

A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA: PREPARANDO A REFORMA FRANCISCO CAMPOS — MINAS GERAIS, 1926/1927

Cleide Maria Maciel de Melo
Faculdade de Educação/UFMG
cleidemaciел@uol.com.br

Palavras-chave: *Socialização — Infância — Escola*

Introdução

Em 1934, Maurício Murgel, diretor do Corpo Técnico de Assistência ao Ensino, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, publicou, na *Revista do Ensino*, um artigo sobre o tema da socialização da criança. Afirmava a convicção de ser esta uma das funções da escola, fazendo coro às vozes correntes. Entretanto, alertava para um certo sentido da socialização que *devíamos evitar e até mesmo combater*, sentido esse defendido por algumas vozes *dissidentes* na educação. Esse sentido remetia ao *naturalismo pedagógico* de Rousseau e ao socialismo preconizado pelo educador russo Alberto Pinkevit. Ao mesmo tempo que combatia um dos sentidos, apresentava seus argumentos na defesa de outro sentido para a socialização: aquele manifesto numa perspectiva *aristotélico-tomista*. A diferença entre ambos estava nessa *moldura filosófica* que “circundava” a socialização, cada uma delas remetendo a implicações práticas distintas. Enquanto no primeiro a ênfase da socialização se encontrava nas atividades extra-classe e extra-escola, no segundo, a socialização da criança poderia ser alcançada através de atividades internas ao próprio processo de ensino na sala de aula: pelos conteúdos, pelos métodos, pela disciplina.

Em 1927, no mês de outubro, o Secretário do Interior, Francisco Campos, publicou o decreto com o Regulamento do Ensino Primário¹ que dá início as reformas de ensino prometidas na campanha do presidente Antônio Carlos². Nesse texto legal, aparentemente pela primeira vez na história da educação mineira, a socialização é posta, de modo explícito, como uma das funções sociais da escola. Segundo ele, a escola socializa a criança, dotando-a de *sociabilidade*, o que lhe permitirá inserir-se na sociedade pela assimilação de sua ordem moral e sua ordem intelectual. A criança “socializada” será, então, aquela que tem *sociabilidade*, o que lhe permite adaptar-se à vida social e, potencialmente, como consequência, carregar consigo os dispositivos para atuar, no futuro, como um cidadão capaz de promover mudanças na sociedade. Como pode ser compreendida essa *sociabilidade*? Quais os seus sentidos? Como tais sentidos foram produzidos e que sujeitos estiveram envolvidos nessa produção? Para respondermos a estas questões foi necessário conhecer e compreender as estratégias que Francisco Campos utilizou para demarcar e legitimar as escolhas e exclusões operadas nessa reforma.

Em 1927, no mês de maio, dos dias 10 a 18, foi realizado em Belo Horizonte, o *Primeiro Congresso de Instrução Primaria*, dirigido por Francisco Campos e por Noraldino Lima, diretor de Instrução. Esse evento contou com a participação de um número significativo de

pessoas (em torno de quatrocentos e cinquenta participantes), oriundas das funções “superiores” da escola primária tais como diretores, professores, tanto do interior do Estado quanto da capital, bem como dos diferentes tipos de escola, como grupos escolares e escolas isoladas, assim como as escolas infantis. Além desses, também estiveram presentes os inspetores, os professores do Ginásio Mineiro e da Escola Normal Modelo. Foram convidados, ainda, alguns membros dos diversos gabinetes e de alguns setores da administração que mantinham vínculos diretos com a Secretaria do Interior, responsável pelas questões da educação à época, tais como os membros do Conselho Superior de Instrução Pública. Ficaram de fora, os representantes das escolas particulares, notadamente as confessionais e os do legislativo³. Para orientar a realização desse congresso, o secretário fez publicar, no jornal *Minas Gerais* e na *Revista do Ensino*, oitenta e quatro teses, vinculadas a doze temas relativos à educação⁴. Foi solicitado a vários congressistas que elaborassem relatórios sobre cada uma das teses (uma ou duas teses para cada congressista). Tais relatórios seriam uma referência para as discussões e produção das conclusões do congresso, conclusões estas que, por sua vez, serviriam de fundamento para a reforma a ser instituída posteriormente. Tomando como ponto de partida os documentos relativos a esse evento, esta pesquisa, em sua abrangência mais geral, procura compreender os sentidos e significados de socialização da criança nos diversos espaços educativos tais como a escola, a família, a igreja, o trabalho, a rua⁵. No caso desta comunicação, o foco está voltado especificamente para um desses espaços: a escola. A intenção é procurar entender que argumentos/temáticas relativas à socialização da criança estiveram presentes nas discussões que antecederam a reforma de ensino. Como uma das conseqüências, a pretensão de que este estudo, ao final, possa produzir algumas hipóteses a respeito das tensões presentes no texto escrito por Murgel. Para além disso, espera-se que seja possível ampliar nossa compreensão de como, no presente, podemos cuidar da educação de nossas crianças na sua dimensão social, tanto no que diz respeito à sua “realização” como seres individualmente sociais quanto à sua inserção no mundo da cultura, ambas dimensões de um mesmo processo.

Objetivos

Este trabalho pretendeu, em termos mais gerais, identificar e analisar as representações acerca do lugar reservado à escola na socialização da criança, durante as discussões ocorridas no Congresso de Instrução Primária, realizado em Belo Horizonte, em maio de 1927. Especificamente, buscou identificar os sentidos/significados atribuídos à socialização, pelos participantes, no decorrer dos debates bem como as possíveis relações destes sentidos com os repertórios construídos para defender/justificar as posições acerca da maior ou menor importância da educação escolar naquele período assim como as tensões daí decorrentes.

Metodologia

A fonte principal dos textos que fundamentaram empiricamente esta comunicação foi o jornal *Minas Gerais*, órgão da Imprensa Oficial. Durante a realização do Congresso de Instrução Primária, este órgão promoveu a mais ampla cobertura do evento, fazendo publicar diariamente, todas as atividades realizadas no dia anterior. Da mesma forma, mas sem a mesma amplitude e o volume, outros jornais diários noticiaram intensamente o evento, ora endossando as posições assumidas pelos que produziram o *Minas Gerais*, ora discordando, ora ainda trazendo à cena algumas omissões. Tais jornais foram o *Diário de Minas* e o *Correio Mineiro*. O cruzamento dessas fontes tem permitido ampliar a compreensão do evento e mais ainda, perceber, a partir de escalas diferenciadas de análises⁶, as variações e nuances que envolveram as discussões relativas à educação e as dificuldades para se

pensar/compreender/analisar a educação em categoria fechadas. De um modo geral, procurou-se utilizar as mesmas categorias/classificações produzidas pelos próprios sujeitos que “falavam” nos textos e/ou pelos que produziram os documentos, problematizando-as. Além dos jornais citados, serviram à empiria os textos publicados na *Revista do Ensino*, no período que antecedeu a realização do Congresso (desde outubro de 1926) até a publicação das conclusões relativas a todas as teses (setembro de 1927).

O trabalho com os textos publicados no *Minas Gerais* não tem sido uma tarefa fácil. Em vários momentos, está presente uma referência aos *anais* do congresso, como um documento a ser produzido com os fins específicos de registrar todo o evento. Entretanto, tal documento ainda não foi encontrado. Os registros do *Minas Gerais* apresentam um formato semelhante aos Anais do Congresso Mineiro, tanto os da Câmara dos Deputados, quanto os do Senado⁷. De início, tenho classificado tais textos em dois grandes grupos: aqueles que relatam o evento, em todos os seus momentos e dinâmicas, textos estes que provavelmente foram produzidos por funcionários vinculados à Imprensa Oficial⁸ e textos produzidos pelos congressistas. Nestes últimos, tenho identificado: relatórios (também denominado de parecer), conclusões, discursos, aditivos, emendas, moções, declaração de votos, indicativos. Alguns desses são claramente produzidos com antecedência, como os relatórios/pareceres e as conclusões, assim como os discursos e outros que tanto podem ter sido produzidos com antecedência quando oralmente, por ocasião dos debates. Tomei aqui, para análise, os textos produzidos pelos congressistas. Para responder às questões pertinentes aos objetivos pretendidos neste trabalho, selecionei alguns destes textos e agrupei-os em duas outras classes: aqueles que estão diretamente vinculados aos temas/teses e aqueles que mantêm uma vinculação indireta, ou seja, foram lidos por congressistas, não como relatores, mas no ensejo de marcarem posições, tendo em vista a oportunidade privilegiada oferecida pelo Congresso.

Outro ponto a ser esclarecido, diz respeito à concepção de socialização, ou aos seus sentidos, que tenho tomado como ponto de partida, não como uma concepção apriorística, a ser “testada” pelos dados da pesquisa e sim, como um indicador do significado no âmbito do qual meus estudos/questões sobre a socialização se “movimentam”⁹. Para isso, escolhi três autores cujas obras, aqui acolhidas, foram divulgadas no começo do século vinte. Não levanto a hipótese de que tenham sido lidas pelos congressistas, mas sim, procuro evitar um anacronismo. O primeiro autor é Simmel (2006). Em sua obra, publicada em 1917, a socialização é analisada sob o conceito de *sociação* e articulada ao de *sociabilidade*. Segundo ele, a *sociação* é

a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses — sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados — se desenvolvem em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Esses interesses ... formam a base da sociedade humana. (p. 60 – 61).

Os outros autores são Durkheim (2001) e Dewey (1952), com duas obras clássicas para o campo da educação. Na primeira obra, resultado de duas aulas e dois artigos, produzidos entre 1903 e 1911, e posteriormente organizada por seu aluno, Paul Fauconnet, Durkheim assim expressa

... a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração. Em cada um de nós, podemos dizê-lo, existem dois seres que, apesar de apenas poderem ser separáveis por abstracção, não deixam de ser distintos. Um é feito

de todos os estados mentais que apenas se ligam a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que podemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte: as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões colectivas de qualquer gênero. O seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser em cada um de nós, tal é o fim da educação. (p. 53)

Na obra de Dewey aqui acolhida, originalmente publicada como *Democracy and Education*, em 1916, embora não se apresente com essa denominação, a temática da socialização está sempre presente, o que torna difícil a seleção de uma citação. Segundo ele, *a educação é uma actividade formadora ou modeladora — isto é, modela os seres na forma desejada de actividade social*. Ou seja, como Durkheim, educar é socializar, não têm dúvida. O desafio seria *descobrir o método pelo qual os seres humanos mais jovens assimilam os pontos de vista dos mais velhos ... ou o modo pelo qual o meio social desenvolve seus membros imaturos*.

Isso posto, explico algumas questões norteadoras das minhas análises. Que representações de escola (e de criança) os congressistas manifestaram? Quais os sentidos atribuídos à socialização da criança na escola e que tensões estiveram presentes na manifestação desses sentidos? Que repertórios¹⁰ foram construídos/aventados pelos congressistas para justificar seus argumentos/posições?

Inicialmente, apresento um quadro contendo os temas/teses tomados aqui para análise¹¹.

TEMAS	TESES
Organização Geral do Ensino— OGE	1ª) Quaes os objetivos geraes da escola primaria? Quaes os seus valores, actividades e ideaes?— OGE 1 11ª) Qual a origem e a significação da indisciplina na escola e quaes os meios de tratá-la?— OGE 11 13ª) Deve ser simplificado o ensino primario actual, em que grau e como?— OGE 13
Aparelhamento Escolar— AE	5ª) Haveria vantagem na traducção e adaptação de livros estrangeiros para uso dos alumnos na apprendizagem da leitura? —AE 5
Educação Moral e Cívica— EMC	1ª) Quaes as qualidades moraes a serem cultivadas nas creanças conforme a sua idade?— EMC 1 6ª) Qual a gradação mais racional e pedagogica do ensino moral e civico?— EMC 6
Programas e Horários— PH	1ª) Que matérias devem ser ensinadas em cada categoria de escolas? — PH 1
Escolas Infantis— EI	1ª) Qual a melhor organização que se deve dar á escola infantil, para que esta preencha os seus fins? Qual o methodo preferivel?— EI 1

Fonte: Revista do Ensino, nº 19, de dezembro de 1926, p. 405-407. Foram mantidos os números originais das teses e a seqüência dos temas. As siglas foram criadas para simplificar os registros.

As *conclusões* a respeito de uma das teses em que Magalhães Drummond, professor do Ginásio Mineiro, figurou como relator, assim expressam:

O processo educativo deve se condicionar não somente á idade, mas, a um tempo, á idade da creança e ao ambiente ou ambientes humanos em que ella então viva.

Em cada uma das etapas da vida escolar procurar-se-á inculcar no educando ou cultivar nelle todas aquellas qualidades pelas quaes elle se solidarize com o meio humano que então o cerque. (EMC 1)

Essa percepção de que na educação da criança deve-se ter em mente tanto a sua dimensão individual (*idade da creança*) quanto a social (*ambiente ou ambientes humanos*) parece ser um argumento constante. Entretanto, as propostas pedagógicas para que isso se viabilize são objeto de discussões, de tensões, de negociações. Há entre os congressistas aqueles cujos argumentos têm seu fundamento na teoria pedagógica (Froebel, Montessori, e, o mais citado, Decroly¹²) e aqueles que se apóiam na experiência. As representações a respeito da criança, por exemplo, vão apresentar as marcas ora de uma concepção idealizada, romântica ora de uma concepção “realista”, adquirida nas labutas da sala de aula. Nos dois casos, tanto as crianças das classes privilegiadas quanto as crianças pobres são boas e podem ser plenamente educadas; ou então, ambas são portadoras de desvios, não necessariamente nesta combinação de pares¹³. Para o primeiro caso, basta que se ministre um ensino construído com base nas referências pedagógicas em circulação. No segundo, que se mantenha a tradição, principalmente na manutenção das escolhas anteriores que deram certo. Do ponto de vista dos congressistas, cujas posições até agora já são conhecidas, **a escola é representada como o lugar, dentro do qual, todas as crianças, indiscriminadamente, devem estar**. De um modo geral, todos os argumentos na defesa da escola, são feitos no sentido de diminuir ou de desqualificar outros espaços ou de ampliar os ganhos dos espaços anteriormente privilegiados como os que se referem a um certo tipo de família. Um exemplo disso pode ser constatado no relatório de Ondina do Amaral Brandão, diretora da Escola Infantil Delfim Moreira.

A experiencia nos tem mostrado que as creanças iniciadas na Escola Infantil apresentam, nos grupos, uma capacidade superior áquellas que vêm directamente do lar.

A Escola Infantil é de utilidade tanto para os ricos como para os pobres; áquelles, tirando-lhes a altivez própria do meio em que vive, para com, principalmente, os inferiores, e a estes, os pobres, dando-lhes sãs companhias em vez das viciosas das ruas, salvando, pois, a ambos, da que os perderia, não frequentando a Escola Infantil.(EI 1)

Outros argumentos, utilizados para reforçar essa representação de **escola como um lugar necessário** bem como as dificuldades de se produzi-lo, podem ser deduzidos de outras discussões. Dentre eles, ganha destaque os apresentados pelo *discurso* pronunciado diretor do Grupo Escolar de Rio Espera, Benjamim Ramos César, em torno da questão da *obrigatoriedade escolar*.

Como muito bem disse um collega, em palestra, a questão devia ser assim proposta: – Pode o Estado decretar a obrigatoriedade do ensino público primario? Si é affirmativa a resposta, reorganizemos o ensino, melhoremos os methodos, façamos a substituição de programmas e livros, aperfeiçoemos a formação profissional do preceptor, para que elle desempenhe integralmente a sua função social. Não pode o Estado decretar o ensino obrigatorio? Então, neste caso, continuemos a rotina, sem estímulos, sem entusiasmo,

papagueando futilidades, bracejando como automatatos, tendo um unico gesto de sinceridade: a avidez da mão que se estende ao fim do mez, para receber a gorgeta do Estado.

.....

Julguei, principalmente, que os meus illustres collegas do interior trouxessem para os debates a sua experiencia feita de dissabores de toda sorte, de dificuldades desanimadoras e, sobretudo, de desillusões; julguei que deixassem falar alto os conhecimentos adquiridos na aspereza do contacto diário com a legião dos refractarios ao ensino, dos insubmissos ao alphabeto, dos que se soccorrem de todos os subterfugios imaginaveis para não cumprir o dever nacional de mandar os filhos á escola.

O professor da cidade desconhece este lado ciliciante do encargo social. Nas cidades, a competição social, as exigencias economicas, as inexoraveis necessidades dos centros urbanos – necessidades de morar, de alimentar-se, de vestir-se, – necessidades que, pode dizer-se, são o estomago da machina social – representam a melhor garantia da frequencia escolar. Os paes são os primeiros interessados em mandar seus filhos á escola, que é a grande encruzilhada da vida, para que elles se encaminhem.

No interior, isto não acontece assim. De preferencia os paes furtam seus filhos ao ensino, para ajudal-os nos serviços domesticos e agrícolas, quando não para deixal-os a perambular ociosamente pelas ruas.

Haverá aqui collega do interior que não tenha jamais ouvido a phrase classica: “Qual o que, professor, eu não apprendi a ler e estou vivendo!”

Falar a essa gente em civismo, em patriotismo, em Deus, patria e outros tropos de orações moraes, é esmurrar a rocha. Deus é branco, mulato ou preto, prepotente ou magnanimo, quem manda o sol ou a chuva, a abundancia ou a miseria, a saude ou as pestes, protege os roçados e cura a berneira do gado, conforme o matuto anda bem ou mal, na sua embryonaria consciencia, que não passa de uma larva encasulada na mais bronca superstição.

Como se pode deduzir, esse tema da *obligatoriedade escolar* foi objeto de tensão entre os congressistas e marcou, significativamente, as distâncias entre os educadores atuantes no interior do Estado e os que trabalhavam na capital (assim como ocorreu também uma demarcação de posições entre educadores detentores de um conhecimento teórico da pedagogia e psicologia e educadores detentores de um conhecimento pedagógico prático, forjado nas “fileiras” das salas de aula). Como se vê, no caso da *polarização* “interior versus capital”¹⁴, sem nos determos numa análise mais detalhada da sua produção, se a representação da escola como lugar necessário pode aproximar os dois “grupos”, a posse de um dado que contradiz essa representação, traz um abalo na sua certeza. Ou seja, a escola pode não ser um lugar tão necessário assim. Apesar de o congressista utilizar, para estimular essa dúvida, o argumento dos pais de alunos das escolas do interior, seria interessante pensarmos se, pelo fato de ser do interior, ele mesmo, não estaria endossando esse argumento. Com isso, a escola necessária só seria possível, a partir da existência de dispositivos legais e disponibilidade de recursos materiais proporcionados pela *obligatoriedade*.

A escola pode ser considerada, então, como um lugar necessário à socialização da criança. Um dos temas escolhidos para compreender isso é o da *indisciplina escolar*. No relatório apresentado pela sra. Margarida Praxedes Torres, diretora do Grupo Escolar de Rio Preto¹⁵, faz-se a defesa explícita do uso da força como recurso para promover socialização da criança pela via da disciplinarização, com a proposta extrema de uso dos castigos físicos.

A origem da indisciplina na escola é a falta da educação que a creança deveria receber no lar. Os paes, em sua grande maioria, são pobres e ignorantes.

Pobres, passam todo o tempo trabalhando para obter os meios de vida. Ignorantes, rudes, não sabem educar, nem corrigir de maneira eficaz os defeitos dos filhos.

Os meninos são creados á solta, no meio da rua, sem governo, sem respeito ás conveniencias sociaes.

A creança, entregue a si própria, assiste a scenas deprimentes; escuta conversações indignas; toma parte em discussões impróprias de sua idade, em divertimentos condemnaveis; fica em contacto com o vicio; aprende maus costumes, perde a innocencia; resiste ás ordens, aos conselhos dos paes; segue as proprias inclinações, que, muitas vezes, são perversas. E, assim, desconhece o respeito devido aos mestres e aos collegas e não se submete com docilidade ao regimen escolar.

....

Eliminar alumnos insubordinados, antes de applicar todos os meios para a sua educação, seria concorrer para alargar as fronteiras do analfabetismo em nosso paiz.

O único recurso que nos resta é domar a natureza selvagem por meio de castigos phisicos, moderados, suavizando as palavras do evangelho – “Rege éos in virga férrea”.

O professor sensato, criterioso, saberá applical-os, não como meio de vingança para fazer soffrer o que delinqüiu, mas para impedir no espirito deste um certo temor pelas consequências que lhe poderiam trazer o desrespeito ao mestre e aos collegas; para gravar-lhe na mente o dever de observar a disciplina escolar, preparando-o, para, mais tarde, saber respeitar e acatar as leis e as boas normas sociaes.

E, assim, de um alumno insubordinado se poderá fazer um cidadão ordeiro e bom patriota. (OGE 11)

Essa representação da **escola como um lugar de socialização da criança**, também está ligada ao tema da *instrução*. Em seu relatório, o professor Firmino Costa¹⁶, estabelece a distinção entre instrução e educação para, em seguida, fazer uma proposta de *plano* para a *instrução moral e cívica*, adequada para cada série do ensino primário. No item referente ao 4º ano, apenas registra: — *Dos alumnos do 4.º anno é justo esperar que tenham optimo procedimento na escola, que sejam em casa meninos exemplares, que saibam postar-se correctamente na rua.* (EMC 6). Ou seja, em se desenvolvendo todo o programa previsto para as séries anteriores, tal como propõe, o processo socializador já terá produzido o resultado pretendido.

As discussões em torno dos *objetivos* da escola primária, também reforçam seu “caráter” de necessidade. Tais discussões estiveram indiretamente presentes nas abordagens de diversas teses. Entretanto, para essas análises, tomo os textos apresentados no momento específico, destinado para esse fim. As conclusões propostas pela relatora Ignácia Guimarães, professora da Escola Normal Modelo, mas lidas pelo professor Firmino Costa, tendo em vista a ausência desta, ficaram assim resumidas:

Os objectivos geraes da escola primaria são os seguintes; - extinguir o analfabetismo; ministrar noções de hygiene; ensinar trabalho manuaes com finalidade educativa; formar o character dos alumnos; dar-lhes educação cívica. Os valores, as actividades e os ideaes da escola primaria consistem na formação de um povo instruído, sadio, operoso, moralizado, solidário com a ordem e com o progresso da Patria. (OGE 1)

Em seguida, o diretor do grupo escolar de Poços de Caldas, Julio de Oliveira, faz a leitura de seu texto apresentado com o título de *A escola pratica e utilitaria*. Já na partida, mostra as

idéias que irá defender.

Nacionalizar a escola no ponto de vista utilitario, é segundo pensamentos, focalizar-a no sentido das possibilidades naturais do nosso país e fazer della a usina da nossa energia material e economica.

Ora, as grandes possibilidades naturais da nossa patria estão no solo. É a agricultura, a criação, a mineração e todas as industrias derivadas desta as fontes legitimadas da nossa riqueza futura, a qual será a definitiva emancipação financeira do Brasil.

Preparar a criança com estas idéias desde os primeiros annos da sua instrução, é acto de legitimo patriotismo.

É preciso que a escola combata o urbanismo e faça ver a nobreza das profissões agrícolas.

....

A nossa tendencia hereditaria é conquistar diplomas, procurar occupações burocraticas, ou viver sob a tutela do Estado. Resulta dahi, além de uma grande fraqueza moral e falta de independencia, um phenomeno que é de todo incompativel com a vastidão e productividade de nossa terra: - a vida difficil e a pobreza. (OGE 1)

O autor do relatório explica que não defende que a escola primária se transforme numa instituição que ministra o *ensino profissionalizante propriamente dito*, mas que ensine à criança os conhecimentos ligados ao trabalho nacional representados pela *lavoura, a criação, as chacaras e os quintaes, os laticínios e outras industrias da mesma origem*. Em seguida, passa a propor um esboço de programa relativo aos diversos conteúdos — geografia, botânica, história, cálculo, aritmética, composição, dentre outros — bem como atividades e materiais tais como livro de leitura, excursões, método de projetos, murais. Assim,

a infancia nacional irá formando o seu espirito e capacidades em volta de um trabalho nobilitante e intensamente educativo.

E o ensino popular trilhará um caminho curto, visará uma finalidade positiva, satisfazendo as aspirações de uma patria grande pela sua preponderancia moral e economica, mediante a cooperação intelligente de seus filhos. (OGE 1)

Após essa apresentação, o inspetor regional, Juscelino Theodoro de Aguiar Junior declara-se favorável a maior parte dos argumentos do congressista, discordando, entretanto, veementemente de suas posições quanto a existência de um *aviltamento do Brasil ante as conquistas estrangeiras*. Ao terminar a defesa da existência de um Brasil grandioso, sob os *pontos de vista scientificos, economico-industrial, politico, etc*, sintetiza:

precisamos apenas operar a redempção das massas chamadas inferiores, instruindo-as – educando-as mais que as instruindo, - ao mesmo passo que lhes ministraremos, observadas as regras da moderna pedagogia, a educação technica profissional, fonte de onde emanará maior potencialidade economico-industrial para o nosso país e por essa ocasião, parallelamente, si terá conseguido de todos uma actuação maior, e mormente proveitosa para a função da independencia nacional. (OGE 1)

Na seqüência desse embate, o sr. Arthur Furtado¹⁷ se posiciona favorável aos argumentos apresentados pelo professor Firmino Costa (produzidos pela prof. Ignácia Guimarães, como já foi dito) e contrário aos de Juscelino de Aguiar e Julio de Oliveira, por entender que o ensino profissional não deve ser o fim da escola primária. Para ele a escola elementar é

ponto de partida para todos os conhecimentos futuros, nos quaes o espirito é, desde logo, iniciado. A generalidade da escola elementar procede da variedade de impressões, que sulcam a intelligencia da creança, tocada de todos os lados, pela sensação do mundo exterior, e que cumpre transformar em percepções conscientes.

....

Esse systema de educação, chamado concentrico, porque desde o circulo traçado ao ensino elementar se ministram os principios da instrucção desenvolvida nos graus posteriores, como circulos envolventes do primeiro, tem hoje, em toda parte, o consenso geral. (OGE 1)

No decorrer de seus argumentos cita diversos autores estrangeiros, como Compayré (*A escola primaria não é, certamente, uma escola technica, uma escola profissional, devendo, comtudo, ser uma escola pratica*), Carlyle (*o resultado do ensino primário se alcança através de percepções e sensações que lhes desvendam gradativamente “o segredo aberto da natureza”*), Comenius (*ensino gradativo*), Montessori (*escola maternal, jardim da infância ou casa de creanças*), e outros mais como Pestalozzi, Froebel, Ugo Pizzoli. Conclui com o pensamento de Pestalozzi: — *a instrucção obtida pela intuição e ampliada com desenvolvimento espontaneo das forças intellectuaes, partindo do simples para o complexo, do concreto para o abstracto, do objectivismo para o subjectivismo*. Em seguida, apresenta sinteticamente, algumas recomendações para o ensino dos diversos conteúdos de um programa na escola primária como o desenho, a leitura, as operações de cálculo, a geografia, a história pátria, a instrução cívica, a moral, os trabalhos manuais, estes últimos considerados como *a base e fundamento do systema educacional moderno*. Ao fim conclui:

Essa é a concepção moderna da escola primaria, baseada nas nossas idéas de pedagogia e da psychologia. Vê-se que a escola primaria não é, como parece a muita gente, uma officina de trabalho, onde se preparem aptidões technicas especiaes. Estaria isso em completo desaccordo com os fins a que ella se propõe, como escola de preparação geral e harmonnica de todas as facultades individuaes, de tal modo entre si equilibradas que umas se não desenvolvem em prejuizo de outras.

Ao meu ver, portanto, a disseminação do ensino primario, desataviado de toda e qualquer indumentaria anti-pedagogica, continu’ a ser o principal problema de que todos nós devemos cogitar, o qual não será resolvido com construcções de custosos edificios escolares ou pomposos programmas, mas, sim, dentro das possibilidades dos recursos financeiros, com a diffusão em todos os recantos do Estado, de escolas primarias de combate ao analfabetismo, qualquer que seja a modalidade dos processos adoptados. Começando por ahí, é que estarão os espiritos preparados para receber o ensino profissional, de que falaram os dois oradores anteriores, srs. Juscelino de Aguiar e Julio de Oliveira. (OGE 1)

Novamente, se a defesa da escola primária como um lugar necessário, aparentemente, uniu os congressistas, as razões pelas quais ela é justificada, ou seja, os seus fins, é fator de tensões. Em princípio, dois grupos podem ser identificados. O que defende a escola primária como um lugar de educação geral e os que argumentam na defesa da educação profissional. Entretanto, olhando mais de perto, é possível verificar a existência de argumentos distintos dentro de cada um desses grupos. Os congressistas que defendem a profissionalização da escola primária o fazem, uns remetendo ao potencial agrícola do Estado, outros, à indústria urbana. Nesses casos, poderíamos pensar que, na análise dos fins da escola primária, a socialização da criança poderia ser entendida como o seu preparo para o exercício da uma atividade laboral, ou seja,

em última instância, para servir à economia. Já os que apontam como finalidade da escola primária a “oferta” de uma educação geral, utilizam-se de lógicas distintas para a defesa de suas posições. Ora, lógicas de um campo distinto ao da educação, ora, as lógicas do próprio campo¹⁸. Assim, é possível afirmar que nas conclusões apresentadas pela prof. Ignácia Guimarães, os argumentos são de ordem política, ou seja, são argumentos produzidos por aqueles que exerciam funções políticas, quaisquer que fossem. Enquanto que as justificativas apresentadas pelo sr. Arthur Furtado, congressista ainda não qualificado pelas fontes, são de ordem pedagógica¹⁹. Para este, a teoria pedagógica a ser adotada na escola primária estaria a serviço da formação individual do aluno — a socialização não seria o “fim primeiro”. Nesse caso, entra em “cena” uma outra representação, endossada também por outros textos não analisados aqui, mas acolhidos no âmbito geral desta pesquisa: **a escola como um lugar de preparação do indivíduo**. Já nos argumentos de Ignácia Guimarães, a socialização da criança, poderia ser pensada como o seu preparo para o exercício da cidadania. Pode-se verificar, nesses dois últimos grupos, uma certa polarização: ou os fins da escola primária têm o seu sentido fortemente articulado à uma certa socialização da criança, a que se constrói a partir de imperativos políticos, nos quais a sociedade é o fim, ou tais fins visam à preparação do indivíduo, lógica esta fortemente amparada para teoria pedagógica. Nas análises que venho fazendo, há uma questão que tem se apresentado com veemência: — Estaria a infância sendo um objeto de disputa?

As discussões em torno do livro didático (AE 5) também nos fornecem elementos para a compreensão das questões norteadoras desta investigação. A primeira conclusão apresentada pelo relator, prof. Firmino Costa, respondia negativamente à pergunta e completava: — *Os livros destinados à leitura nas nossas escolas, devem ter cunho eminentemente nacional*. A partir daí, as tensões giraram em torno da defesa dos livros nacionais e, ora da defesa, ora do combate aos livros estrangeiros. Dentre os argumentos da primeira posição, destaca-se o relatório da sra. Rosa Maria Medeiros, que não era congressista, mas teve aceito seu pedido de aparte. Esta senhora assim inicia

Prezados congressistas: – Ha muitos livros interessantes, ha muitos livros que obedecem impecavelmente a uma boa norma pedagogica, mas, infelizmente, não são todos elles capazes de educar moralmente o alumno, por lhes faltarem uma sadia orientação moral.

Historietas, contos e novellas se succedem numa escala crescente de belleza e de interesse, porém, por mais que lhes presteis devida atenção, vereis que delles o nome de Deus foi cuidadosamente banido, como o nome de um reprobado! (AE 5)

Segundo ela, não seriam todos os livros nacionais aceitáveis, pelo simples fato de serem nacionais: é preciso assegurar-lhes uma vinculação à moral religiosa. Além disso, em seus argumentos, faz referência à sua experiência como professora num *collegio particular sob habil e efficiente direcção norte-americana* em que *a língua official era quase exclusivamente a ingleza*. Argumenta alegando os malefícios que o programa e os livros adotados nesta escola produziam nas alunas, ou seja, a sua americanização, incluindo aí o canto de *hymnos protestantes americanos*. Cita ainda, o exemplo do livro *O Coração*, de Edmundo de Amicis, uma obra cuja tradução não respeitava o português brasileiro e contribuía para *italianizar os escolares*. E finalizava

Eduquemos a nossa creança num ambiente verde e amarello, fazendo-a conhecer, amar e venerar a nossa Patria, e o seu fiel retrato, a nossa gloriosa Bandeira, pendão auri-verde “que encerra as promessas divinas da esperança”!

Eduquemos a nossa creança ensinando-lhe que o amor da Patria se traduz pelo trabalho que ennobrece, pelo estudo que eleva, pela bondade que aperfeiçoa!
 Ensinemos a nossa creança a amar ao proximo e a amar a DEUS, que ella será, no futuro, o amparo da Familia, o sustentaculo da Patria, a fiel serva de DEUS! (AE 5)

Em oposição a parte desses argumentos, a prof. Maria Rita Burnier, professora da Escola Normal Modelo, faz a defesa dos livros nacionais desde que não sejam instrumento para a introdução da religião na escola. Segundo ela, *a creança brasileira precisa, antes de tudo, aprender a ser brasileira!* Ela veio do *regação materno para a escola; aprendeu lá a conhecer, a amar, a respeitar a Deus: que aprenda aqui a conhecer, a amar, a respeitar a sua pátria*. Apresenta uma emenda na qual propõe que *para o curso secundario poderão ser adoptados livros estrangeiros, desde que sejam adaptados ao nosso meio*²⁰. Esta foi a solução encontrada para acolher o livro *O Coração*, recomendado pelos congressistas. Mais uma vez, também na discussão dessa tese, a socialização da criança significa torná-la cidadã.

Por fim, as discussões das teses relativas às matérias/conteúdos de ensino (PH 1 e OGE 13), vão gerar polêmicas que extrapolam o espaço do congresso e têm “respostas” nos jornais *Diário de Minas* e *Correio Mineiro*. Já no discurso de abertura, o secretário Francisco Campos propõe que os programas fossem reduzidos. Segundo ele, a adoção de uma pedagogia que privilegiasse a atividade da criança só seria possível se os programas de ensino fossem simplificados, tendo excluídos seus aspectos secundários ou desnecessários. Os congressistas aprovam essa proposta. Os argumentos na defesa dessa tese apontam para uma **representação de escola como o lugar de representante da própria sociedade**: a escola deve representar a vida da sociedade e, a existência de programas extensos, reduz o tempo necessário para as crianças se envolverem com as atividades que as preparem para essa vida, preparação essa que tem no desenvolvimento do *espírito de colaboração, cooperação e solidariedade*, os seus marcos distintivos. A desconfiança na eficácia dessa medida vai municiar os debates/críticas nos outros jornais da cidade.

Considerações Finais

A escola é um lugar necessário. Essa representação, mesmo não sendo unânime na população mineira (ver o discurso do diretor Ramos César), aparentemente, aglutina em torno de si, os educadores. Entretanto, a necessidade representada pela escola é justificada por outras representações “parciais”, expressando as diferentes posições desses educadores no campo. Uma delas compreende a escola como o lugar necessário à socialização das crianças. Outra, como um lugar necessário à preparação do indivíduo. E por fim, a escola como um lugar de representante da própria sociedade.

A representação que nos interessa neste estudo é a da escola enquanto uma instituição necessária à socialização das crianças. Nesse âmbito, é possível identificar os diferentes sentidos que lhes são atribuídos. Ora socializar é sinônimo de disciplinar, ora significa profissionalizar ou preparar para uma profissão, ora, ainda, tem o sentido de formar o cidadão.

Na justificativa das representações de escola, bem como na demarcação dos sentidos atribuídos à socialização das crianças, podemos identificar alguns *repertórios* utilizados pelos congressistas. Um deles é a palavra *experiência*, sempre utilizada no sentido demarcar a caráter indiscutível de um argumento. Ao reportar à experiência o congressista o faz como se apresentasse a “carta maior do jogo”. Em oposição ao uso desse repertório, é “acionado” um outro representado pelas teorias da *moderna pedagogia*. As referências aos pedagogos

modernos, especificamente os europeus, aparentemente reveste com distinção os argumentos de quem os usa. Talvez pudéssemos demarcar uma polarização entre os congressistas a partir do uso desses distintos repertórios. Por fim, um repertório que em nenhum momento foi posto em dúvida ou contestado: as noções vinculadas à idéia de nacionalismo, tais como *Pátria*, as *grandes datas e vultos*, a *bandeira*, o *nacional*. Este, provavelmente, o grande pólo de convergência para o qual aponta a demarcação de um tempo na história de Minas Gerais e do Brasil.

Referências Bibliográficas

ALONSO, Ângela. **Idéias em movimento**. A geração de 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. **Dicionário histórico-geográfico de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1971.

BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A gênese do conceito de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 59 – 73.

COHN, Gabriel. Florestan Fernandes: A revolução burguesa no Brasil. In: MOTA, Lourenço Dantas (org.). **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. 4 ed. São Paulo: Editora Senac, 2004. v. 1.

COSTA, Joaquim Ribeiro. **Toponímia de Minas Gerais**. Em estudo histórico da divisão territorial administrativa. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1970.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Breve tratado de Filosofia da Educação. 2 ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1952.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

HAMAÏDE, Amelie. **O método Decroly**. 2 ed aum. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia, 1934.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio e CALDEIRA, Sandra. História da Educação em Minas Gerais: um pequeno balanço e algumas perspectivas de pesquisa (1985-2001). In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 221-242.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 15-38.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

Notas

¹ Decreto nº 7.970 A, de 15 de outubro de 1927. Approva o Regulamento do Ensino Primário. Minas Gerais. Em dezembro é publicada a legislação complementar — Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927. Approva os programmas do ensino primário. Minas Gerais.

² A posse do novo governo de Minas Gerais, sob a presidência de Antônio Carlos, foi em setembro de 1926.

³ As listas de presença e as diversas comissões apontam para a ausência dos deputados e senadores — o sistema legislativo mineiro era bicameral — e os clérigos. Quanto aos primeiros, a lei estadual n. 895, de 10 de setembro de 1925 que, por sua vez, regulamenta o decreto federal n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925 — que institui a reforma de ensino — autoriza o governo do Estado a tomar medidas *ad-referendum* do Congresso. A única exceção diz respeito à criação de *uma universidade na capital do Estado*. Quanto aos segundos, trata-se da exclusão da igreja, enquanto instituição e não, da religião. Os católicos presentes no congresso deixaram claras/defenderam as suas posições, quando se sentiram ameaçados.

⁴ Os temas foram: Organização geral do ensino, Questões de Pedagogia, Instituições auxiliares da escola, Aparelhamento escolar, Desenhos e trabalhos manuais, Educação moral e cívica, Canto, Inspeção technica, Programas e horários, Hygiene e educação physica, Exames e tests, Escolas infantis. As oitenta e quatro teses não virão aqui reproduzidas: apenas as que serão objeto de análise nessa comunicação. A origem dessas teses e temas, ou seja, como, onde, quando e por quem são produzidas ainda é uma incógnita. Tenho aventado três hipóteses. Uma, que tenham sido produzidas individualmente por Francisco Campos. A segunda, que tenham sido elaboradas por Francisco Campos juntamente com outros educadores que estiveram em seu gabinete para visitas. O jornal *Minas Gerais* apresenta, desde a posse, a relação diária dos que visitaram os gabinetes dos chefes do executivo: presidente e secretários. Uma terceira, que tenham sido produzidos pelos membros do Conselho Superior de Instrução Pública, cuja presidência cabia ao secretário do Interior. Tenho sido levada a crer nas possibilidades maiores da segunda hipótese. Nos três casos, a presença de Francisco Campos faz parecer forte a possibilidade da sua autoria. Tenho ainda levantado a hipótese relativa à possível circulação, em Minas Gerais, das conclusões/debates dos diversos congressos realizados principalmente nos diversos países da Europa, sobre as “diretrizes da nova educação”, congressos esses realizados no primeiro quartel do século vinte, e sua conseqüente apropriação pelos educadores mineiros.

⁵ Temos trabalhado com a hipótese, hipótese essa que talvez já tenha deixado esse estatuto, de que a entrada e expansão do processo de escolarização nas sociedades modernas e contemporâneas, deslocou outras instituições educativas de suas funções (FARIA FILHO, 2005).

⁶ Revel, 1998.

⁷ Nesse período, o legislativo mineiro, constituído pelo Congresso Mineiro, era bicameral, como já afirmei.

⁸ Tenho feito “buscas” nos arquivos mais internos da Imprensa Oficial, em outro lugar diferente daquele reservado à consulta dos jornais já publicados e que são de acesso ao público em geral. Encontrei 3 grandes livros — 1929, 1930 e 1934 — contendo as relações dos diversos funcionários, seus cargos, salários bem como suas assinaturas. Havia um número significativo de redatores e estenógrafos.

⁹ Faço isso tendo em vista, também, as dificuldades que envolvem tais estudos. Ao tratarem da socialização como um verbete, Boudon e Borricaud (1993) assim se manifestam: — *Não se trata aqui de apresentar um balanço dos estudos concernentes à socialização. Em primeiro lugar, porque esses estudos, inumeráveis e heterogêneos em sua concepção, respondem a motivações e preocupações variáveis, nem sempre convergem nos resultados e são pouco integrados do ponto de vista teórico; em segundo lugar, porque as proposições mais interessantes sobre os fenômenos de socialização não se acham necessariamente na literatura que se apresenta oficialmente sob essa denominação* (p.517).

¹⁰ Alonso (2002). Para a autora, um repertório é um conjunto de recursos intelectuais disponível numa dada sociedade em certo tempo. É composto de padrões analíticos; noções; argumentos; conceitos; teorias; esquemas explicativos; formas estilísticas; figuras de linguagem; metáforas. Não importa a consistência teórica entre seus elementos. Seu arranjo é histórico e prático (p. 39).

¹¹ Deixo claro o caráter parcial dos resultados apresentados neste trabalho. Há ainda um volume significativo de textos/documentos a serem analisados. Entretanto, a partir da leitura já realizada de todos os textos relativos ao Congresso de Instrução Primária, publicados nos jornais já consultados, provisoriamente, acredito que tais resultados possam ser confirmados ao término desta pesquisa. A seleção aqui operada é resultado da opção de tomar para análise, nesta comunicação, as publicações dos dias 16 e 17 de maio de 1927, por conterem um volume maior de textos e contemplarem a discussão de um número mais significativo de teses relativas ao tema da socialização da criança na escola.

¹² Hamaide (1934). Há nesta obra, várias “passagens” que encontram um certo “eco” nos textos dos congressistas, levando-me a pensar na possibilidade de ter havido apropriações. Cito duas delas.

A primeira:

Visto tratar-se de preparar a criança para a vida, é preciso fazê-la compreender esta tanto quanto possível. Ora, a vida compreende duas entidades fundamentais: o ser vivo e o meio. Portanto, é necessário estudar:

- 1- *O ser vivo em geral — o homem em particular*
- 2- *A natureza, nela compreendida a sociedade.*

Como fazer a criança compreender as grandes leis que regem a Humanidade e o Universo? Este estudo comporta duas séries de atividades:

- 1- *As concernentes ao indivíduo, donde o estudo das funções individuais.*
- 2- *As relativas à espécie, donde o estudo das funções sociais.*

O homem, com efeito, tem necessidade de nutrir-se, de precaver-se contra as intempéries; deve defender-se contra os inimigos, aprender a bastar-se a si próprio (funções individuais) e à família, cumprir seus deveres sociais (funções sociais). Tudo isso dá em resultado a conservação do indivíduo e a conservação da espécie (p. 29-30).

A segunda:

Para que os alunos sintam apêgo à escola, é mister que se interessem prática, intelectual e efetivamente pela prosperidade duma coletividade da qual percebem a ordem e cujo progresso desejam assegurar.

Os hábitos contraídos em classe contribuirão todos para a conquista dessa moral superior. Esta concepção da escola encontra-se no programa do método Decroly, que encerra lições de vida prática e social. A escola é uma verdadeira comunidade, onde os alunos colaboram e se auxiliam, onde a disciplina se torna uma “coisa apropriada a um fim”, como disse Ferrière, “que é um trabalho em comum” (p. 170)

¹³ Essa combinação também aparece invertida em outras duas direções, como por exemplo: as crianças de classes privilegiadas são boas e as pobres são portadoras de desvios; ou, as crianças pobres são boas e as de classe privilegiada apresentam comportamento desviante. Essas representações merecem uma análise mais detalhada.

¹⁴ Tenho analisado estas tensões, também, como *polarizações dinâmicas*, tal como formulada por Fernandes (2006). Uma clara síntese dessa noção nos é apresentada por Cohn (2004). Ao fazer a resenha do livro *A revolução burguesa no Brasil*, Cohn refere-se às *polarizações dinâmicas* como um termo fundamental utilizado pelo sociólogo, em suas análises (dentre outros). Segundo Cohn, *quando se fala em polarizações está em jogo uma dinâmica tensa entre sentidos opostos presentes no mesmo objeto de referência, que orienta a ação de grupos sociais... é importante não perder de vista que a polarização só ocorre efetivamente quando tem suporte social: são os homens ou grupos de homens que ‘puxam’ para direções diferentes no interior dos grandes agrupamentos da sociedade, e nas relações entre eles... A polarização dinâmica se opõe à mera adaptação... projeta pontas opostas, tensiona e abre espaço para a presença de novas tendências e forças* (p. 405-406)

¹⁵ Segundo Barbosa (1971) e Costa (1970) vários são os municípios mineiros que receberam esse nome.

¹⁶ O jornal *Minas Gerais* publicou em 28 de abril de 1927, a relação dos diversos congressistas por categorias funcionais e cidades. Tenho usado essa fonte para qualificar os autores dos diversos textos, mais ainda, tenho procurado qualificar os congressistas pelo cruzamento das fontes. O nome do professor Firmino Costa figura na categoria denominada *Outros membros do Congresso*.

¹⁷ Assim como o professor Firmino Costa, o sr. Arthur Furtado é relacionado na categoria de *Outros membros do Congresso*.

¹⁸ Bourdieu (2006). Assim como Bourdieu, para “ultrapassar” as análises que se vinculam ao argumento da *interpretação interna e explicação externa*, tenho encontrado na noção de campo, um seguro “instrumento” para a compreensão do campo da educação em Minas Gerais. Assim é que neste, tenho identificado campo pedagógico composto pelos subcampos da teoria pedagógica e da experiência.

¹⁹ Ainda é um desafio compreender como, aparentemente, neste último caso, opera-se uma inversão — Ignácia Guimarães era professora da Escola Normal.

²⁰ Esse relatório/conclusão apresentado pela prof. Maria Rita Burnier recebeu declaração de voto favorável por parte de cento e vinte e cinco congressistas.