe podiam dizer o Dr Frota [Frota Pessoa, educador e jornalista] ou a cronista. E, se, como suponho, lhe interessa saber com exatidão o que se passou, vou dizer-lhe o que não quis escrever no Diário porque não ficaria bem abusar assim publicamente da candura (aparente ou real) com que o Ministro conversara comigo naquelas três horas deliciosas do jantar. [...] Ele me disse que é fascista, e quis por todos os modos explicar as origens do seu decreto. Como o Sr. Imagina, esse decreto lhe interessa mais pelo seu fim do que pelo seu princípio... Em todo caso, a explicação do Ministro foi essa: achando-se o Brasil em pleno caos, ele imaginava reerguê-lo por uma força poderosa, capaz de semelhante prodígio. Pensou na organização católica, e arranjou aquele decreto, de natureza exclusivamente política. Teve, porém, a surpresa de verificar não haver nada organizado no

Associação Brasileira de Educação (os primeiros até 1932[244] quando passam a articular-se junto a agremiações religiosas), e ambos atuantes no mercado editorial.

Em acordo com os estudos de Silva (2001), esse conflito seria amenizado com o Estado Novo que centralizava as discussões na organização escolar. Com a perspectiva desenvolvimentista do governo de Kubitscheck, o foco passa a ser o planejamento das tarefas escolares adequando-as ao ideal de industrialização. Segundo Silva,

> [...] os manuais pedagógicos publicados entre finais da década de 1940 e durante os anos de 1950 passam a versar predominantemente sobre a prática e metodologia do ensino, enfatizando, ao longo dos capítulos, aspectos relacionados ao planejamento do trabalho docente, desde a definição dos objetivos até as estratégias de transmissão de conhecimentos aos alunos e de avaliação. (2001, p.48).

A metodologia continua sendo temática nos manuais das décadas seguintes e, como ocorre com os recursos tecnológicos, é pensada como fator determinante de problemas e soluções no ensino. A redução de questões educacionais a métodos e recursos foi, segundo Silva (2001), por muitos tomada como tecnicismo.

Em resumo,

> Num primeiro momento, situado entre os anos de 1930 até 1946, observa-se uma atenção voltada para a explicação dos postulados da Escola Nova. A partir de finais dos anos de 1940, diferentemente, as questões metodológicas começam a receber um espaço notável, estando presentes nos nomes das obras e constituindo-se como objeto de interesse na maior parte dos capítulos desenvolvidos ao longo das páginas.
> Essa tendência acentua-se nas décadas de 1960 e 1970, com as descrições sistemáticas a respeito de técnicas pedagógicas. Tais mudanças podem ser descritas da seguinte forma:

Brasil. Nem mesmo o catolicismo. Sem ministros e sem fiéis, a Igreja deu-lhe a impressão de uma ruína. Suas idéias acerca do Brasil transformaram-se. Reconheceu o erro que praticava – não o do decreto, mas o da salvação nacional, por meio dele... [...] Ele me disse que o decreto é ineficiente, que não vale nada, que andamos combatendo um fantasma: e que a melhor maneira de o derrubarmos será deixá-lo envolto em silêncio. A revogação, excitando o amor-próprio dos interessados, viria a ter uma propaganda de efeito contrário ao que almejamos. Nesse ponto eu estou de acordo com ele: mas disse-lhe que não, até o fim, porque queria ver até onde ele saberia defender sua paternidade... Posso dizer-lhe que não a defende muito bem... [...]" p. 219-221.

[244] Lamego (1996) faz referência aos quatro pontos básicos da Escola Nova, a partir de Lourenço Filho: foco no desenvolvimento individual de capacidades e aptidões, a inclusão de fatores históricos e culturais na formação educacional, o trabalho relativo ao desenvolvimento da capacidade individual a partir de fatores biológicos e psicológicos e, por fim, a defesa do deslocamento da ação educadora da Família e da Igreja para a Escola, um dos pontos mais criticados no período de 1930. Educadores, defensores desses princípios, aguardavam sua implantação em 1930, quando Vargas (a partir de acordos políticos de Francisco Campos) reelabora o programa educacional. As respostas a essa ação foram divulgadas na Página da Educação (que tinha à frente Cecília Meireles, no Jornal ***Diário de Notícias***) e culminaram com a publicação do "Manifesto dos pioneiros da Escola Nova" em 1932. Este texto (TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425) apresenta críticas ao cenário educacional da época, definindo diretrizes para uma reforma e vem assinado por um grupo de 26 intelectuais.

> • *1930 a 1946*: o entusiasmo pelo movimento escolanovista;
> • *1947 a 1959*: a proposição de metodologias de ensino;
> • *1960 a 1971*: a apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas. (p.46).

Pela recorrência com que certos autores são citados nos manuais analisados por Silva (2001), observa-se a presença marcante de autores vinculados ao movimento da Escola Nova até a década de 1970 (em que cessam suas análises). No período de 1930 a 1971, entre os dez autores mais citados estão Ovídio Decroly (cuja influência no Grupo Escolar Eliazar Braga será tematizada mais adiante) e Afro de Amaral Fontoura (que, em única referencia[245] encontrada é classificado como representante de uma vertente católica da Escola Nova). Na década de 1950, com a proliferação de manuais de metodologia e prática de ensino, começam a ser citados autores de manuais de didática, psicologia educacional, pedagogia, entre outras disciplinas de cursos para formação do professor; esse é o caso de Theobaldo Miranda Santos. Nas décadas de 1960 e início de 1970, Afro de Amaral Fontoura e Theobaldo Miranda Santos são novamente destaques como autores de "sínteses" do pensamento educacional. Esse procedimento, em manuais pedagógicos, de seleção do que merece ser lido pelos professores "[...] é operado sistematicamente: selecionando o que há de „essencial' para a profissão docente, eles exercem a autoridade de ensinar o que se tem por mais legítimo na área, fundamentando as práticas „ideais' para o professorado." (SILVA, 2001. pp.45-46).

Sendo assim, esses dois autores colocam-se, aqui, como interlocutores na busca por delinear as principais características do movimento da Escola Nova. Observaremos discursos constituídos como filtros para o que chegaria aos professores primários da época e nos quais outros autores de manuais pedagógicos se pautavam.

Sobre essa educação renovada que se sobrepunha às pedagogias classificadas como clássicas ou tradicionais, Theobaldo de Miranda Santos (1953) tece considerações com base em textos que datam de 1918 a 1944 e abordam as temáticas "Didática" e "Psicologia". A Escola Nova é apresentada pelo autor como um conjunto de tendências

---

[245]"Embora não tenhamos encontrado referências bibliográficas de Afro do Amaral Fontoura, em uma entrevista com uma das normalistas que estudou no IEEM [Instituto de Educação Estadual de Maringá], no período de 1962 a 1965, ela afirma que esse autor era de grande expressão na época. Afro do Amaral Fontoura era o representante da Escola Viva, uma vertente católica da Escola Nova. Seu trabalho pautava-se basicamente no estudo da criança e do seu desenvolvimento da mesma (sic)". (SILVA, Gescielly Barbosa da.; SCHELBAUER, Analete Regina; ROSIN, Sheila Maria. Um estudo sobre a psicologia da educação enquanto disciplina curricular na escola normal. In http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c050.pdf . Última consulta em 14/01/2011. p.10).

pedagógicas do século XX que se opõem à passividade e ao intelectualismo da "pedagogia tradicional", pautando-se pelo livre "e espontâneo" desenvolvimento da criança. Dentre essas tendências, Santos diferencia e exemplifica os termos "métodos ativos" e "escolas novas". O primeiro teria um caráter mais instrutivo, enquanto o segundo teria caráter mais global e educativo. Desse modo, a Escola Nova seria mais que um método, pois envolveria, ressalta o autor, ideias, instituições e reformas escolares. Santos (1953) apresenta oito exemplos de escolas novas (inglesas, alemãs, austríacas, francesas, suíças, italianas, russas e norte-americanas) fundadas no período de 1889 a 1919, e observando o movimento de expansão dessas escolas sintetiza os princípios que julga regê-las:

1) Vitalidade: orientar as crianças quanto a valores e ideais que "dignificam e espiritualizam a vida";
2) Atividade: basear-se na ação criadora da criança. Deve haver um processo educativo orientado de modo a estimular a iniciativa e dinamismo construtivo da criança.
3) Liberdade: a educação deve basear-se na liberdade do educando. A liberdade, entretanto, é conquistada quando a criança consegue dominar seus instintos pela disciplina interior. Assim, o plano educativo deve atender a liberdade da criança em dois planos: físico (liberdade de ação e iniciativa) e moral (liberdade de opção e auto-determinação).
4) Individualidade: o processo educativo deve atender não somente às características da infância, adolescência e juventude, mas também às características individuais e psicológicas do educando.
5) Sociabilidade: a educação não deve visar somente à formação do indivíduo, mas também a do ser social.

Souza (2009), por sua vez, afirma que as orientações metodológicas indicavam como princípios da escola nova a valorização da experiência, da observação, o trabalho em cooperação e atividades como jogos e excursões.

Dessas orientações metodológicas, ou mesmo, dos métodos ativos, Santos (1953) cita o Método de Montessori[246], o Plano Dalton[247], o Método de Projetos[248], o Método de Decroly[249], o Método de Cousinet[250], o Método de Jena[251] e o Método de Winnetka[252]. Propostos por ou tendo à frente educadores e/ou profissionais da medicina[253], esses métodos estruturam-se sobre princípios como liberdade, individualidade, iniciativa, responsabilidade, autonomia, cooperação.

[246] Idealizado por Maria Montessori, educadora e médica nascida na Itália (1870-1952). Neste método a ação educativa deve atender às diferenças individuais (registrando as características orgânicas e psíquicas de cada uma delas), criando um espaço para que a criança desenvolva atividades criativas. A Educação deve partir dos sentidos para as idéias para o que se torna indicado o uso de quadros de botões, blocos de madeira, caixas com cartões coloridos.

[247] Idealizado por Helen Parkhurst, educadora e escritora americana (1887-1959), o Plano Dalton propõe salas ambientes e divide o programa em lições, de modo a permitir que as crianças desenvolvam trabalho livre e individual. Este método, entretanto, depende da autonomia dos alunos (concebe-se o professor como orientador), podendo ser aplicado somente a alunos com mais de 8 anos de idade e com alguma instrução prévia.

[248] Idealizado por William Heard Kilpatrick, pedagogo americano (1871-1965), este método não possui um fim em si mesmo nem visa à comprovação de algo. Caracteriza-se por uma atividade que deve motivar e movimentar os alunos em seu ambiente natural. Um projeto pode, por fim, corporificar uma idéia ou habilidade em uma forma de expressão, experimentar algo novo, resolver uma dificuldade intelectual ou problema ou, ainda, alcançar certo grau de destreza em uma atividade.

[249]Idealizado por Ovídio Decroly, médico nascido na Bélgica (1871-1932), este método propõe educação individual mediante contato com a natureza, participação da criança em sua própria educação, trabalhos manuais, jogos e método dos centros de interesse. Este último, propondo um entrelaçamento de todas (ou algumas) as matérias em torno de um foco central.

[250] Idealizado por Roger Cousinet, professor formado em letras, nascido na França (1881-1973), o método propõe trabalho por grupos de modo que horários e programas sejam suprimidos para que as crianças trabalhem livremente em grupos de 6 a 10 pessoas. As etapas do trabalho se iniciam com a escolha do tema (por parte dos alunos ou professor), e passam pelo agrupamento de dados, pela exposição coletiva do trabalho, correção ortográfica, cópia individual no caderno, desenho individual sobre o assunto, leitura do trabalho do grupo e elaboração de ficha com resumo do tema estudado.

[251] Idealizado por Peter Petersen, professor da Universidade de Jena, nascido na Alemanha (1884-1952), o Método de Jena propõe uma organização escolar que não gere classes por idade cronológica, mas que trabalhe com grupos considerados afins, convivendo com diferentes níveis de desenvolvimento. Valendo-se de trabalhos manuais, jogos e recreações, cada grupo seria dividido em sub-grupos de 3 a 5 alunos orientados pelo professor e gerando, assim, cooperação mútua.

[252] Idealizado por Carleton Washburne, educador norte americano (1889-1968), este método propõe que métodos coletivos cedam lugar ao desenvolvimento individual. Para isso foram redigidos compêndios e aplicados testes para adaptar o ensino à capacidade do aluno. Os compêndios continham somente noções de utilidade social e o material fornecido deveria levar o aluno à auto-correção. Perante qualquer dificuldade, o aluno deveria procurar pelo professor ou por um colega mais adiantado. Além das atividades individuais, havia práticas coletivas como música, artes plásticas, teatro, esportes, e atividades que visavam ao auto-governo (como a participação dos alunos no gerenciamento da escola).

[253] Ensinamentos relativos à higiene e à saúde são comuns em orientações aos professores, em reuniões pedagógicas, e aos alunos e suas famílias mediante campanhas e informativos no jornal escolar "O Estímulo" e, segundo Garnica (2010), em contos que compunham os livros de leitura da época. Garnica afirma que "o tratamento das questões relativas à higiene, nas escolas, resulta de um projeto articulado pela ordem médica brasileira. Segundo José Gondra (LOPES; VEIGA; FARIA FILHO, 2007, p.527): „... a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e

No caso dos métodos de Montessori e de Decroly, estes se constituíram como aplicações (com auxílio da psicologia experimental) de um trabalho realizado, respectivamente, por Maria Montessori e Ovídio Decroly com crianças ditas anormais. Esses métodos inspiraram a criação de outros, como por exemplo, o Plano de Dalton de Helen Parkhurst, inspirado no método montessoriano.

Observando as características gerais de cada método, pode-se destacar uma preocupação com o trabalho coletivo, mas, de modo mais marcante, com o desenvolvimento individual da criança na atividade educativa. A obra de Santos (1953) evidencia, nesses métodos, uma postura de afastamento em relação ao que chamavam de "escola antiga", da era da instrução mecanizada, pautando-se, ao contrário, nas experiências e iniciativas do aluno. Essa diferenciação entre posturas reflete-se em obras futuras como, por exemplo, "Ensinando na Escola Primária" (KLAUSMEIER, DRESDEN, DAVIS, WITTICH, 1964).

John Guy Fowlkes, coordenador dessa obra, ressalta, em texto introdutório, o tempo de mudança pelo qual passava a educação. Fowlkes reconhece a complexidade do aprender e ensinar e busca distanciar-se do que admite ser uma época em que ensino e aprendizagem pautavam-se – resumiam-se – a ações técnicas, caracterizadas pela exposição de conceitos.

> Entende-se o ensino como um processo de estimular e dirigir a aprendizagem. Embora tanto o ensino como a aprendizagem se dêem através de e entre grupos de crianças, leva-se em conta o fato de que aprender é uma experiência altamente individual. Os bons professores empenham-se em atender tanto às semelhanças como às diferenças que existem entre os meninos e as meninas nas classes primárias. O objetivo do verdadeiro professor é levar o aluno a descobrir-se a si mesmo (KLAUSMEIER, DRESDEN, DAVIS, WITTICH, 1964, p.9).

---

meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais'"(p.78. Nota de rodapé).

Trabalhar diferenças individuais, atividades criativas, trabalhos manuais, jogos, adequar livros, valorizar o ambiente natural, a criação de salas ambientes, o trabalho livre e a investigação são ações que perpassam os métodos descritos por Santos (1953).

Os trabalhos em grupo, quando propostos, dizem respeito à música, à "pesquisa" e ao teatro. Quando melhor detalhada, percebe-se que a formação desses grupos não é homogênea em termos de nível de desenvolvimento ou idade e que essa multiplicidade exige orientação personalizada, não diluindo o individual no coletivo. O trabalho coletivo pressupõe auxílio mútuo entre as crianças e entre essas e o professor.

Nesse sentido, algumas das buscas do movimento da Escola Nova são atender às peculiaridades do desenvolvimento infantil, trabalhar a formação da nacionalidade e proporcionar uma educação integral. Nesse contexto, segundo Souza (2009), a questão da personalidade ganha relevância e a direção proposta pela Escola Nova visava a ensinar viver em sociedade e desenvolver o trabalho cooperativo.

> Em conformidade com o princípio da educação integral e da função social da escola, o código ampliou as instituições auxiliares da escola indicando, além daquelas introduzidas em 1930, como o cinema educativo, bibliotecas, museus, caixas escolares e associações de pais e mestres, as instituições peri-escolares e post-escolares: caixas e cooperativas, associações de ex-alunos, amigos da escola, conselhos escolares, escotismo, entre outras (SOUZA, 2009, p.190).

Considerando o contexto das críticas possíveis de serem formuladas no início da década de 1950 sobre a aplicação dos métodos acima citados, pode-se ressaltar características que – para os educadores da época, especificamente para Theobaldo de Miranda Santos – deveriam ser atendidas num bom método de ensino. Avaliando seus posicionamentos, é possível perceber que, nesse sentido, Santos (1953) priorizava

* a harmonia entre atividades individuais e coletivas;

* a aplicabilidade dos métodos e técnicas pelos professores da rede de ensino (apresentando como uma limitação do método a exigência de professores competentes e especializados para aplicá-lo);

* a estruturação de classes homogêneas (por julgá-las necessárias ao ensino individual no coletivo);

* a atribuição da devida importância às atividades manuais e valores morais;

* a continuidade dos trabalhos propostos;

* a formação integral da inteligência e do caráter da criança;

* o sentido social no trabalho coletivo proposto;

* a auto-suficiência do método proposto (apresenta como limitados métodos como o de Projetos que necessita que o aluno já tenha desenvolvido previamente técnicas de leitura, contagem, escrita e desenho);

* as repetições de lições (necessárias, segundo o autor, à aprendizagem);

* os espaços para exercitar a iniciativa dos alunos (priorizando, por exemplo, projetos que pudessem ser propostos pelo aluno, o que os afastava da artificialidade de métodos que se dedicam a trabalhar situações distantes da realidade do educando);

* o trabalho cooperativo que tivesse a figura do professor sempre por perto, de modo a desenvolver a solidariedade e permitir que a postura do professor influenciasse na formação da criança;

* o ajuste com a Teoria de Piaget (principalmente no que se trata do ponto de partida do movimento educacional: do total para o parcial e não o contrário);

Santos (1953), em sua obra, orienta o professor quanto à adoção de um método específico, ressaltando a importância de que este tenha uma relação harmônica com a personalidade do professor.

> O fracasso de certos educadores no emprego de determinados métodos, considerados por outros como eficientes e produtivos, resulta, muitas vezes, de uma discordância entre a natureza técnica dos citados métodos e as características psicológicas dos referidos educadores. O método de projetos, por exemplo,

> baseado na atividade propositada, exige do educador certas qualidades de dinamismo, de exteriorização, de iniciativa, de agilidade, de inteligência e de habilidade manual que nem todos possuem. Já o método dos centros de interesse ou o método dos problemas, baseados nas etapas do pensamento reflexivo, exigem um tipo mental de educador menos dinâmico, de reações mais lentas, de atividade mais interiorizada e de estrutura lógica mais desenvolvida (p. 105).

Ao abordar a região escolar de Bauru, Souza (2009) afirma que:

> As aulas modelo, ministradas pelos inspetores e auxiliares de inspeção nas reuniões pedagógicas realizadas com os professores mensalmente, sugeriam novas metodologias e atividades para tornar o ensino ativo e globalizado. Centros de interesse, excursões, cadernos de visita, recortes de revistas, aulas fora da sala de aula, trabalhos gráficos, organização de álbuns históricos e de classe, eram constantemente cogitados como significativas possibilidades de inovação. A educação física, o conto orfeônico, as bibliotecas e jornais infantis, as comemorações cívicas, as caixas escolares, os trabalhos manuais, a higiene, a assistência alimentar e médico-dentária foram intensificados e implantados em muitas escolas. Já o cinema educativo, os museus, as cooperativas, o pelotão de saúde e os conselhos escolares tiveram uma existência tênue e oscilante. (p. 196).

Como anunciado por Santos (1953) anteriormente, a proposta de um método deve passar pela análise do professor responsável de modo que sua efetivação ocorra harmonicamente. Se observarmos as figuras apresentadas e analisadas por Souza (2009), fica claro que as poucas imagens de salas de aula "não destacam as atividades inovadoras, ao contrário, perenizam os aspectos mais simbólicos constitutivos da vida escolar" (p. 201) como as cadeiras enfileiradas e o professor no quadro–negro, à frente da sala. As fotografias evidenciam, a partir da organização da sala de aula, um determinado modo de ensinar.

Na comparação da descrição de Souza (2009) das imagens de salas de aula do período de 1922 a 1942 (de Grupos Escolares e escolas isoladas de Bauru, Campinas, São Paulo e São Carlos) com a imagem de 1954 – acima reproduzida – de uma sala de aula da professora Leontina Burgo Chacon, percebemos serem notáveis as similaridades. Da descrição de Souza, tem-se: "carteiras, mesa do professor, relógio na parede, um ou dois armários, um singelo vaso de flor, a bandeira nacional, cartazes, quadros murais, gravuras, lousa, cadernos, lápis, calendários"[254] (p.201-202).

Os indícios da permanência de uma determinada estrutura escolar não se revelam apenas nas imagens, mas também nos conteúdos dos programas de ensino que, a partir de 1925, por quase três décadas, manteve-se o mesmo. Segundo Souza (2009), em 1949 novos programas[255] foram colocados em vigor apresentando uma ampliação em relação ao anterior ao inserir Economia Doméstica e Educação Sanitária, apesar das dificuldades geradas pelo despreparo dos professores para ministrar disciplinas como Canto e Trabalhos Manuais e da conseqüente ação (comum no Grupo Escolar Eliazar Braga) de privilégio dos conteúdos considerados básicos em detrimento de outros.

[254] Observa-se que em grande parte das fotografias apresentadas pela autora cartazes e gravuras são, em geral, expostos à frente da sala, espaço não registrado nessa fotografia.

[255] As matérias que integravam esses novos programas eram linguagem oral, linguagem escrita, leitura, gramática aplicada, aritmética e geometria, geografia, história do Brasil, educação moral, social e cívica, ciências naturais – higiene, desenho, trabalhos manuais, economia doméstica, canto, educação física e educação sanitária.

O Programa para o Ensino Primário para o Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1949), conjunto de quatro livretos, um para cada "grau" da escola primária, elaborado em 1949 e adotado em "caráter experimental" por vinte anos, centrava-se, segundo seus próprios termos, nos conteúdos relativos à Aritmética e à Geometria, ainda que uma nota explicativa, ao início do sumário de conteúdos para o primeiro ano afirme que "as noções de Geometria dar-se-ão intimamente ligadas às de Aritmética, desde o começo do curso" (p. 59 – do volume relativo ao primeiro ano). Pode-se aventar que as prescrições oficiais para o ensino primário do Estado de São Paulo foram marcantes. Tendo vigido formalmente por 20 anos, tal legislação deve ter servido de parâmetro, na Escola Normal, para a formação – e posteriormente para a atuação – das ex-professoras do Grupo Escolar Eliazar Braga[256].

Nas disposições oficiais publicadas em 1949, os objetivos para o ensino de matemática são, em síntese, iniciar os alunos quanto às noções fundamentais relativas aos números e operações (primeiro ano); "sistematizar a aprendizagem da parte mecânica da aritmética sem, contudo, desprezar a base de interêsse vital de que depende tôda atividade construtiva" e, "além da revisão das noções ministradas no primeiro ano, desenvolver a capacidade para a resolução de problemas" (p. 71, segundo ano); intensificar esforços quanto à resolução de problemas, formar hábitos de análise e desenvolver o raciocínio, a rapidez e a exatidão do cálculo (terceiro ano); e consolidar, ampliar e sistematizar as noções adquiridas nos anos anteriores e "dar maior desenvolvimento ao raciocínio" para o estudante enfrentar cálculos e medidas e os conceitos de forma, extensão e posição (quarto ano). Nesse Programa, aos objetivos referentes a cada ano e a cada "matéria" (Linguagem Oral, Leitura, Linguagem Escrita, Aritmética e Geometria, Educação Moral, Social e Cívica, Ciências Naturais – primeiro ano; mais Gramática Aplicada, História do Brasil e Ciências Naturais nos demais anos[257]), segue uma listagem dos temas a serem tratados e uma discussão sobre como tratá-los (enunciando problemas, abordagens e materiais específicos):

---

[256] Partimos do pressuposto, aqui, que a seqüência dos conteúdos e as considerações sobre o seu ensino, presentes no Programa oficial de 1949, sistematizavam e ampliavam práticas já presentes nas escolas mesmo antes da promulgação desse documento. Alterações nesse cenário – pelo menos do ponto de vista das legislações – ocorrerão com a publicação do Programa para o Ensino Primário de 1969 (o segundo documento oficial do Estado de São Paulo para esse nível de ensino). Outros programas e documentos diretrizes surgem posteriormente, em meados da década de 1970, quando os Grupos Escolares já estavam extintos.

[257] Nos segundo e terceiro anos os conteúdos de Ciências Naturais restringem-se ao tópico "Higiene".

Para o primeiro ano[258], no tópico relativo à **Aritmética**: numeração (contagem; dezenas; números pares e ímpares; dúzia; dias e meses no calendário; números do 1 ao 9; o zero; ordinais até o décimo; números até 100; numeração romana até XII; as horas); operações (soma sem reservas; subtração sem recurso à unidade de ordem superior; multiplicação e divisão até 5 em linha); dobro e metade; dinheiro (moedas correntes; centavos; exercícios de compra, venda e troco); e no tópico relativo à **Geometria**: estudo da esfera, cubo e cilindro. Quantidade, tamanho e peso.

Para o segundo ano, no tópico relativo à **Aritmética**: numeração (revisão do primeiro ano; contagem de 2 em 2, de 3 em 3, ..., de 10 em 10; dezena, centena e milhar; o zero; leitura e escrita de números de 3 e 4 algarismos; ordem crescente e decrescente; pares e ímpares; ordinais até o vigésimo; números romanos até XXX, leitura de horas, meias horas e numeração de capítulos); operações fundamentais (soma, subtração e multiplicação com resultados inferior ao milhar – com e sem reservas; multiplicação com um e dois algarismos no multiplicador; divisão por números de um e dois algarismos; metade, terça, quarta e quinta partes); e medidas (metro, litro, quilo – e metades, moedas até mil cruzeiros). Para **Geometria**: superfícies planas e curvas por observação de formas esféricas, cilíndricas e cúbicas; comparação do cubo com o paralelepípedo; faces; linhas retas e curvas.

Para o terceiro ano, em **Aritmética**: numeração (numeração decimal; ordinais até o centésimo; numeração romana; frações ordinárias); operações fundamentais (as quatro operações fundamentais com todos os casos; prova real e dos noves; frações ordinárias; frações decimais – décimos, centésimos, milésimos); medidas (sistema métrico – metro, litro e grama, múltiplos e submúltiplos, abreviaturas; tempo – um quarto, três quartos de hora e meia hora; moedas). **Geometria**: recapitulação dos anos anteriores; prisma, cone e pirâmide; figuras planas; linhas; ângulos – reto, agudo e obtuso; perímetro.

Para o quarto ano[259], em **Aritmética**: numeração (classes e ordens; números decimais; numeração romana – ampliação do estudo do terceiro ano; frações ordinárias); operações (nos inteiros e decimais, frações ordinárias, porcentagem, problemas e questões práticas – abatimentos, impostos, comissões); medidas (sistema monetário, medidas de tempo;

[258] A listagem que segue é uma síntese – sem todos os subitens – do rol de disciplinas do Programa (SÃO PAULO, 1949).

[259] As considerações sobre o tratamento de conteúdos no quarto ano são as mais extensas se comparadas às dos anos anteriores.

> sistema métrico – ampliação do estudo do terceiro ano; medidas de superfície; medidas agrárias – o are; medidas de volume – relação entre volume, capacidade e massa, estere[260]; escala; representação gráfica das medidas de superfície, agrárias e de volume). **Geometria**: revisão do estudo do terceiro ano; paralelogramo; losango; trapézio; circunferência e círculo – arco, corda, fecha, tangente, secante, relação entre diâmetro e raio; perímetro; medidas de ângulos – graus, minutos e segundos; volumes do paralelepípedo e do cubo.

Desse programa, Souza (2009) destaca alterações na metodologia proposta e, assim, traz à tona diversos recursos utilizados (também) pelos professores do Grupo Escolar Eliazar Braga:

> [...] inovaram na metodologia de ensino indicando orientações que propiciavam o interesse, a motivação e a atividade da criança: **excursões, jogos, brinquedos, histórias inventadas** ou mudas**, álbuns de gravuras**, „cineminha' da classe, **dramatizações, hora da história e da poesia, provérbios, máximas, charadas, adivinhações, correio infantil**, dicionário de classe, diário da criança, lojinha de brinquedos, **jornal escolar** em suas várias modalidades (falado, lido, jornal cartaz etc.) (p.220. Os destaques – grifos nossos – indicam algumas das atividades realizadas no Grupo em estudo).

É no contexto de expansão das escolas novas, com suas mudanças e permanências, e em alguns discursos que as sustentam e promovem, opondo-as às escolas reconhecidas como tradicionais, que o Grupo Escolar, aqui estudado, estrutura suas atividades.

Métodos, entretanto, não possuem paternidade, no sentido de que enquanto um professor estuda uma proposta para aplicação, este a significa e a alia às suas crenças, ao seu contexto, às suas possibilidades criando, assim, um novo método. Essa busca por uma apropriação criativa de métodos internacionais, com o intuito de criar uma identidade nacional para a educação, adaptando as propostas às necessidades do país, é expressa de modos variados, como, por exemplo, nas críticas a obras publicadas por educadores brasileiros como é o caso de Anísio Teixeira. Ao considerar seu texto "Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação" (no qual Anísio Teixeira defende uma escola cujo centro seja os interesses da criança e não do adulto, e cujos programas sejam organizados em atividades reais e não por "matérias"), Helder

[260] Unidade de medida de volume de madeira, equivalente a um metro cúbico.

Câmara afirma "O livro é a repetição fiel dos mestres norte-americanos. Metade de Kilpatrick, metade de Dewey. O pedagogo brasileiro está cego pelos Estados Unidos, pelos progressos modernos" (apud MONARCHA, 2009, p.159).

Apropriações podem orientar-se de modo a eliminar o que for reconhecido como radicalismos. É o que afirma Fontoura (1964), ao afirmar ter criado um movimento denominado Escola Viva como meio termo entre as escolas tradicional e Nova.

> Antigamente, quando se fazia do ensino da Matemática apenas uma "ginástica mental", uma série de fórmulas a decorar e de expressões ou "carroções" a resolver, a tabuada representava um dos elementos básicos do ensino. Como reação natural contra aquele artificialismo, passou-se ao extremo oposto, afirmando certos iniciadores da Escola Nova que a tabuada devia ser completamente banida do ensino, pois ela nada representava de concreto na vida do aluno.
> Hoje, porém prevalece a opinião do meio termo[261]: nem a tabuada deve constituir a base do ensino da Matemática, nem deve ser completamente banida do ensino. (pp.203-204).

Entre propostas e literatura internacionais, a obra de Decroly mostra-se em obras e orientações no Brasil. Ovídio Decroly (1871-1932) nascido em Renaix, na Bélgica, é recorrentemente citado nas Atas de Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar Eliazar Braga. Graduado em Medicina no ano de 1896, Decroly estudou Neurologia em Paris e Berlim e trabalhou como assistente em Neuropsiquiatria. Em 1901 fundou um instituto destinado à educação das crianças "anormais" e, a partir do estudo da infância, estabeleceu, segundo Santos (1953), os princípios fundamentais do seu "sistema pedagógico":

> A educação individual para cada criança, sob o ponto de vista físico e psicológico; adaptação da escola às necessidades da criança; contato, sempre que possível, da infância com a natureza; método dos centros de interesse: participação ativa da criança em sua própria educação. (p.96).

[261] Segundo Monarcha (2009) os teoristas modernos criticavam a escola antiga por sua repetição fixa que acenaria para a morte da vida. O Programa de Ensino de Matemática para o estado de São Paulo em 1934, por sua vez, citado por Fontoura (1964) em outros momentos, já defendia a necessidade de um "meio termo". "Aprender, porém, raciocinando e compreendendo o porquê das coisas, não implica, de modo algum, em se abandonarem quaisquer preocupações com a memorização. Ao contrário. Há conhecimentos de aritmética, como o de certos processos e de certas combinações de números, que é indispensável ter perfeitamente de cór. Assim o que chamamos vulgarmente tabuada. Esta não pode ficar no domínio do vago e do pouco mais ou menos e sim pede seguro conhecimento até o automatismo das respostas. Exíge para isso treino intensivo, o qual se fará por meio de grande quantidade de exercícios, de jógos e de brinquedos, onde, com interesse para a criança, seja repetida a noção que se quer ministrar, até sua perfeita fixação". p. 22

Obtendo sucesso em seus estudos, Decroly criou uma escola para "crianças normais" que teve como lema "Escola para a vida e pela vida". Preocupado com uma educação que se apresentasse como sinônimo de preparação para a vida, Decroly atribui à escola a tarefa de atentar-se para o desenvolvimento de todas as fases da individualidade infantil de forma que as crianças desempenhassem um papel ativo em sua vida.

Decroly fez dos trabalhos manuais o instrumento educativo por excelência e ao observar a conduta infantil desenvolveu o conceito de globalização, do qual resultou o "método dos centros de interesses". Neste método as matérias se estruturariam em torno de um tema central a ser explorado de forma a permitir o desenvolvimento da criança. Algumas condições são colocadas visando ao alcance desses primeiros objetivos:

> É preciso que a escola esteja situada num ambiente que torne possível à criança observar, diariamente, os fenômenos da natureza e as manifestações de todos os seres vivos. A criança deve ser educada em plena liberdade para que nela se possam desabrochar todas as virtualidades de sua natureza. Daí a necessidade de ser submetida a um regime de atividade livre e de trabalho criador. As crianças devem, por isso, ser classificadas, na escola, em grupos psicologicamente homogêneos. As classes não devem possuir mais de 20 a 25 alunos. E as salas de aula devem ser providas de pequenas oficinas onde os alunos possam praticar os trabalhos manuais. (SANTOS, 1953, p.98).

Mais que propostas gerais de ensino (estrutura das aulas globalizantes, centros de interesse), Decroly chegou aos manuais pedagógicos brasileiros propondo técnicas específicas de ensino e alfabetização. Fontoura (1964) apresenta sua proposta em livro de Metodologia do Ensino Primário dedicado aos 2º e 3ºanos do Curso Normal.

> Em fins do século XIX e início dêste século, o eminente pedagogo belga Decroly e seu admirável grupo de educadores, entre os quais se sobressaem Mle. Hamaíde e Mle. Monchamp, aperfeiçoaram o sistema da palavração, fazendo-o basear-se na figura: as idéias expressas nas palavras eram acompanhadas pelas respectivas gravuras. De forma que a criança via a figura e, por baixo, o nome dêsse objeto, o que facilitava imensamente a sua fixação no espírito infantil. (pp.41-42).

Sintetizando diversas teorias, Fontoura (1964) propõe aulas tendo como recurso a dramatização[262], o método de ensino por meio de contos[263], os jogos[264] e a concretização do ensino.

Especificamente sobre o ensino da matemática, este autor volta-se ao Programa de Matemática do estado de São Paulo de 1934 afirmando que "É tão grande a necessidade de objetos que se o professor não fizer a criança usá-los, ela contará pelos dedos ou fará pauzinhos no quadro negro ou no papel; isto mostra a necessidade natural da mentalidade de concretizar as coisas, nas classes elementares" (1934, p.26). Desse modo, propõe que a pedagogia deve facilitar o trabalho da criança, fornecendo-lhe pedras, sementes e pedaços de madeira para o desenvolvimento da contagem.

A Pedagogia era vista como uma aplicação da Psicologia e, como esta havia concluído que crianças de 7 a 12 anos só aprendem o que é concreto, aquela deveria organizar o ensino de modo a efetivar esse cuidado.

> Enfim, a Matemática primária deve ser essencialmente prática, sem fórmulas, sem abstrações, sem teorias complicadas, sem "teoremas" nem "corolários". Tudo o que fôr ensinado, deve sê-lo por uma determinada razão de ordem prática, deve ter uma aplicação imediata na vida da criança. (FONTOURA, 1964, p.200 – 201).

Num outro momento, este autor coloca formação de conceito como abstração e apresenta a manipulação de objetos como etapa necessária nesse processo, pois, segundo ele, somente após contar cinco lápis, cinco canetas, cinco pedras... a criança poderia criar o conceito do número cinco.

Ao retomar os estudos psicológicos sobre os processos mentais, Fontoura (1964) divulga a conclusão de psicólogos de que para a matemática ser aprendida pelo aluno,

---

[262] Segundo o próprio autor, "**Dramatização** é um teatro improvisado: os alunos lêem ou escutam uma história e a seguir a interpretam. Cada menino cria, espontâneamente, o seu próprio papel, de acôrdo com o que entendeu e com seus sentimentos. É um processo muito educativo, profundamente **escola viva**, que deve ser aplicado amiúde pelo bom mestre" (FONTOURA, 1964, p.30).

[263] O autor propõe o método de contos como uma saída para o ensino que parte do todo para o particular. Criado pela educadora Margarida McCloskey, este método partiria de uma história completa e não mais de uma sílaba ou palavra para o ensino da leitura. "Do ponto de vista psicológico é êsse método o mais perfeito, porque: 1) atende à lei da aprendizagem em situação total e, sendo um conto, apresenta sentido mais totalizador que uma simples frase; 2) pelo fato de ter enredo, desperta muito mais o interesse e a curiosidade da criança" (FONTOURA, 1964, p.43).).

[264] Este é, também, um ponto em que o autor afirma fugir dos radicalismos das tendências educacionais. Para ele, "A Escola Antiga tinha horror ao jogo em aula, pois quebrava o silêncio, que era o grande deus a adorar... A Escola Nova abusa dos jogos, pretendendo às vezes até ensinar por meio do jogo. Fiquemos, com a Escola Viva que propomos, no meio termo: nem ausência de jogos nem excesso deles. Preferimos o jogo como técnica de fixação da aprendizagem do que como forma de transmitir ensinamentos, a todo instante. A multiplicação exagerada dos jogos tira o seu interesse, pois tudo que é demais enjoa..." (FONTOURA, 1964, p.226).

deveriam ser obedecidos alguns princípios que "não podem ser arbitrariamente modificados pelos professores" (p. 201). Estes seriam: 1) a aritmética deve ser ensinada para seu emprego em algo, ela não deve ser um fim em si mesma[265]; 2) a concretização do ensino (partir da aplicação da matemática às coisas que rodeiam as crianças); 3) a formação do conceito do número como resultado da passagem do concreto para o abstrato (o que pode se dar pela contagem ou pela comparação entre grandezas, principalmente); 4) a necessidade de trabalhar a tabuada; 5) priorizar a contagem e as operações com números pequenos; e 6) explorar o sentido educativo do erro.

Do ideário nacional, chegavam ao Grupo Escolar Eliazar Braga, filtradas pelos responsáveis por sua divulgação local, informações acerca do movimento que se impunha. Nos discursos internos ao Grupo Escolar Eliazar Braga, ficam evidenciadas nos documentos do início da década de 1930 as diferenciações entre as Escolas Nova e Ativa. Segundo o inspetor de ensino Salvador Ovídio de Arruda (1931), a escola nova estrutura-se sob uma nova filosofia da educação ao visar a aprendizagem pela verificação objetiva, por testes. Em acordo com seus estudos, a Escola Ativa é uma das manifestações da Escola Nova e tem como característica a atividade e a liberdade dos alunos.

As discussões realizadas nas Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar, em 1933, traziam à cena trechos da obra de Ovídio Decroly. Citados por José do Patrocínio Brêtas como preceitos dos "mais modernos conceitos pedagógicos", esses trechos estabeleciam um confronto entre a Escola Nova e a Escola Antiga (chamada, na época, de tradicional). A partir das idéias deste autor, Brêtas afirma que uma diferença fundamental apresenta-se em relação à liberdade de ação dos alunos, que assinalaria para o final dos métodos antigos, marcante no ensino tradicional a partir da disciplina férrea que garantia o tolhimento das mais francas manifestações infantis (incompreensíveis e inadmissíveis perante "as modernas concepções pedagógicas"). Essa perspectiva é abandonada na continuidade da análise do movimento, quando o diretor Brêtas assume, junto aos presentes, que alguns dos processos educativos vinculados ao ideal da Escola Nova estavam contidos nos processos do ensino tradicional, ainda que de modo menos articulado e intuitivo.

[265] Essa perspectiva estava claramente explícita no Programa de Matemática de 1934 para o estado de São Paulo: "A matemática no ensino primário é menos uma ciência cujo conhecimento tenha valor por si mesmo do que pela utilização que lhe damos na resolução de questões que se nos apresentam na vida prática. A matemática é, principalmente, um instrumento do que a criança se vai utilizar nos demais trabalhos escolares, aí incluídos os próprios conhecimentos que haja de adquirir de outras matérias". (pp. 19-20).

Esse processo de orientação aos docentes quanto a novas perspectivas educacionais parece constituir-se como um processo de "regulação" dessas perspectivas, rompendo com a idéia de inovação completa para responder à aparente resistência dos professores (essas resistências, dificilmente registradas nos documentos do acervo do Grupo, mas aparentemente comuns se considerarmos os relatos – posteriores – das professoras nas entrevistas por nós realizadas). Assim, as orientações – ou as apropriações das orientações – passam a focar, para as práticas de sala de aula, aspectos que assinalavam para a continuidade do ensino chamado "tradicional", cujas técnicas eram conhecidas e consideradas adequadas pelos docentes. Tal "regulação"[266] pode ser lida como uma estratégia para que as autoridades responsáveis por divulgar novas propostas no Grupo conseguissem um mínimo de engajamento, guiando os professores à apropriação de algo "relacionado" com sua prática, mantendo, assim, o ideário não problemático da manutenção e da não ruptura de práticas cuja eficiência estaria garantida pelo tempo de vigência.

Uma face das apropriações feitas por inspetores e diretores do Grupo Escolar fica explícita ao considerarmos, por exemplo, as discussões com os professores sobre os "centros de interesse"[267] (temáticas eleitas como foco para a exploração de conteúdos diversos, tomando o educando como ativo nesse processo) e as três fases de aplicação: a observação, a associação (análise e conclusões) e a expressão (organização e comunicação via oralidade, escrita, desenho, produção de cartazes). Segundo as instruções trazidas por essas autoridades ao Grupo Escolar, como registrado na ata da reunião de 11/02/1933[268], os programas da Escola Nova diferiam dos da escola tradicional unicamente na orientação, pois a Escola Nova previa, para o bom aproveitamento dos alunos, o que foi então chamado de "seqüência natural e lógica dos

[266] Com o intuito de esclarecer o uso do termo "regulação" neste texto, optamos por fazê-lo mediante a distinção existente entre este e a "regulamentação". O primeiro termo trata de uma negociação entre pares, processo do qual emergem direcionamentos, regras. O segundo termo é utilizado para falar da sujeição a normas, regulamentos. Segundo o professor Geraldo Bérgamo, citado por Garnica (2008 b), "Entende-se por regulação um processo em que grupos que se constituem socialmente discutem e esclarecem continuamente as finalidades que organizam sua vida em comum, de forma que os procedimentos de convivência e realização de ações coletivas estejam em adequação com as finalidades compromissadas coletivamente. As finalidades acordadas são a única e genuína fonte das regulações que necessitam ser combinadas para ir organizando e dando eficácia ao desenvolvimento das ações comuns" (p.159).

[267] Terminologia utilizada por Ovídio Decroly. Como exemplo, cita a exploração da temática "mar", estudando composição de água, tipos de peixe, movimento das marés, dentre outras.

[268] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.

assuntos", e a criação de horários elásticos[269] (em contraposição aos horários ditos "mosaicos"). Segundo os registros a que tivemos acesso, a experiência com a nova estrutura de horário trouxe dificuldades como, por exemplo, o registro diário das lições, que passou a ser semanal. Essa dificuldade, por sua vez, emerge da busca de implementação de algo novo (horário elástico) numa estrutura antiga (registro diário de lições), o que, neste caso, mobilizou uma ação de mudança do antigo para adequação ao novo.

Uma mudança aparentemente provisória, tendo em vista que o Programa de Ensino para o estado de São Paulo, em 1935, retoma os horários mosaicos antes vigentes.

Sintetizando palestras de inspetores de ensino sobre as propostas da Escola Nova segundo Decroly, o diretor do Grupo Eliazar Braga, em 1933, apresenta como imprescindível o sistema de aulas globalizadas, bem como a utilização de cartazes construídos com a colaboração direta dos educandos. Quanto às práticas de ensino de matemática, é possível apontar alguns indicativos a partir dos registros encontrados como, por exemplo, aquele relativo ao aumento gradual no nível de dificuldade dos problemas propostos a cada ano do ensino primário e a constância na exigência de que cada resolução garantisse a apresentação do enunciado, da resposta, da solução e das operações. Pelos registros da década de 1930 percebe-se que não apenas as atividades e o trabalho manual eram enfatizados, mas também o cálculo mental.

Observa-se que em 1935 ainda vigorava o mesmo programa oficial de 1930[270] e o professor ou diretor que não estivesse de acordo com ele tinha liberdade para organizar um programa próprio para sua classe ou estabelecimento que, entretanto, só poderia ser efetivado "depois de devidamente estudado e ratificado pela chefia de serviço de ensino primario. A classe que não tiver programma assim auctorizado, só se poderá guiar pelo programma official acima citado" (Ata de 21/09/1935[271]). Não há mudanças significativas na discussão sobre o ensino a partir desse momento, nem registro ou esboço de formulação de algum programa diferenciado.

O trabalho envolvendo a resolução de problemas e as dramatizações de pequenas cenas chegaram, na década de 1940, como eixo a partir do qual – julgava-se – os alunos

---

[269] Que dividia o período escolar em 4 horas: 1ª hora para observação, 2ª hora para associação, 3ª hora para aplicação e 4ª hora livre. Essa hora livre seria dedicada à leitura de lições e realização de trabalhos que não se relacionassem com o centro de interesse.

[270] Segundo Mitrulis (1996), as escolas primárias do estado de São Paulo, até o fim da década de 1960, tiveram seus programas de ensino reformulados em 1905, 1918, 1921, 1925, 1949/50 e 1968.

[271] Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria Emília Cardinali.

desenvolveriam interesse em compreender, de modo prático, conhecimentos da aritmética. Registros de reuniões durante a década de 1940 revelam a ênfase dada pelas autoridades presentes quanto à necessidade de buscar artifícios (como exemplo, a confecção de quadros esquemáticos com informações de diversas naturezas como as relativas à agricultura, nutrição e indústria) para efetivamente promover aulas globalizadas. Ao mesmo tempo, percebe-se certa resistência dos professores presentes a essas propostas. Um registro em ata afirma que, mediante a discordância de alguns professores quanto às sugestões dadas, o diretor Alexandre Ferreira Pedro Filho é levado a retomar a importância daquele tipo de trabalho: "a finalidade que se tem em vista é o desenvolvimento do intelecto do educando com a aquisição do maior numero possível de conhecimentos úteis" (16/05/1942[272]).

Nas reuniões valoriza-se o ensino concreto, prático e "bem objetivado". Do que chegava aos professores pelas autoridades presentes, reforçava-se que

> De acôrdo com a pedagogia moderna, [são condenáveis] as definições abstratas que nenhum valor educativo representam. O ensino precisa ser concreto e prático e bem objetivado para que possamos obter os melhores resultados. [...] De que serve uma criança saber que é retângulo ou triangulo se em um plano é incapaz de traçar duas paralelas ou dividir os canteiros de um jardim retangular em dois triângulos iguais? (Livro 2.6.2. Ata lavrada por Guilhermina Faria. 1942).

Definições e regras são apresentadas como tendo sentido unicamente se resultarem da exploração por parte dos alunos. Segundo registros encontrados, a sentença "Nunca ensineis nada que o aluno possa aprender por si" era muito conhecida entre os professores da época. Nas reuniões fala-se das aulas ativas e, como exemplo de ação dentro dessa tendência, é citado o concurso entre alunos de igual nível na resolução de problemas aritméticos. Seguem orientações vinculadas à exploração do concreto, do real, da atuação das crianças e da valorização de seu desempenho com publicações das melhores produções no Jornal Escolar "O Estímulo". Atividades de competição para estimular a pesquisa na biblioteca escolar são usuais.

A participação de representantes do SEROP[273] (Serviço Regional de Orientação Pedagógica) nas reuniões pedagógicas do Grupo intensifica-se no início da década de

[272]Livro 2.6.2. Ata lavrada por Guilhermina Faria.

[273] Criados em 1963, os Serviços ou Setores Regionais de Orientação Pedagógica tinham como membros integrantes das Delegacias de Ensino do estado (hoje chamadas de Diretorias de Ensino). "O SOP-Setor de Orientação Pedagógica da Chefia do Ensino Primário, do Departamento de Educação se constituirá em centro de pesquisas, estudos, publicações, cursos – divulgação – para alimentarem os SEROPs- Setores

1960. Ressaltam-se palestras sobre as áreas de um "novo" movimento emergente: o ensino renovado. Este, propondo a participação ativa das crianças nas aulas, engloba a Matemática Moderna e retoma algumas das propostas da Escola Nova.

Por Zilah F. de Mendonça[274], o ensino renovado é apresentado como "uma unidade escolar bem organizada e capaz" que "determinava o assunto a ser estudado" de forma a abranger as quatro unidades do 1º grau, quais sejam "1- escola; 2- animais; 3- plantas; 4- vida no lar". Retoma, também e desse modo, algumas das propostas atribuídas, no início do século XX, ao ensino intuitivo ou método de lição de coisas.

> Por exemplo: vai ver o feijão germinar, crescer, florescer, etc. Nos fatos históricos ela só vai ver a vivencia dos fatos. A criança na classe é um pequeno professor, porque vai viver todos os conhecimentos que ela adquire. O ensino renovado é um trabalho de equipe, para o qual o professor precisa estar preparado para poder ministra-lo. Os pais dos alunos também precisam estar preparados para aceita-lo e compreende-lo. Com o mesmo prazer e alegria que o professor cuida do seu lar, deverá cuidar da escola, dando aulas ativas, deixando a criança participar e viver nos mínimos detalhes. Estudos Sociais – é uma trilogia destas matérias básicas: história, geografia e ciências e de duas suplementares (saúde e religião). De acordo com esse estudo não devemos dar definições, mas ensinar somente o que há necessidade de saber. A criança vai ter que pesquisar, que ajudar o professor participando de tudo e não ficando calada como acontece nos métodos antigos. Para isso o professor precisa estar preparado para todas as áreas (matérias) dosando as atividades, aplicando-as no momento exato. Duas são as condições para o sucesso do professor: otimismo e boa vontade. (Ata de 02/09/1967[275]).

A utilização de flanelógrafos e cartazes de valor de lugar e o procedimento de encaminhar o estudo da visualização ou manipulação de objetos para a abstração do conceito e mecanização de exercícios permanecem como orientações até a década de 1970. É também nesta década que encontramos registros sobre relatórios de mau desempenho de alunos do quinto ano em Língua Pátria e Matemática e, sobre esses, as considerações da professora Maria Helena (coordenadora do SEROP). A professora Maria Helena deixa evidente a dependência dos alunos em relação ao professor ao

---

Regionais de Orientação Pedagógica: órgão técnico instalado em cada Delegacia do Ensino, atuando como elemento multiplicador" (SÃO PAULO, 1969, p.159). Segundo o Programa de Ensino de 1969, até 1966 havia um SOP (com 32 técnicos) e treze SEROPs (com 65 técnicos). Em 1967/1968 havia um SOP (com 30 técnicos) e 55 SEROPs (com 850 técnicos).

[274] Que, junto com Maria Ivette Milani, era responsável pelos setores de Estudos Sociais e Língua Pátria do SEROP.

[275] Livro 2.6.8. Ata lavrada por Leontina Burgo Chacon.

indicar a necessidade de buscar meios que cortassem mais cedo o cordão umbilical (como por exemplo, atividades de pesquisa, coleção e observação) e, desse modo, anuncia a possibilidade de falência do projeto da Escola Nova que tinha como um dos seus principais objetivos a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem. Esse vaticínio torna-se ainda mais explícito na fala de Ana Murça, diretora do Grupo Escolar Eliazar Braga no período de 1959 a 1975: a Escola Nova ficou velha sem funcionar. "Havia essa expressão: „Ficou velha sem funcionar!' Porque não deu certo" (Entrevista em 11/06/2008).

A professora Leontina Burgo Chacon, afirma:

> Nós chegamos a aplicar aquele projeto da Escola Nova de escolher um tema para desenvolver conteúdos das disciplinas em torno dele. Conforme a disciplina, funcionou, mas para integrar todas as disciplinas não dava certo.
> [...]
> Não dava para fazer, porque eles queriam que fizéssemos uma globalização, tínhamos que integrar tudo num tema e não estávamos preparados. (Entrevista em 11/06/2008)

E Ana Murça, na mesma entrevista, reforça: "Isso com salas de aula superlotadas [40, 45 alunos]".

A participação de membros do SEROP nas reuniões pedagógicas do Grupo Escolar representava para alguns professores, por vezes, uma perda de tempo. "Começava aquela conversa mole [risos]. Eles falavam lá, mas a gente nem aproveitava muito, o que mais vale é a experiência da gente né!?" (Professora Isabel Pisani. Entrevista em 18/06/2008). Ou ainda,

> Eles davam orientação para a gente, então, por exemplo, o uso... ensinava metro quadrado, elas davam uma orientação delas, uma orientação mais nova. Mas você está acostumado com a sua, então você não pega nada novo. Quem dava os cursos para nós eram professoras, mas não eram da Escola Normal. (Professora Áurea Ruiz Felício, entrevista em 18/06/2008).

Esta postura, entretanto, embora comum nos discursos dos professores entrevistados, não pode colocar-se como geral. Manoel de Barros, ex-aluno do Grupo Escolar Eliazar Braga e ex-professor de outros Grupos Escolares, afirma (em entrevista na data de 15/10/2008) que

> O SEROP fazia o serviço deles: orientar sobre as novas normas que vinham de São Paulo para serem seguidas. Eram aplicáveis, eram exeqüíveis, eram colocadas em prática. Tínhamos um programa de um ano para dar e nem sempre este era dado, pois

> tínhamos que ver como o aluno caminhava junto com o que ensinávamos, é a parte didática.

Maria Diva Minguili assinala para um meio termo: "O que era visto nos cursos, fazíamos como podíamos" (Entrevista em 01/10/2008).

De um modo ou outro, ao observamos a descrição do trabalho realizado por nossos interlocutores, há que se ressaltar a efetivação – declarada – de práticas indicadas por um conjunto de fontes – manuais pedagógicos, integrantes do SEROP, supervisores de ensino e normalistas (em palestras efetivadas no Grupo) – em nome de movimentos educacionais específicos como a Escola Nova e a Matemática Moderna que, de certa forma, esses "divulgadores" promovem, cada um a sua maneira, segundo as apropriações que lhes são possíveis.

Jogos em sala, atividades de competição, publicação – como premiação – dos melhores trabalhos no Jornal "O Estímulo", a divulgação – neste mesmo jornal – dos nomes daqueles que mais emprestaram livros na biblioteca, música e oração para preencher os momentos entre as atividades e promover a concentração no trabalho são preocupações que trazem à tona uma estratégia comum às escolas de diferentes tempos: a busca por estimular o aluno, torná-lo envolvido, atencioso, feliz. Uma estratégia já anunciada por Bentham (2008), no século XVIII, para a garantia do controle e da disciplina. Entre técnicas de construção e vigilância para distintas instituições, o autor afirma: "Chamemo-los de soldados, chamemo-los de monges, chamemo-los de máquinas: enquanto forem felizes, não devo me preocupar" (p.77).

Mostram-se nos discursos construídos durante essa investigação o trabalho com a resolução de problemas[276], a exploração dos erros dos alunos, a busca por fazê-lo falar (respondendo a sabatinas ou, ainda, tendo que narrar sua compreensão de um texto, no momento em que foi percebido que o auxílio de gravuras na alfabetização – como indicado por Decroly e divulgado em manuais pedagógicos – poderia camuflar a incapacidade de leitura mediante a prática de decorar o que antes foi lido por alguém e reproduzir o texto tendo apenas à mão apenas a figura), o recurso a dramatizações, dentre outras estratégias ou atividades.

[276] Segundo Áurea Ruiz Felício (em entrevista no dia 18/06/2008), eram trabalhados diariamente quatro problemas que, posteriormente, um ou outro aluno resolvia na lousa para discussão. Leontina Burgo Chacon (em entrevista no dia 11/06/2008) afirma que, além desses problemas diários, os alunos deparavam-se com a resolução de problemas nas provas escolares. Segundo Leontina, a Matemática era "muito bem cuidada", pois o aluno podia ficar reprovado em uma disciplina somente se esta não fosse Português ou Matemática. Caso reprovasse em uma dessas, reprovava necessariamente na série, tendo que refazer todo o ano escolar.

As indicações para a concretização do ensino evidenciam-se de modo marcante nas práticas narradas. A utilização de palitos, bolinhas, pedaços de madeira, contadores verticais, ábacos, flanelógrafos, cartazes e figuras no auxílio da aprendizagem são comuns às narrativas. Isabel Maturana considera que os professores de sua época trabalhavam muito com o concreto. Afirma que "quando ia ensinar os numerais tinha para cada um uma historinha e uma musiquinha. Porque a criança tem que se fixar em alguma coisa para se lembrar, ela tem que ter uma muleta, porque ela não caminha sozinha, você tem que ir adaptando". Afirma, ainda, não ter trabalhado a tabuada de modo costumeiro "2x0=0, 2x1=2", mas com bolinhas.

> Eles tinham contadores [...] com cinco carreirinhas, cada carreirinha com uma cor de bolinha para ensinar as operações e eles trabalhavam corretamente! [...] E tinha que saber a tabuada sim! Ninguém ficou traumatizado por ter que aprender a tabuada, de jeito nenhum. Eu aprendi a tabuada e até hoje nunca esqueci, desde o meu tempo.
>
> Só sei que eles iam bem. A gente dava cartilha, dava o primeiro livro de entendimento de texto, de matemática a gente dava as operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão até o cinco, pois na primeira série era só até o cinco. A tabuada a gente dava de forma bem concreta primeiro e depois que eles já sabiam desenhar, desenhavam. "Duas vezes o quatro" e eles desenhavam duas vezes quatro bolinhas. "Quanto vai dar? Oito". [...] E eles decoravam sim, ô se decoravam! A gente fazia na lousa aquele relógio, não sei se lembram disso, e ia um por um: "vamos lá!". E eles aprendiam [...]. [...] a pessoa tem que saber fazer conta, não é? (Entrevista em 01/10/2008)

A utilização do relógio era também um recurso usual entre os professores, como o é ainda hoje. Leontina Chacon conta que colocava um número no centro do relógio e, com os ponteiros, ia indicando os outros a serem multiplicados por aquele. Após esse exercício – que se dava ora sequencialmente, ora de modo intercalado – realizavam-se campeonatos em sala como meio de estimular os alunos e fixar a tabuada.

Essas considerações fazem emergir o que lemos como um princípio – e, portanto, ponto inegociável – às professoras do Grupo Escolar Eliazar Braga: decorar a tabuada. Em momento algum, propostas que envolvessem a não necessidade de memorização da tabuada eram cogitadas para aplicação. Segundo Ana Murça Pires Simões, a tabuada era obrigatória e indispensável no Grupo que dirigia. Maria Usó classifica como absurda a proposta de disponibilizar a tabuada na lousa ou permitir aos alunos usarem – ou consultarem – réguas com tabuadas (do início da década de 1970).

Pode-se dizer que essas questões inegociáveis estruturam os óculos pelos quais são lidas as orientações vindas de palestrantes ou manuais pedagógicos. Considerando o discurso contrário à "aprendizagem" pela memorização que marcava o início dos debates sobre o movimento da Escola Nova e a exceção (frente a esse discurso) aberta ao caso das tabuadas no Programa de Matemática de 1934 e em manuais como o de Fontoura (1964, editado desde 1955) pode-se questionar se a estrutura desses textos forma a mente de professores do ensino primário ou se é formada pelo reconhecimento da existência de um ponto do qual, culturalmente, os professores não abririam mão.

Pela própria característica dos Grupos Escolares, que enfatizava a leitura e escrita – às vezes em detrimento de um estudo de conceitos matemáticos que transcendesse os fundamentais[277] – as informações obtidas sobre o ensino de matemática junto aos professores entrevistados são apoucadas e não nos permitem, por ora, buscar outras conexões.

De qualquer modo, a constância nas ("mesmas") orientações sobre metodologias de ensino ao longo das décadas de funcionamento do Grupo Escolar Eliazar Braga e nas avaliações que mostravam o não atendimento a questões cruciais dessas propostas, nos permite suspeitar de um fracasso na leitura das práticas escolares[278] (efetivadas nas instituições de ensino e sobre as quais se buscava atuar) e, mediante isso, de uma impotência das propostas pedagógicas em estruturar algo que dialogue com os interesses da escola.

Essa postura de conhecer o solo sobre o qual deseja atuar, entender suas práticas para sugerir alterações se aproxima da perspectiva de Romulo Lins e é por este classificada como postura **educacional**:

> Não sei quem você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar), preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos (LINS, 1999. p. 85).

[277] As lembranças das professoras entrevistadas estão mais vinculadas às práticas de escrita e leitura. As informações acerca do ensino de matemática surgem quando questionadas diretamente pela pesquisadora ou pelo conhecimento, por parte dos entrevistados (na perspectiva de que quem fala o faz sempre em direção a alguém), de que a entrevistadora é professora de matemática.

[278] Construídas a partir de orientações pedagógicas ou apesar delas.

Movimento Matemática Moderna

Ao estudarmos tanto as fontes a nós disponíveis quanto as fontes por nós disponibilizadas, podemos (re)enunciar, em linhas gerais, três discursos[279] que nos permitiram perceber alguns dos diferentes significados atribuídos ao que ficou conhecido como Movimento Matemática Moderna.

O primeiro deles aborda uma Matemática Moderna segundo aqueles que entendemos ser os "gerenciadores" da proposta[280], figuras de destaque a partir das quais se constitui um histórico específico sobre as intenções, os projetos, suas falhas, suas teorias fundantes. O segundo provém de um amalgamado de posições de professores que, por terem frequentado cursos específicos "sobre Matemática Moderna"[281] – em geral realizados em São Paulo –, tornavam-se responsáveis por

[279] Ainda que seja um pouco artificial a separação que aqui propomos – visto que discursos interagem e, por interagirem, compõem-se de vários discursos que se interpenetram e possibilitam outros discursos, também esses híbridos, polifônicos – julgamos essa abordagem operacional.

[280] Segundo depoimento do professor Lafayette de Moraes (GARNICA, 2008), o "impacto provocado pelo lançamento do Sputnik gerou uma série de eventos, naquele tempo, como mesas-redondas e a criação de muitos grupos sobre a educação, comparando os modelos educacionais do Oriente com o modelo do Ocidente. E, em síntese, chegou-se à conclusão que do jeito que estava não podia continuar e era preciso, pelo menos, talvez fosse possível, queimar algumas etapas. Queimar algumas etapas naquele tempo era dar ênfase especificadamente às matérias cientificas, no caso, à Matemática. Bom, nessa ocasião nós trabalhávamos, no Brasil... o professor Scipione, aqui presente, o professor Sangiorgi, pessoas mais conhecidas no meio educacional." (pp.167;168. Grifo Nosso). "A participação de protagonistas do Movimento, como as professoras Anna Franchi, Lucília Bechara, Manhúcia P. Liberman, entre outros, na elaboração de Guias, deliberações e normatizações para o Ensino Primário, incrementou a aceitação das propostas pelos professores primários, posto que elas eram muito conhecidas e respeitadas nesse segmento de ensino." (FRANÇA, 2007, p. 196, grifos nossos).

[281] O depoimento do prof. Lafayette de Moraes narra a gênese desses cursos (GARNICA, 2008): "/.../ vários matemáticos americanos e de outras nacionalidades reuniram-se nos Estados Unidos em vários grupos. Um grupo era chamado SMSG – *School Mathematics Study Group* – que se reunia em Nova York, na Fordham University, e outro grupo era em Illinois (o nome eu não me lembro agora, mas era equivalente ao SMSG). Em São Paulo houve uma seleção mais por currículo, meio apressadamente, e de São Paulo foram enviadas duas pessoas para os Estados Unidos para freqüentar os cursos: um fui eu e o outro foi o professor Sangiorgi. Eu fui mandado para o grupo SMSG, com bolsa da *National Science Foundation*, e o professor Sangiorgi para o grupo de Illinois. O que nós fazíamos? Nós passamos o semestre, bem dizer, quase que internados na universidade, tomando conhecimento daqueles textos que saíam quentes, eram produzidos por aquelas comissões, eram uma espécie de *preprint* do que seria uma série de livros que nós conseguimos depois colocar no mercado. /.../ e tivemos que voltar para o Brasil com a obrigação de fazer a tradução e a adaptação, tanto quanto possível, para os currículos, porque naquele tempo eram Guias Curriculares, e os colégios, enfim, todas as escolas, eram sujeitas ao currículo que era mais ou menos o mesmo. /.../ E os professores, naquele tempo, praticamente ninguém tinha contato com essas noções, a definição de função por meio de conjuntos. Tinham que ser treinados. Então nós promovemos um volume enorme de cursos chamado de "reciclagem de professores" e aqui no Brasil, ao primeiro tempo, foram aparecendo alguns textos do SMSG. Bom, a primeira reação... evidentemente, toda vez que há uma mudança radical, algumas reações ocorrem: – "Por que a gente vai mudar esse negócio se aqui está funcionando mais ou menos?" Motivar, então, aquele pessoal para ter outra visão da matemática não era tarefa muito simples. E, principalmente, vamos dizer, a bibliografia era muito escassa. O pessoal não tinha acesso a nada que não fossem aqueles livros tradicionais que dividiam a Matemática naquela série Aritmética, Álgebra etc. /.../ Então a gente procurou fazer, dentro das limitações, o que era possível. Foram introduzidas – às vezes até de uma maneira deformada /.../ a relação de conjuntos, funções e coisas desse tipo, o que viria a ser chamado mais tarde de Matemática Moderna." (pp.168-170).

apresentar a proposta, os conteúdos e as abordagens promovidas pelo Movimento aos professores do interior, neste caso, os do Grupo Escolar Eliazar Braga. O terceiro discurso, por sua vez, é aquele engendrado "na outra ponta do processo" – nem o dos gerenciadores brasileiros, nem o dos "professores-multiplicadores": o dos professores do Grupo que, efetivamente, deveriam trabalhar em suas salas de aula segundo os parâmetros daquele Movimento que, sem nunca ter se consolidado como uma política educacional específica, abraçada integral e explicitamente pelo Estado, alcançou – de modos diferenciados e numa determinada época – todas as salas de aula em todos os níveis de ensino do país.

O ensino de matemática sempre foi alvo de discussões e, nas últimas décadas do século XIX, vários países, segundo Soares (2001), manifestavam-se em prol de uma modernização do ensino, dado que a matemática do ensino secundário não vinha atendendo às exigências da sociedade e que havia um abismo considerável entre essa matemática e aquela tratada na universidade e centros de pesquisa[282]. Soares afirma ser difícil precisar o momento em que as idéias do Movimento Matemática Moderna chegam ao Brasil, podendo somente citar grupos, cursos e projetos que divulgavam as idéias do Movimento.

Segundo Kline (1976), essa "nova" proposta apresentava-se como alternativa a um estado de coisas que, à época, reduzia o ensino de matemática a um conjunto de procedimentos pautados pela memorização de processos e provas. Segundo essa "nova" proposta, a matemática seria ensinada logicamente, revelando-se o raciocínio por trás do método, favorecendo a compreensão. Essa abordagem lógica já era, segundo o autor, mobilizada, no ensino secundário, para o ensino de geometria "[...] começa-se com definições e axiomas e provam-se dedutivamente as conclusões, denominadas teoremas" (KLINE, 1976, p.42). Assim, a principal mudança deveria dar-se nas disciplinas de aritmética, álgebra e trigonometria.

[282] Sobre a produção matemática em Centros de Pesquisa e Universidades na década de 1960, é importante registrar o depoimento da profa. Lourdes de La Rosa Onuchic (GARNICA, 2008): "Eu, até aí, tinha sido professora de Ginásio e Colégio e quando, em 59, nós viemos para Rio Claro, comecei a trabalhar aqui na Faculdade. Aí fomos em 62 para os Estados Unidos. O Nelson [Onuchic] foi trabalhar, teve uma bolsa Guggenheim, e nós fomos para os Estados Unidos que, como falou o professor Lafayette, estavam muitos desesperados porque a Rússia tinha lançado o Sputnik e se perguntavam: – "O que é que eles têm a mais do que a gente, que conseguiram colocar o satélite no espaço e nós não conseguimos?" Por espias daqui, espias de lá, descobriam que o que faltava aos Estados Unidos era o conhecimento de Equações Diferenciais. E quando nós fomos pra lá, assim como que fazendo parte da história, o Nelson entrou num grupo onde só tinha por obrigação estudar Equações Diferenciais, que era o que o país precisava." (p.174).

Segundo os estudos realizados por Soares (2001), a Matemática Moderna apresentava-se, em princípio, como um projeto para o ensino secundário, mas alguns autores já defendiam que a Escola Primária seria o campo ideal para sua aplicação dada a "ausência de vícios" nos alunos, o que os colocava em situação propícia para o aprendizado da linguagem dos conjuntos. Dos projetos brasileiros à época, a autora ressalta o Nuffield, de 1964, financiado pela Nuffield Foundation, que, voltado para o ensino primário, enfatizava tanto conteúdos como métodos de ensino, tendo como um de seus principais lemas o provérbio chinês "Eu ouço e eu esqueço. Eu vejo, e eu lembro. Eu faço e eu entendo".

O ideário do Movimento Matemática Moderna mostra-se também no Programa de 1969 para o Ensino Primário do Estado de São Paulo. Essa é outra forma de apropriação, a das políticas educacionais – que, ao seu modo, criam estratégias para responder intencionalmente a um padrão já vigente – que reverberará em outras formas de apropriação, dentre as quais a dos professores do Grupo Escolar Eliazar Braga. Estes, no cotidiano de suas salas de aula, devem se posicionar em meio a distintas propostas (ou distintas apropriações sobre como conduzir o ensino de matemática) dentre as quais as do Programa de 1949 – agora tidas como conservadoras –; as divulgadas pelos vários materiais didáticos e de apoio disponíveis – como os livros editados pelos membros do GEEM e os outros textos em circulação; as informações e orientações de inspetores e diretores; e os parâmetros oficiais mais recentes, como o Programa de 1969.

A edição definitiva do Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1969) foi publicada em livreto pelo Departamento de Educação (cujo diretor geral, à época, era o prof. José-Mário Pires Azanha) da Secretaria da Educação (cujo secretário era Antonio Barros Ulhoa Cintra) do Estado de São Paulo (cujo governador era Roberto da Costa de Abreu Sodré). Analisando os textos que constituem esse Programa, com seus temas e objetivos – mas nenhuma indicação propriamente metodológica[283] – França (2007) afirma que "a intenção do governo paulista, como em todos os estados brasileiros, para o ensino Primário na época, era mais a expansão do que a melhoria qualitativa. /.../ Azanha[284] critica iniciativas anteriores, executadas,

[283] "O programa afasta-se de qualquer compromisso metodológico. Sugere o que deve ser ensinado – e sem estabelecer metas quantitativas finais – mas cala-se quanto ao „como' ensinar. A escola é criadora de condições, é compreensiva, é estimuladora – valoriza e orienta – sem fórmulas permanentes e pronunciamentos definitivos." (SÃO PAULO, 1969, p. 10)

[284] Integra o livreto, da página 126 a 132, texto sobre o Plano de Educação de São Paulo (documento preliminar), assinado pelo diretor-geral do Departamento de Educação José-Mário Pires Azanha; bem

segundo ele, sem planejamento técnico e, portanto, ineficazes. Segundo França (2007), "Percebe-se a clara intenção de Azanha em diminuir as expectativas em relação à escola primária. Era preciso limitar as funções conferidas à escola[285] e, assim, viabilizar a entrada de um grande contingente de crianças no ensino primário, contando com os mesmos instrumentais disponibilizados até então." (p. 57)

O Programa estabelece o ensino primário com duração de quatro anos em dois níveis: o Nível I (1ª. e 2ª. séries) e o Nível II (3ª. e 4ª. séries), havendo exame de promoção apenas entre esses níveis, e não mais entre os anos, como ocorria anteriormente[286].

A caracterização dos Níveis vem assim descrita no Programa:

> O ensino de Nível I se caracteriza dominantemente por seu aspecto prático – sem ‚pontos' que devam ser ‚dados'. A segunda série do Nível I revê, consolida – e aprofunda, amplia, se possível. É eixo do Nível II, razão-de-ser, a Língua Pátria; aquisição de mecanismos da leitura (podendo prolongar-se por tôda segunda série); entendimento de textos; falar, ler e escrever como prática diária; expressão oral (conversar, expor) e escrita (compor). O Nível II é que providenciará ensino sistemático, já abeirando ao aspecto normativo. Áreas de Estudo: 1. Língua Pátria; 2. Matemática; 3. Estudos Sociais; 4. Ciências; 5. Saúde; 6. Educação Física; 7. Educação Artística. ‚Iniciação Artística' engloba desenho, canto/música, poesia, teatro/dramatização, trabalhos manuais, jogos/recreação e aquelas atividades que despertam o bom-gôsto, agucem a sensibilidade, expandam o poder criador. Não há ‚programa': a Arte está em tôdas as práticas educativas. A Educação Cívica, se de um lado está presente, concretamente, em uns tantos atos escolares – festas e comemorações, por exemplo, de outro lado é rebelde à programação. Educação Cívica há de se encontrar em todos os momentos de docência[287]. (SÃO PAULO, 1969, pp. 09-10).

---

como os textos – às páginas 133-140 – intitulados "Reorganização do Currículo e dos Programas do Curso Primário do Estado de São Paulo (Documento inicial)" e "Objetivos Gerais do Ensino Primário" e, da página 144 a 160, "reflexões sobre o novo Programa da escola Primária" e "Reformulação do Ensino Primário, reformulação do livro escolar", assinados por Candido de Oliveira (à época Chefe do Ensino Primário, seção do Departamento de Educação), além de uma tabela de comparações entre os Programas paulistas de 1949 e 1968/69.

[285] "/.../ é necessário o rompimento com uma concepção das funções sociais da escola primária que insiste em ver nesta instituição a agência realizadora de uma tarefa que, na verdade, supera suas efetivas possibilidades de atuação. Pretender, por exemplo, que num contexto urbano-industrial em elevado estágio de desenvolvimento, a escola primária forme a personalidade integral do educando, não é, de maneira alguma, valorizar-lhe as funções. É antes uma colocação ingênua e até certo ponto prejudicial." (SÃO PAULO, 1969, p. 129, também citado em FRANÇA, 2007, p. 57, inclusão nossa)

[286] Segundo França (2007), "A reforma no currículo da escola primária nesse período baseou-se nas orientações do acordo MEC-USAID: rentabilidade, menos recursos, expansão e melhoria qualitativa. Consubstanciou-se em três grandes providências: 1. Modificação da seriação do ensino (não haveria mais reprovação entre duas séries de um mesmo ciclo); 2. Reorganização do currículo e dos programas; 3. Reorganização e implantação da orientação pedagógica." (p. 58).

[287] Essa posição, explicitada no Programa de 1969, é um exemplo dos ditos, re-ditos e contraditos das legislações escolares, do movimento de alteração/permanência cujo registro é função da Historiografia. No mesmo ano de 1969, no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 04 de Julho, lê-se a seguinte circular para os Delegados de Ensino: "Considerando a importância de que se revestem as atividades escolares na formação das novas gerações; considerando que a Educação Cívica há de se encontrar em

Particularmente o Programa para Matemática vem estabelecido com vários objetivos e sistematizado em tópicos pelos dois Níveis: Nível I (Fração, Medida, Geometria); Nível II (Sistema de Numeração Decimal, Adição e Subtração de Números Naturais, Multiplicação e Divisão de Números Naturais, Números Racionais, Sistema Legal de Unidades e Geometria[288]).

Se o Programa de 1949 sugeria que a apresentação da multiplicação fosse desenvolvida usando o Triângulo de Condorcet[289], o programa de 1969 trazia, no quarto ano, a novidade da multiplicação a partir da propriedade distributiva. Nos dois Níveis é possível perceber a presença do ideário do Movimento Matemática Moderna na ênfase dada ao uso de símbolos e da nomenclatura correta às propriedades das operações

---

todos os momentos da docência, mas que também deve estar concretamente em atos escolares; recomenda-se as autoridades em epígrafe [os Delegados de Ensino] para que em todos os Grupos Escolares e Escolas Isoladas oficiais e particulares de suas regiões, os alunos, diariamente, prestem homenagem ao Brasil, formulando orações que expressem sentimentos cívicos ao início das aulas. A mais sugestiva deverá ser escrita no quadro negro onde permanecerá por todo o dia letivo. O Diretor do estabelecimento de ensino deverá selecionar três orações para serem apresentadas por seus autores durante a cerimônia de hasteamento do pavilhão nacional, a realizar-se no início de cada período escolar. /.../"

[288] No segundo Nível, o conteúdo referente às frações (no Nível I) é tratado de forma mais geral, como parte do tópico "Números Racionais". Apenas na quarta série – segunda série do Nível II são tratados, em Geometria, tópicos introdutórios à Geometria no Espaço.

[289] No texto do Programa (segundo ano) há uma referência explícita sobre as vantagens do Triângulo de Condorcet para o ensino da multiplicação. Trata-se, na verdade – e o próprio texto do Programa afirma isso –, de uma modificação nesse triângulo de modo que nele estejam presentes "os produtos". Esse Triângulo de Condorcet "modificado" é uma estratégia gráfica, mnemônica, que deveria ser construída por escrito, na lousa e no caderno, e lida em voz alta ("pois é sabido que o ouvido auxilia a memorização" – p. 93 do volume relativo ao segundo ano). Cada uma das oito linhas que compõem o triângulo vem numerada de 2 a 9. Nas linhas indicadas por n vêm listados, em sequência, n, n+1,..., 9. A linha do três, por exemplo, é composta por 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9; 7 e 8, 9 compõem a linha do 7, enquanto só o 9 está na linha do nove. Acima de cada um dos números que compõem cada linha estão as multiplicações de cada um desses números pelo indicador da linha (no caso da linha do sete tem-se $\frac{49}{7}, \frac{56}{8}, \frac{63}{9}$; na linha do cinco tem-se $\frac{25}{5}, \frac{30}{6}, \frac{35}{7}, \frac{40}{8}, \frac{45}{9}$. Com esse recurso, a tábua montada permite exercícios distintos segundo as formas de "ler" os resultados – de baixo para cima e vice-versa, da esquerda para a direita e vice-versa, em diagonal etc –; as linhas iniciam-se sempre por $\frac{n \times n}{n}$, uma vez que $\frac{n \times (n-1)}{n}, \frac{n \times (n-2)}{n}, \ldots, \frac{n \times 2}{n}$ já foram construídos em linhas anteriores (por exemplo, a linha do quatro inicia-se pelo $\frac{4 \times 4}{4}$ pois o $\frac{4 \times 3}{4}$ e o $\frac{4 \times 2}{4}$ já foram construídos – como $\frac{3 \times 4}{4}$ e $\frac{2 \times 4}{4}$ – respectivamente, nas linhas do 3 e do 2 – é esse modo construção, inclusive, que dá o nome de triângulo à estratégia, pois se preenche, assim, apenas uma das diagonais da matriz 8x8); algumas adições podem ser exercitadas nas colunas (nas colunas estarão indicações do tipo $\frac{8}{4}, \frac{12}{4}, \frac{16}{4}$ onde 8+4=12, 12+4=16 etc) etc.

(ainda que a terminologia não devesse ser cobrada nas séries do Nível I)[290], no uso da correspondência entre conjuntos no início dos tópicos relativos ao conceito de número, e no foco às noções de invertibilidade quando do tratamento das operações fundamentais e dos conjuntos numéricos para o tratamento de divisores e múltiplos, por exemplo. No quarto ano em que atuava a professora Isabel Pisani, se concentravam fundamentalmente os tópicos nos quais a linguagem da teoria dos conjuntos mais claramente se manifestava: propriedades das operações, pertinência, inclusão, relações, interseção, conjuntos de divisores e múltiplos comuns, elemento neutro.

Kline (1976) e Soares (2001) concordam que o conteúdo tornado central nas propostas de ensino parametrizadas pelo Movimento da Matemática Moderna ou, pelo menos, o mais enfatizado, foi "Conjuntos". Uma definição inicial de conjuntos e subconjuntos, alguns conjuntos especiais (o Unitário, o Vazio, o Universo) e as operações básicas entre conjuntos deveriam ser tópicos abordados em todos os níveis de escolaridade. Acreditava-se que, por tratar-se de um conceito básico a toda matemática, os conjuntos serviriam, de modo eficaz, para uma unificação nessa disciplina. Kline (1976), embora não questionasse a utilidade dos conjuntos no ensino primário, afirmava que a noção poderia continuar a ser explorada no sentido "não-técnico", como sinônimo de coleção, grupo, classe. Considerava, assim, a teoria dos conjuntos, na matemática elementar, como um "formalismo oco" que dificultava o aprendizado de idéias que seriam mais bem compreendidas intuitivamente. Segundo Kline, o sofrimento causado pelo ensino de matemática permanecia, enquanto mudavam apenas suas causas: tradicionalmente, a imposição da aprendizagem pela memorização; com a "nova educação", a imposição do rigor e de um tratamento formal e desnecessário à linguagem, a partir de problemas artificiais, desvinculados do mundo real.

Para Soares (2001), uma das características desse Movimento,

> era pensar que, por conta de conhecerem os fundamentos da estrutura do edifício matemático – conjuntos, relações e suas propriedades – os alunos estariam aptos a construir todo o restante. Ao aproximar a Matemática escolar da Matemática pura, centrando o ensino nas estruturas e usando a linguagem dos conjuntos como elemento de unificação, a reforma deixou de considerar que o que se propunha estava fora do alcance dos alunos e dos professores. Os professores, obrigados a ensinar uma Matemática para qual não foram preparados, ministravam um ensino deficiente e só agravavam os problemas (p.138).

[290] Mas "Não há valorização da experiência acumulada, o objetivo é o reconhecimento da terminologia, com pouca relação com a leitura do mundo físico. É não experimental e não exploratória. /.../ Da mesma forma, nas unidades de medida são priorizados os estudos referentes à equivalência e representação simbólica em detrimento das aplicações cotidianas". (FRANÇA, 2007: 118)

Segundo esta autora, e como avalia Kline (1976), o ensino da matemática, em especial o da teoria dos conjuntos, mostrou-se excessivamente abstrato afastando as escolas das propostas originais do movimento.

Para Soares (2001), os professores brasileiros assimilaram várias propostas e a busca pelo melhor proveito de cada uma delas teria dividido suas opiniões e enfraquecido o Movimento. Segundo sua avaliação, poucos professores engajaram-se efetivamente; "a grande maioria dos professores simplesmente aderiu ao Movimento e se manteve numa atitude passiva" (p.146).

Transitando por entre críticas ao ensino tradicional e ao programa da matemática moderna, Kline afirma não haver um meio termo entre as duas perspectivas, do mesmo modo como não é possível crer, ao mesmo tempo, que a Terra gire de leste para oeste e de oeste para leste. Para Kline, os textos mais populares entre os professores eram os tradicionais, mas "dosados com um pouco de matemática moderna", pois estes satisfaziam ao professor orientado pela tradição e que "deseja ou é obrigado a afirmar que está ensinando a nova matemática" (p.135-136).

> Quando os professores de cursos baseados nesses textos são perguntados se estão ensinando matemática moderna, geralmente respondem afirmativamente. Eles estão sob pressão de presidentes, diretores e superintendentes de instituições escolares para que se mantenham atualizados e, como isso significa matemática moderna, declaram estar ensinando-a. Se seus estudantes se saem bem em testes baseados nesses cursos, a impressão que se tem é que os estudantes podem aprender, e realmente aprendem, a matemática moderna, quando na realidade a eles se está ensinando a matemática tradicional e aplicando os testes com base nela (KLINE, 1976, p.135).

Considerando as Atas de Reuniões Pedagógicas e as entrevistas por nós realizadas, pode-se afirmar que as informações sobre tendências metodológicas e sobre alterações curriculares eram apresentadas aos professores do Grupo Escolar Eliazar Braga pela direção da escola, por representantes da Delegacia de Ensino, por professores vinculados ao SEROP (Setores Regionais de Orientação Pedagógica), por grupos de normalistas, por professores convidados ou por professores do próprio Grupo (estes últimos relatando experiências bem sucedidas em suas aulas e/ou de cursos que haviam feito em outras cidades). No caso do Movimento Matemática Moderna não foi diferente: pessoas que faziam cursos sobre a nova tendência, na cidade de São Paulo, participavam de reuniões no Grupo com o intuito de divulgar e orientar. Ressalta-se a

presença da professora (externa à escola) Cleide Della Coleta Borim, de José Rubens Maranhão (catedrático de Matemática do Colégio Estadual e Escola Normal "Anchieta", de Pederneiras); de Ary Barreira Carrinho (inspetor escolar); de Maria Edna Zen, Neide Pirágine Foganholo, Zilah F. de Mendonça e Maria Ivete Milani e Morais (membros da equipe do SEROP).

Os primeiros registros sobre o Movimento Matemática Moderna no Grupo Escolar Eliazar Braga datam de 10/10/1964. Desde então, o assunto esteve em pauta em sete encontros, tendo o último deles ocorrido em 02/09/1967.

Segundo os registros encontrados nas Atas de Reuniões Pedagógicas, as palestras realizadas sobre a Matemática Moderna durante esses quatro anos abordavam a origem e evolução do movimento, a teoria dos conjuntos, "algarismos significativos", a elaboração e aplicação de problemas na Matemática Moderna, a criança como centro da aprendizagem, a inadequação da proposta ao ensino primário, a indicação de livros de referência e a vinculação entre Matemática Moderna e Ensino Renovado.

Na primeira reunião sobre a temática, a professora Cleide divulga entre os professores o objetivo da Matemática Moderna: conduzir o aluno ao conhecimento real da matemática, bem como tirar-lhe o medo ("comum", segundo a professora) dessa matéria. Sua incumbência nessa reunião passa também pela divulgação de uma avaliação positiva de algumas propostas que, parametrizadas pela Matemática Moderna, já vinham sendo desenvolvidas nos níveis secundário e superior. Sugere, por fim, que, mesmo sem programas ou orientação superior, a Matemática Moderna deveria ser aplicada, em caráter experimental, no Grupo Escolar, o que seria produtivo principalmente considerando que, à época, a implementação das diretrizes do Movimento também nos cursos primários era tida como certa. Como qualidades da Matemática Moderna apontou-se, naquela ocasião, sua capacidade de "levar o aluno a raciocinar bem" e que, "por ter uma estrutura muito semelhante à estrutura mental dos indivíduos", tornaria os alunos capazes de resolver "todos os problemas". Em reuniões futuras seriam incluídas, entre essas qualidades da Matemática Moderna, sua potencialidade quanto à concretização de noções abstratas e sua utilidade nas atividades que envolvem resolução de problemas.

Segundo os argumentos apresentados pelo professor José Rubens Maranhão às professoras do Grupo Escolar, durante reunião pedagógica, a Matemática Moderna conduziria o aluno a trabalhar sozinho e permitiria relacionar a matemática com a vida real. Registra-se que os professores e a diretoria do Grupo Escolar Eliazar Braga, a

partir dessa reunião ocorrida em 1965, foram "convencidos" a trabalhar com a "nova" Matemática.

Na reunião de maio de 1966 o mesmo professor José Rubens Maranhão apresenta exemplos e sugestões de exercícios a serem trabalhados no ensino primário, explicando, a partir dessa série de problemas elementares, que a substituição da incógnita por um quadradinho implicava a (e estava condicionada à) exploração de tópicos relativos à teoria dos conjuntos.

Do mesmo modo, a professora Florentina Colpaert Godinho Ferro falou aos professores do Grupo sobre "métodos para encaminhar o raciocínio" e, discutindo exemplos, apresenta uma sequência de questões-guia a serem feitas aos alunos como que organizando as estratégias para a resolução de problemas: " – Que devemos achar? – Quais são os dados de que dispomos? – Que relação há entre os dados e as incógnitas? – Que devemos fazer com os dados?". Segundo registro da Ata, os docentes presentes teriam considerado que o método se "adaptava bem" e poderia ser aplicado às suas classes.

A professora Neide Pirágine Foganholo, apresentando o MMM aos professores do Grupo, esclarecia que não havia alteração alguma no conteúdo a ser explorado, mas somente do modo como esse conteúdo passaria a ser apresentado. A criança deveria ser estimulada a, com seu trabalho, exercitar a indução e caminhar do concreto para o abstrato. Suas experiências cotidianas deveriam ser aproveitadas para, a partir delas, serem apresentadas às crianças as estruturas, os conjuntos e todo um simbolismo. Foganholo indica aos professores o uso do Cartaz Valor de Lugar que daria uma noção concreta das casas decimais, auxiliando os alunos na aprendizagem das operações.

Em 1967, o professor Maranhão – que em 1965 havia convencido os professores do Eliazar Braga a implantar a Matemática Moderna em suas aulas – preveniu a todos sobre os problemas que o Movimento vinha causando no Ginásio sugerindo, então, que ela fosse trabalhada muito limitadamente no curso primário. Para tanto, indica como material de referência para "1º, 2º e 3º graus" o compêndio da professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira[291] e para os "4º e 5º anos" um compêndio editado pela F.T.D. Nos registros encontrados, esses livros não foram adotados para a sala de aula

[291] Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira é uma autora de livros didáticos com produção intensa nas década s de 1950 e 1960. Seus títulos compreendem todos os temas tratados no ensino primário (Educação Moral e Cívica, História do Brasil, Geografia, Leitura e Redação, Matemática, Biografias de personagens célebres, questionários etc). De meados da década de 1960 é sua coleção ***Matemática Moderna***. Talvez seja essa obra à qual o professor faz referência.

pelos professores, o que não implica não terem sido, efetivamente, adquiridos pela escola ou mesmo pelas professoras[292].

Nem sempre, porém, a posição dos professores e administradores que compareciam às reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Eliazar Braga para divulgar propostas e informações gerais era pacificamente recebida pelas professoras do Grupo. As entrevistas realizadas com algumas dessas professoras permitem percebermos nuanças que o registro estático das Atas nem sempre favorece. Dessas entrevistas esboça-se uma configuração de como propostas e palestrantes eram recebidos ou entendidos por professores e diretora.

Os representantes da Delegacia de Ensino, ao falar sobre o Movimento da Matemática Moderna, segundo a apreensão da professora Isabel Maturana, pareciam não compreender muito nem a proposta geral, nem suas particularidades (como o "negócio de conjunto e agrupamento, sinal de maior, sinal de menor [...]"). A idéia que se formava nas reuniões é a de que as coisas eram "jogadas" a eles e, depois, em conseqüência, por eles.

Do que se apreendia, percebe-se o assombro com os "novos tipos" de problemas, como aqueles nos quais quadradinhos representavam incógnitas, mas mantém-se a sensação de que nada havia, de fato, mudado: a Matemática Moderna propunha uma nomenclatura diferente às mesmas coisas, às coisas que eles já ensinavam. De qualquer modo, mesmo essa mudança de nomenclatura representava, a alguns professores, uma intenção de dificultar algo que poderia ser ensinado de modo mais simples. As novas propostas tornavam, ainda segundo Isabel Maturana, o conteúdo mais difícil para os próprios professores que tinham que se dedicar a entendê-lo antes de ensiná-lo.

Se nas atas os registros indicavam a posição de que os professores pensavam aquelas propostas como plenamente aplicáveis às suas salas, nas entrevistas é possível entender até que ponto tal concordância era efetivada.

Isabel Pisani descreve os "problemas de quadradinhos"[293] – segundo ela característicos da Matemática Moderna –, como um "inferno". Maria Usó, em

---

[292] Nas entrevistas que coletamos percebemos que as professoras não se negavam a comprar livros que abordassem, por exemplo, o "ensino moderno", tentando acompanhar as discussões educacionais do momento.

[293] Interessante notar a regularidade com que, no discurso das professoras, aparece a referência aos "quadradinhos" como uma inovação no ensino de Matemática. Livros bem anteriores à época de atuação dessas professoras (por exemplo, o editado por Siqueira, em 1917) usa não o quadradinho, mas a interrogação. Numa das colunas de uma de suas "taboas", aparece a equação "2 + ? = 4" com a seguinte nota explicativa: "Partindo da primeira columna da esquerda, digo: Dous mais quantos são quatro? Apago

referência ao Movimento, lembra-se do esforço de aprender-para-ensinar números naturais e conjuntos.

Algumas professoras comentam que, malgrado as reuniões e as tentativas de convencimento, continuavam a ensinar os mesmos conteúdos do mesmo modo, somente tomando o cuidado de reforçar certos termos – como conjuntos e agrupamentos – ao explorar os mesmos exemplos práticos com os quais já trabalhavam. Embora reconheça que as palestras e explicações sobre a Matemática Moderna ajudavam, Isabel Pisani afirma que as professoras não se deixavam levar pelas novas diretrizes, pois cada uma tinha já definido um sistema próprio de dar aulas.

> Olhe, cada um tinha seu modo de dar aula e continuava, mesmo as pessoas falando "faça isso, faça aquilo". A gente experimentava, mas voltava no jeito antigo da gente. Cada um tinha o seu método. Dava aula do meu jeito, a gente adquire um certo conhecimento e sempre dá aquilo mesmo. Quando vinha inovação, a gente aceitava também, mas quando veio aquele negócio do quadradinho foi uma revolução no Grupo. Trabalhei um pouco com o quadradinho, principalmente nos cursos de admissão porque caía na prova para o ginásio. (Entrevista com Isabel Pisani, grifos nossos).

Segundo Isabel Maturana as professoras do Grupo, nessa época, passaram por dificuldades porque tinham que intercalar as matemáticas "moderna e antiga".

> A gente intercalava um pouco da moderna com um pouco da antiga, porque na moderna não podia ensinar tabuada![294] Não, na moderna não. Na antiga, não é que tinha, a gente queria, porque se não sabe fazer tabuada, você não sabe fazer conta! Então a gente encaixava um pouco do moderno, do que estava começando com aquilo que a gente já tinha de conhecimento. E, no fim, é a mesma coisa viu, só muda de nome. É a mesma coisa. (Entrevista com Isabel Maturana).

Segundo Leontina Chacon, à época assistente de direção do Grupo Escolar Eliazar Braga, a proposta do Movimento Matemática Moderna não funcionou no Grupo, pois eles

> não foram preparados para aquilo, porque quando você vai implantar um projeto, antes deve haver uma reciclagem. Você tem que trabalhar muito, a

---

o ponto de interrogação, digo e escrevo: Dous mais dous são quatro. 2 + 2 = 4 etc." (p. 8), ou, em elaborações mais complicadas: na "taboa de recapitulação no quadro negro" sobre a divisão, as três primeiras linhas da primeira "taboa", à página 21, registram as equações "4 : ? = 2", "? : 3 = 3" e "12 : ? = 4". Na página 22, uma explicação: "A professora escreve no quadro a primeira taboa e pergunta salteado a mim e aos meus colegas: 4 tem 2 quantos? Quantos têm 3, 3? 12 tem 4 quantos?" (SIQUEIRA, 1917)

[294] Note-se, nessa afirmação, um exemplo de como se manifestam algumas alterações na matemática escolar. Como usualmente ocorre ainda hoje, o termo "tabuada" associa-se diretamente à multiplicação, enquanto que em outros tempos a tabuada indicava, mais genericamente, uma certa disposição gráfica – visando à organização, ao estudo e à memorização, nas aulas de Aritmética– em que se alinhavam equações envolvendo as operações fundamentais. Assim, há tabuadas de somar, de diminuir, multiplicar, dividir e recapitular. As antigas "taboadas" consideravam, também, o estudo das unidades de medida (SIQUEIRA, 1917 e a TABUADA BARKER, s/d).

> pessoa tem que dominar bem para estar preparada quando for assumir aquilo. E nós éramos preparados muito superficialmente. Então, preferíamos ficar no antigo, já que sabíamos que ia dar certo, e não arriscar trabalhar com uma coisa que podia não dar resultado. Então foi por isso que não deu certo, por falta de preparação do magistério para aquele tipo de trabalho que eles estavam implantando na base da improvisação.

Também a antiga diretora, professora Ana Murça, ao avaliar as reuniões pedagógicas em que ocorriam tanto a divulgação quanto a orientação educacional sobre a Matemática Moderna, afirma que não houve preparo prévio dos professores e que essas estratégias – que hoje seriam vistas como de formação em serviço – não surtiram efeito algum.

A cada entendimento uma ação

É interessante ressaltar que os discursos trazidos à cena implicam e permitem perceber distintos movimentos de apropriação: cada entendimento fortalecendo ou desestabilizando uma crença, cada crença indicando uma estratégia de ação e reação.

Como movimento internacional, "a" Matemática Moderna – na visão de uns significando alteração nos conteúdos, na de outros, proposta de novo método, ou ainda mudança de "enfoque" como preferem alguns – certamente não tratou – pelo menos não em todos os elos da grande cadeia que compõe o cenário educacional – de assentar sua proposta "alternativa" em solo mais seguro e de modo mais organizado. Não considerando, no Brasil, a diversidade de um sistema educacional recente, permeado de carências que se instalam em todas as esferas educativas e em todas as instâncias formadoras, pouca atenção foi dada à necessidade – e a dificuldade implicada nisso – de alterar perspectivas e crenças prévias, fortemente arraigadas. Pautadas em princípios que se fortalecem com a experiência, essas perspectivas – como a da importância de decorar a tabuada – são fortes obstáculos à implementação de práticas alternativas. De uma proposta "pura", criada em ligação estreita às conquistas da matemática do início do século XX e defendendo um novo enfoque à matemática escolar – que implicava a necessidade de atualização em conteúdos e métodos de ensino – a Matemática Moderna, tendo seus defensores descuidado das apropriações que necessariamente ocorrem em processo, torna-se "as Matemáticas Modernas" ao incorporar – sobre uma (aparente) mesma rubrica – as deficiências e sucessos, as compreensões e incompreensões dos atores e das situações que constituem o – e se constituem no – espaço escolar.

Se um dos discursos vigentes associa à Matemática Moderna o objetivo de contrapor-se à técnica e à memorização, torna-se nítida a discordância de um outro discurso a essa perspectiva, o que implica não apenas resistência quanto à adesão ao Movimento, mas a constituição de outra Matemática Moderna, alternativa, na qual as crenças prévias de uns são acomodadas tanto quanto outros acomodam suas crenças numa outra Matemática Moderna que constituem. Respondem assim, uns e outros, às demandas do sistema educacional, aproximam suas crenças (e, portanto, suas práticas) às propostas vigentes, parecendo cantar em uníssono. Não uma estratégia de acomodação, mas de subversão, já que, com a aparência de sujeição a uma imposição, são as diretrizes que se adaptam às crenças constituídas na – e fortalecidas pela – experiência. Concebendo, por exemplo, a crítica à memorização como um mero indicativo e não como um princípio, um discurso sobre o ensino de matemática legitima uma oscilação, um trânsito possível, constante – e até adequado – entre uma proposta "moderna" e uma prática "antiga", e pode a Terra tanto girar de cá para lá quanto de lá para cá.

A trajetória de apropriações e subversões não ocorre, porém, apenas numa das pontas da trajetória de implantação efetiva da Matemática Moderna nas escolas. Percebe-se, pelos depoimentos e registros das Atas do Grupo Escolar Eliazar Braga, que mesmo os mais próximos aos grupos precursores do Movimento, no Brasil (os técnicos do SEROP, os professores cursistas, os administradores escolares), responsáveis por uma mediação entre os "especialistas" e os professores em efetivo exercício apropriam-se e criam, nessa apropriação, os significados que tentam divulgar nas reuniões pedagógicas dos interiores[295]: desconsiderando – ou não percebendo – a contraposição entre as práticas vigentes nas escolas e as propostas da Matemática Moderna, a apresentam como a "mesma matemática com nova terminologia".

Discussões sobre o intuitivo e o formal, como a da crítica de Kline (1976) sobre o formalismo precoce da teoria dos conjuntos no ensino elementar – propondo que a noção de conjunto continuasse a ser explorada de modo intuitivo – não chegam a ocorrer nas reuniões do Grupo Escolar, talvez porque nas práticas daqueles professores,

[295] É importante frisar, aqui, que se trata dos interiores do estado de São Paulo, cuja capital – cujo acesso certamente hoje é mais facilitado, mas não era inviável àquela época – reunia um dos mais expressivos grupos de divulgação dos ideais do Movimento – o GEEM. Fundado em 1961, "a partir de 1970 o GEEM começou a promover cursos apresentando outras tendências mais recentes da Matemática Moderna desenvolvida em outros países. Essa ‚nova era' foi marcada pela influência da Matemática de George Papy e Fréderique Papy e pelos trabalhos de Zoltan Dienes". (SOARES, 2001).

a formalização – excessiva ou não – sequer tenha se insinuado. O eixo pelo qual transitam as discussões parece ser mesmo: o da alteração nas nomenclaturas (as diferenciações entre número e numeral, conjunto e agrupamento, por exemplo) cuja necessidade é considerada, pelos professores, como artificial e pouco útil. Um dos temas principais priorizados pela Matemática Moderna, segundo os registros do Grupo Escolar, parece ter sido a resolução de problemas e as alternativas "modernas" para seu ensino, como os quadradinhos-incógnitas e as questões diretrizes para guiar o processo de solução da situação-problema. Os conjuntos, que para alguns é o tema basilar da Matemática Moderna por promover a vinculação entre a matemática escolar e o pretendido enfoque nas estruturas permitindo uma unificação da disciplina em torno de um conceito, não são novidade para os professores do Grupo Escolar que – de modo intuitivo e suficiente – já lidam com ele, por exemplo, ao "provocarem" as operações matemáticas a partir de coleções (conjuntos) de pedras e frutas.

Outros indícios desse processo de significação (e, portanto, pleno de deformações, apropriações, conformações e subversões) podem ser detectados nas reuniões pedagógicas em que os professores recebiam "orientações" sobre "um" (na verdade sobre "os vários") Movimento Matemática Moderna. Esses momentos – tanto quanto os convidados que recebiam – eram certamente respeitados, mesmo que pairasse – isso as entrevistas nos permitem compreender – entre os professores a percepção de que, de algum modo, também os orientadores estavam desorientados. Nas Atas resta apenas o registro da receptividade e da concordância (táticas?) dos professores às idéias e propostas que lhes eram apresentadas. Hoje, mais afastados temporalmente daquelas práticas, assumem que, longe do olhar do diretor e da órbita dos inspetores, tramavam artifícios que lhes permitiam abordar os conteúdos pelos quais seus alunos seriam cobrados, por exemplo, em Exames de Admissão, sem abandonar o que pensavam ser próprio a uma boa educação. Perspectiva ao mesmo tempo coerente e funcional. Coerente por não trocar a crença em algo julgado importante e exeqüível pela crença oferecida por orientadores aparentemente sem orientação. Funcional por articular, pelo menos, três fatores: uma concepção (e, portanto, uma prática) sobre ensino de matemática; uma resposta oficial à vigilância dos exames; e uma disposição de, em termos próprios, abraçar o "moderno", adjetivo que indicava uma evolução da qual os professores não poderiam deixar de participar.

Referências Bibliográficas

BENTHAM, Jeremy. O Panóptico ou a casa de inspeção. In: TADEU, Tomaz (Org). **O Panóptico: Jeremy Bentham**. Tradução de Guacira Lopes Louro, M.D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. pp.13-88.

CALKINS, N. A. **Primeiras Lições de Coisas**: manual de ensino elementar para uso dos Paes e professores. Trad. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

FRANÇA, Denise Medina de Almeida. **A produção oficial do Movimento da Matemática Moderna para o ensino primário do estado de São Paulo (1960-1980).** 272 f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Metodologia do Ensino Primário**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 – 288p.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **A experiência do labirinto**: metodologia, história oral e educação matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008(b).

_____. Analisando imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. In: **BOLEMA**, Rio Claro, SP. v.23, n.35ª, 2010. pp.75-100.

_____. Resgatando oralidades para a história da Matemática e da Educação Matemática brasileiras: o Movimento da Matemática Moderna. **ZETETIKÉ**, Cempem, FE, Unicamp, SP. V.16, n.30, jul/dez, 2008. pp.163-215.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; MARTINS, Maria Ednéia. Educação e Educação Matemática em escolas rurais do Oeste Paulista: um olhar histórico. **ZETETIKÉ**, Cempem, FE, Unicamp, SP. V.14, n.25, jan/jun, 2006. pp. 29-64.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 519-550.

KLAUSMEIER, Herbert J.; DRESDEN, Katharine; DAVIS, Helen C. e WITTICH, Walter Arno. **Ensinando na Escola Primária**. Tradução de Maria Ângela Lagrange Moutinho dos Reis e Maria Lúcia do Eirado Silva. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1964.

KLINE, Morris. **O fracasso da matemática moderna**. Tradução de Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1976.

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira**: Cecília Meireles na Revolução de 30. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. pp.75-96.

MILLER, Jacques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: TADEU, Tomaz (Org). **O Panóptico**: Jeremy Bentham. Tradução de Guacira Lopes Louro, M.D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. pp. 89-124.

MITRULIS, Eleny. Construindo um novo conceito de escola primária: caminhos percorridos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.96, fev, 1996. p.30-49.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PERROT, Michelle. O inspetor Bentham. In: TADEU, Tomaz (Org). **O Panóptico**: Jeremy Bentham. Tradução de Guacira Lopes Louro, M.D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. pp. 125-170.

Programa de Ensino para Grupos Escolares. São Paulo: Imprensa oficial do Estado. 1935.

Programa de Matemática. Série C Programas e Guias de Ensino n.2. Departamento de Educação do Distrito Federal. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, PP.131-147. Jul/Dez 2007.

ROCKWELL, Elsie. Metáforas para encontrar historias inesperadas. In: NEPOMUCENO, M. & TIBALLI, E. **A educação e seus sujeitos na História**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, p. 15-34.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Metodologia do Ensino Primário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

SÃO PAULO. Programa para o Ensino Primário Fundamental. (1º ano. Ato n. 17 de fev/1949 - 2º ano. Ato 24 de abr/1949 - 3º ano. Ato 46 de jul/1949 – 4º ano. Ato 5 de jan/1950) . 1949.

SÃO PAULO. Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo. 1969.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**. N. 1. ISSN 1519-5902. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. pp.29-58.

SIQUEIRA, Augusto & C. **Minhas Tabuadas ou Arithmetica Rudimentar das Escolas**. São Paulo, 1917.

SOARES, Flávia. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil**: avanço ou retrocesso? Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras. 2009.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, PP.25-41, Jan/Jun 2009.

Algumas Considerações

O que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar tal como está.
Bertold Brecht

Neste trabalho nossa proposta foi questionar as potencialidades de uma metodologia de pesquisa que apostava na mobilização da comunidade que estabelecemos como interlocutora para a construção de versões históricas sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga (que funcionou na cidade de Pederneiras/SP no período de 1920 a 1975). Nunca houve, aqui, a pretensão de esgotar o material que tivemos (e continuamos a ter, por conta da parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal de Pederneiras/SP) à mão, mas uma exploração mais aprofundada deste material foi feita mediante sugestão da banca examinadora, seus primeiros leitores. Assim, à observação do processo de intervenção efetivado, seus momentos, sucessos e deficiências, optamos por fixar o olhar um pouco mais detidamente acerca de um dos temas que essa sequência de estratégias fez surgir: o "Ensino de Matemática" para exploração. Essa temática foi explorada – por meio de documentos do acervo, entrevistas, fotos e jornais escolares – a partir de dois movimentos: o da Escola Nova e o da Matemática Moderna. A Escola Nova desponta, em nossa trajetória de pesquisa, por mostrar-se marcadamente em todo o período de funcionamento do Grupo Escolar Eliazar Braga, e a Matemática Moderna por apresentar-se como um movimento forte e específico sobre o qual diversas – e distintas – orientações chegaram – ao Grupo e a nós – por vários canais (livros, artigos de revistas, manuais pedagógicos, cursos, entre outros).

Ao falar, ao longo do trabalho, de estudo de práticas de ensino, estamos a falar de apropriações, ou seja, das produções de sentido sempre diferenciadas e tornadas, num momento, únicas, em meio à pluralidade das determinações sociais que as fazem surgir. Tematizar as apropriações, porém e portanto, é um projeto fugidio, em contínua configuração, posto que quem percebe o que chama de apropriação é o pesquisador que recorta e estuda, a partir do seu olhar, do seu referencial – também ele uma apropriação – as apreensões que julga ser os modos de apropriação de alguém a um determinado objeto. Toda apropriação é um exercício de aproximação a determinado tema a partir das possibilidades daquele que atribui significado e envolve-se nesse movimento a partir de suas experiências, de seu modo de ver o mundo. Nesse sentido, nos aproximamos da noção de experiência como abordada por Larrosa, ao analisando as

lembranças de nossos depoentes tentando identificar o que lhes passou, o que lhes marcou.

> E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA[296], 2002, pp.20-21).

Miguel (2010)[297] chama à cena a linguagem e apresenta a perspectiva de tornar indistinta a distinção entre práticas socioculturais e práticas discursivas. Fazê-lo, segundo o autor,

> [...] seria impactar em um sentido duplamente relevante o paradigma "verificacionista" de investigação acadêmica em história (da educação matemática). Em primeiro lugar, porque as práticas discursivas presentes nos textos-documentos de nossa pesquisa deixam de ser vistas como recursos mediadores de captação fiel de uma experiência materialmente vivida ou de um evento materialmente ocorrido. Em segundo lugar, porque as rígidas fronteiras da cultura disciplinarmente configurada na qual se tem pautado a investigação acadêmica deixam de exercer um papel relevante para o processamento da própria investigação. (p.29).

Não há como recuperar o vivido, em sua integralidade, como vivido. O que temos, em qualquer tempo, ao pensar ou comunicar algo, são significações estruturadas pela linguagem e a partir da linguagem. É a partir destas que outras significações (outras formas de se apropriar, tornar próprio) se tornam possíveis.

Larrosa (2002), em seus textos, procura diferenciar eventos de experiências e argumenta que o importante, do ponto de vista da experiência, não é a maneira de nos pormos, opormos, impormos ou propormos, mas a maneira de nos expormos. Desse modo, seria incapaz da experiência aquele que se põe, opõe, impõe ou propõe sem se

---

[296] LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. N.19. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002. pp. 20-28.

[297] MIGUEL, Antonio. Percursos Indisciplinares na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. In: **BOLEMA**, Rio Claro, SP. v.23, n.35ª, 2010. pp.1-58.

expor. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. (p25). Desse modo, a experiência é singular e irrepetível e seu saber não pode separar-se do indivíduo, pois este somente tem sentido no modo como configura uma “forma humana singular de estar no mundo” (p.27). “Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (p. 27).

Disso se trata essa investigação: fiar e tecer enquanto ouvimos, atentos, às mais variadas fontes, indícios às nossas questões.

Colocarmo-nos atentos ao processo constitutivo da pesquisa levou-nos a ampliar as possibilidades formativas desta autora ao implementar uma postura comum a grupos de pesquisa, mas não a trabalhos dessa natureza. O exercício da orientação a projetos de iniciação científica vinculados ao Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM possibilitou-nos levar adiante frentes de investigação das quais um pesquisador – ou mesmo um conjunto de pesquisadores cujo trabalho não fosse parametrizado por uma visão específica de coletividade, aquela em que os membros do conjunto efetivamente interagem e alteram o andamento dos vários trabalhos e a perspectiva dos vários indivíduos – não daria conta. Mais que isso, esse exercício potencializou a efetivação de uma parceria real e ilustrada, em algumas de suas faces, nos textos que compõem esta tese.

Outras parcerias, fundamentais ao desenvolvimento deste trabalho, foram estabelecidas com o Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Pederneiras, com rádios e jornais, com agências de fomento como o CNPq e o Núcleo de Ensino da UNESP-Bauru.

Com a Prefeitura Municipal de Pederneiras, foi negociado um projeto comum que envolvia estudo, organização e recuperação do acervo (por nossa parte) e preservação, manutenção e disponibilização do acervo ao público (por parte do município). As tramas desse projeto criaram possibilidades: interrelacionar a pesquisa acadêmica a várias instâncias do poder público e modos de fazer – o que se manifestou, por exemplo, no contato com o trabalho desenvolvido no Projeto Baú de Memórias (uma parceria posterior àquela inicialmente feita com o Departamento de Educação do Município e que caminhou de uma situação de resistência a um movimento de auxílio mútuo do qual resultou uma exemplar troca de informações e materiais) e nas

negociações que viabilizaram o acesso à Escola Municipal Eliazar Braga para seleção e remoção do acervo.

A mobilização das rádios "Cultura" de Pederneiras e "UNESP-FM" de Bauru e com os jornais "A Praça" e "A Notícia", ambos de Pederneiras, possibilitou divulgar o trabalho em desenvolvimento e solicitar a participação da comunidade (principalmente, ao que se refere à doação ou empréstimo de documentos). Mais do que obter fontes à pesquisa, essas campanhas ajudaram a tematizar efetivamente o Grupo Escolar Eliazar Braga junto à população. Conversas entre membros da comunidade, ligações à Prefeitura para se informar sobre o projeto em andamento, para além do levantamento de fontes, são indícios de envolvimento. A doação de um tijolo do prédio, retirado em uma de suas reformas por um membro da comunidade (e por ele guardado por anos) é um exemplo exemplar de que o "Grupo Escolar" tem ainda importância no imaginário local.

Quanto a agências de fomento e apoio à pesquisa e à intervenção, como o CNPq e o Núcleo de Ensino da UNESP, ressalta-se o reconhecimento da potencialidade de um projeto que vincula trabalho com arquivo escolar, entrevistas com antigos profissionais da educação (e ex-alunos) e a história da Educação Matemática manifestado pelo financiamento de equipamentos para o desenvolvimento desta e de outras pesquisas e bolsas que permitiram a parceria com alunos de iniciação científica.

"Versões", "textos", "parcerias". O plural nesses termos busca representar a direção dada a este trabalho. Com o intuito de apresentar a gama de registros que, tornados possíveis em meio ao projeto de intervenção viabilizam outras intervenções e pesquisas – inclusive aquela sobre o ensino de Matemática que aqui esboçamos de forma mais específica num dos textos disponibilizados neste relatório final – artigos foram elaborados. O conjunto de todos esses artigos – cuja função é, reiteramos, mostrar, para um conjunto de pesquisadores, a potencialidade de uma iniciativa – é o que retomamos em seguida, como que para tentar alinhavar, com eles, o fluxo de compreensões que eles possibilitaram e as ações futuras que deles podem resultar.

O texto "Uma pesquisa e suas tramas" evidencia, de forma honesta, apresentando os percalços, dúvidas e decisões tomadas, um processo que transforma o Grupo Escolar Eliazar Braga em objeto de estudo, (re)tirando-o, (re)criando-o, fazendo com que ele (re)nascesse a partir do arquivo há muito inativo, localizado no porão da Escola Municipal Eliazar Braga. "Discussões metodológicas: observando a construção de versões históricas sobre o Grupo Escolar Eliazar Braga", por sua vez, busca exercitar

um estranhamento a procedimentos tão naturalizados em nossa área com o fim de vislumbrar algumas das potencialidades de uma certa postura metodológica. “Um arquivo, uma instituição e suas práticas: contribuição para a construção de versões históricas sobre Grupos Escolares”, “Crianças e oralidade: iniciativas e possibilidades na construção de versões históricas” e “Grupo Escolar Eliazar Braga: esboçando elementos para uma história a partir de fotos e jornais” são textos em co-autoria, respectivamente, com Márcio Ederson Kakoi, Vanessa Lopes Menezes e Letícia Batagello e retratam uma dentre as parcerias estabelecidas, bem como alguns pontos possíveis de serem mobilizados a partir delas (a sistematização de um acervo; as campanhas para ampliação do arquivo documental; a criação de estratégias de intervenção, formativas, junto a crianças, nas quais a oralidade desempenha papel fundamental na construção de versões históricas, o estudo dos registros que uma instituição divulga para falar de si mesma – seus modos de ver-se e mostrar-se etc).

Em “Do arquivo, um Grupo Escolar Eliazar Braga” apresentamos, de forma relativamente articulada, recortes de atas de reuniões do Grupo à luz do tema “dinâmica escolar” (os recortes buscam evidenciar aspectos de posturas e práticas que orientavam o dia-a-dia da instituição). Embora este texto seja mais descritivo que propriamente analítico, pode-se perceber claramente a presença do pesquisador que analisa sempre, ao selecionar alguns recortes e negligenciar outros dentre a vasta gama de informações que o arquivo, agora recuperado, guarda.

O estudo do arquivo – sempre aberto a investigações – nos deu acesso a informações que nos indicaram modos de ação para a coleta de depoimentos orais junto a atores daquele cenário educacional. Nas entrevistas, essas informações foram fundamentais, por exemplo, para criar um clima de cumplicidade entre depoentes e pesquisadores. Para as entrevistas, essas informações foram fundamentais para selecionar depoentes, organizar os momentos de entrevista e criar mecanismos de acesso (por exemplo, a nomes e eventos). As entrevistas não são momentos triviais num trabalho que pretende ter a história oral como um de seus parâmetros, um trabalho que, ao apostar na história oral, aposta na possibilidade de transformar “objetos” de estudos em “sujeitos”, ao evitar que, como na historiografia clássica, as personagens da trama sejam compreendidos à distância e (re)elaborados numa forma erudita de ficção. As entrevistas são, nessas disposições do oralista, momentos de negociação – às vezes explícita, mas muitas vezes implícita –, momentos de embate calculado, numa equação cujo limite é a intenção de manter a interlocução viva. Toma a frente, numa posição

privilegiada, o depoente, que tem as informações das quais o pesquisador quer compartilhar. Ocupa esse lugar privilegiado o pesquisador, que oferece um roteiro no qual alguns caminhos a percorrer estão previamente traçados. Recupera a posição privilegiada o depoente que pode optar por percorrer atalhos e não seguir o caminho proposto no roteiro. Tenta ocupar uma posição de destaque o pesquisador, que se dirige à entrevista preparado, imaginando ter à mão informações que, segundo imagina, o depoente complementará. Sustentando outra versão – que escapa ao pesquisador – o depoente recupera sua posição. Atento, o pesquisador pergunta, pede aprofundamentos, chama à cena dados que julga ter disponíveis, contesta, anui, retoma, pede esclarecimentos. A interlocução é, assim, um jogo. Quem analisa quem? Quem coleta evidências de quem? Como no desenho de Degas, quem olha? Quem é olhado? Como? Porque? A entrevista – e, com mesmo vigor, o registro escrito dessa entrevista, que ocorre posteriormente, nos momentos de textualização – se dá nessa interação mútua da qual resulta uma narrativa.

"Woman with field glasses" (1865).
Reprodução de desenho de Edgar Degas
(1834-1917). British Museum, Londres.

O roteiro da pesquisadora, oferecido inicialmente como orientador da interação, é apresentado abaixo. Ora aceito, ora recusado, ora complementado, ora negligenciado, ele disparou oito entrevistas com dez depoentes. Dessas entrevistas resultaram as textualizações que apresentamos sob os títulos "Ana, Leontina e o Grupo Escolar Eliazar Braga", "Isabel P. e o Grupo Escolar Eliazar Braga", "Maria, Laura e o Grupo Escolar Eliazar Braga", "Isabel M. e o Grupo Escolar Eliazar Braga", "Diva e o Grupo Escolar Eliazar Braga", "Manoel e o Grupo Escolar Eliazar Braga", "Thereza e o Grupo Escolar Eliazar Braga" e "Rinaldo e o Grupo Escolar Eliazar Braga".

Roteiro de entrevista:

- Relação do entrevistado com o antigo Grupo Escolar Eliazar Braga;
- Importância do grupo para a comunidade local;
- Facilidades e dificuldades na hierarquia interna ao grupo (relação entre professores e diretor);
- Orientações pedagógicas, religiosas e políticas que o Grupo recebia;
- Papel e objetivo da produção de um jornal próprio: "O estímulo";
- Posturas frente às mudanças previstas na legislação;
- Materiais didáticos disponíveis à escola;
- Ensino de matemática;
- Disciplina e formação de valores no Grupo.
- Cursos para professores;
- Papel da diretoria do Grupo perante as escolas isoladas e de emergência;
- Função do supervisor de ensino e decorrências de sua presença na dinâmica escolar;
- Visão sobre a "extinção" do Grupo e a implantação de uma nova estrutura de ensino;

Junto a Portelli (2010)[298], assumimos que o papel do pesquisador na pesquisa com história oral envolve uma postura na qual

> [...] mais que "recolher" memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio da sua presença, das suas perguntas, das suas reações. A diferença cultural entre pesquisador e narrador sujeita este último a estímulos imprevistos, força-o a explorar setores e aspectos da sua experiência que geralmente não são mencionados quando ele conta histórias ao seu círculo imediato (p.20).

Por fim, o texto "Do ensino de matemática: discursos, contra-discursos e apropriações" discute o ensino de matemática tomando como pontos singulares dois

[298] PORTELLI, Alessandro. Ensaios de história oral. Tradução de Fernando Luiz Cassio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010. pp.. 19-35.

movimentos cuja marca mostra-se muito forte nas falas dos entrevistados e nos registros do acervo: a Escola Nova e a Matemática Moderna.

Desse modo, os indícios encontrados e a própria organização deste trabalho apostam no hibridismo, na pluralidade de temas, nas possibilidades que ele permite vislumbrar. Seu estilo tem a intenção de explicitar essas apostas que, mais do que ditadas pelo desejo de um estilo diferenciado, justificam-se pelos princípios segundo os quais os pesquisadores se guiam. Disso, o estilo *multipaper*. Disso, a tentativa de apreender, na elaboração do texto, no registro escrito, as múltiplas perspectivas segundo as quais certos temas se mostram. Como – nos perguntávamos – explicitar uma dinâmica de apropriações mantendo a linearidade do formato acadêmico tradicional? Se, por exemplo, ora a Matemática Moderna ocorre como proposta de um grupo de precursores; ora como ideário divulgado (de formas diversas) em vários cursos e momentos de capacitação; ora como parte da prática cotidiana dos professores do Grupo Eliazar Braga... se são Matemáticas Modernas distintas pois ditas/entendidas/efetivadas de distintos modos, todos ocorrendo juntos, a um mesmo tempo, por que apresentá-las em fotografias estáticas que parecem afirmar que os discursos que as sustentam podem ser esquadrinhados e dispostos sequencialmente?

Os textos propostos pretendem apresentar diferenças de estrutura e, como já postulava Kline, torná-la digna de investigação por parte do leitor. Num outro contexto, aquele da discussão sobre a falência do Movimento da Matemática Moderna, Kline afirma que

> Para apreciar as diferenças e similaridades na estrutura dos membros de nosso mundo físico tem-se que encontrar e conhecer bem uma grande variedade de animais. Aquele que conhece apenas gatos e cães facilmente acreditará que todos os animais têm a mesma estrutura e, de fato, não lhe ocorrerá sequer pensar sobre estrutura. Se ele, porém, encontrar girafas, elefantes, peixes e pássaros, a questão de estrutura poderá parecer-lhe digna de investigação (KLINE[299], 1976, p.106).

Textos do tipo artigo encontram, no campo da pesquisa, um público que, via-de-regra, aguarda pelo modelo, pela manutenção do que se pode chamar de linguagem acadêmica, pela articulação de idéias com autores e seus trabalhos, pelos exercícios analíticos mais evidentes e, portanto, pelas introduções, métodos e resultados compartimentados em capítulos específicos, sequencialmente disponibilizados, que revelem mais claramente, ou diretamente, ou pontualmente, a perspectiva do autor sobre

[299] KLINE, Morris. **O fracasso da matemática moderna**. Tradução de Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1976.

o tema abordado. Até onde nossa elaboração permitiu, até onde nossas habilidades com a palavra tornaram nossa intenção realizável, tentamos romper algumas dessas amarras. Tentamos elaborar narrativas que aproximassem o leitor interessado em ouvir as histórias de uma pesquisa e das pessoas que contam essas histórias. A linguagem mais próxima do comum, tentando captar e registrar múltiplas entonações para prender a atenção do ouvinte enquanto este tece seus próprios fios sobre o que ouviu, nos pareceu uma opção para tornar a leitura mais fluente e mais próxima aos nossos princípios. Se há textos mais descritivos, mais abertos, menos analíticos – menos articulados, diriam alguns –, como é o caso daquele que, neste trabalho, visa a apresentar recortes recolhidos no arquivo do Grupo Escolar aqui estudado, não é apenas porque seria impossível, frente a uma intervenção que consideramos ampla, deter-se apenas num de seus pontos ou porque seria impossível, a qualquer pesquisador ou grupo de pesquisadores, num único trabalho, dar conta de tantas informações, mas também porque se optou por ressaltar, sempre, que o foco central deste nosso trabalho está mais em suas possibilidades que em suas realizações efetivas; mais na dinâmica de uma intervenção do que em alguns de seus resultados. O "resultado" deste trabalho é, pensamos, um convite para os exercícios futuros que ele permite vislumbrar.

Aceitando nosso próprio convite, desenvolvemos um estudo como que para explorar uma possibilidade de exercício: trata-se do artigo sobre o ensino de matemática no Grupo Escolar. Para a composição desse texto – que tem como proposta geral costurar historiograficamente os fios da vida cotidiana numa determinada instituição –, usamos como suporte o arquivo recuperado, as entrevistas realizadas e algumas referências bibliográficas – tanto as que criamos, com nossos textos, quanto aquelas cujos autores, de certa forma, são "externos" a esse projeto de intervenção.

Nem este texto, porém, nem os outros textos, seja em suas singularidades, seja em seu conjunto, definem "O" Grupo Escolar Eliazar Braga. Cada um desses esforços já desenvolvidos, aliados aos que ainda podem ser desenvolvidos pelos leitores, evidencia facetas de uma instituição plural e em movimento, que mesmo extinta se realiza.

> "Minhas obras todas na significação verdadeira delas eu as mostro nem mesmo como soluções possíveis e transitórias. São procuras. Consagram e perpetuam esta inquietação gostosa de procurar. Eis o que é, o que imagino será toda minha obra: uma curiosidade em via de satisfação". Mário de Andrade.