

ENGENDRAR TEMPOS E IDENTIDADES: AS FESTAS NO CALENDÁRIO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES (1890-1930)

Renata Marcílio Cândido – FEUSP¹;

Rita de Cassia Gallego – FEUSP/UPM²

Eixo Temático: 3. Cultura e práticas escolares

O presente texto analisa as formas pelas quais a dimensão tempo, especificamente os tempos de comemorar na escola primária paulista, integra e influencia a construção da identidade docente no período compreendido entre 1890 e 1930. Discute-se, assim, como as mudanças concernentes à organização do tempo, efetuadas em virtude da criação dos grupos escolares em São Paulo, em 1893, alteram o modo como os professores percebem as representações acerca de si e da sua profissão, bem como as representações sociais sobre sua função³. Os grupos escolares influenciaram significativamente na construção do modelo de escola primária, cujas marcas são notadas até hoje, e na consolidação das pretensões de modernidade difundidas no âmbito social desde meados do século XIX. Entre as transformações decorrentes da reorganização do ensino, que se realiza nos últimos anos do século XIX e iniciais do XX, encontra-se uma nova relação com o tempo, sendo essa expressa na redefinição dos modos de se dividir os tempos de aula e na maior rigidez na elaboração do calendário e horários escolares, cada vez mais ordenados e, especialmente a inserção de várias

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, cuja pesquisa dedica-se ao estudo das festas escolares como elemento constituinte da cultura escolar no primeiro período republicano. A pesquisa conta atualmente com auxílio financeiro da CAPES.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. As pesquisas já desenvolvidas no mestrado e que tem continuidade no doutorado tem como objeto de estudo o tempo escolar. Embora a questão das festas escolares não tenha assumido um caráter central nas discussões efetivadas na dissertação, foi fruto de discussões (ver Gallego, 2003).

³ As representações, tal como entende Roger Chartier, constituem *práticas culturais*, ou seja, modos de pensar a realidade e construí-la. As percepções do social, conforme o autor, “não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (Chartier, 1990). Nesse sentido, as representações – entendidas como discursos que apreendem e estruturam o mundo, conforme concebe Chartier (1990) – permitem compreender a relação entre os discursos e as práticas, as formas pelas quais autoridades ou não do ensino, inspetores, diretores e professores interpretaram as finalidades da escola e determinadas concepções pedagógicas. De acordo com Chartier, as representações supõem um campo de disputas e de competições: “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (Chartier, 1990).

datas que deviam ser festejadas e comemoradas. A escola primária, até esse período, consistia num espaço não arquitetado onde se reuniam crianças de diferentes idades sob os cuidados de um só professor, que era responsável também por trabalhos de secretaria (registro de matrículas, por exemplo), portaria (abertura e fechamento da escola), entre outros. Neste sentido, faz-se relevante destacar o depoimento da professora Hermengarda, protagonista do livro **O Calvário de uma professora**, o qual pode trazer indícios, já que se trata de um texto literário, do que significou para alguns professores deixar uma escola com tais características e ingressar em escolas onde tudo passa a ser minimamente previsto e controlado, há mais professores, espaços pensados em função das atividades a serem realizadas, entre outras características.

“Não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela força máxima que impulsiona o complicado maquinismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premiada por feitos. Muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. **Transformada em máquina, trabalha como máquina, e esse trabalho é contraproducente.** Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixai-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho (...) é muito comum, uma professora pública, escrava de horário severo, que perderá o ponto pelo atraso de minutos (Dora Lize, 1927, p. 3-4, p. 192, grifos nossos).

A escolha de tal excerto, no qual consta o desabafo da professora Hermengarda, é pertinente uma vez que remete ao objeto de nossa análise: as relações entre identidade docente e as configurações do tempo escolar. Ao relatar que fora transformada em *máquina* e demandar mais autonomia em sua classe ou escola, a professora faz menção às mudanças que vinham sendo incorporadas na organização do cotidiano escolar, em virtude da reestruturação do sistema de ensino público primário. Entre essas transformações pode-se destacar as relações com o tempo, expressas na redefinição dos modos de se dividir os tempos de aula e na maior rigidez em relação aos horários e ao calendário, cada vez mais ordenados e, especialmente a inserção de várias datas que deviam ser festejadas e comemoradas. Somado a tais orientações no que concerne à organização do tempo, é notável um aumento do controle em relação ao trabalho dos professores, transformados praticamente em *escravos*, como denuncia a professora do romance. Assim, altera-se o modo que eles se percebem, as

representações acerca de si e da profissão bem como as representações sociais sobre sua função.

Tais considerações evidenciam que a dimensão tempo integra e influencia a constituição da identidade docente. Hermengarda, por exemplo, ao relatar as alterações notadas na prática docente, de certa forma, compara-as com condições anteriores de trabalho, as quais vinham sofrendo modificações. Acredita-se que ao ter que incorporar ao seu trabalho, ou seja, ao seu modo de viver e compreender a profissão docente, elementos diversos daqueles que já se faziam presentes, a identidade docente sofre alterações. A necessidade de aproximar a questão dos tempos de festejar à identidade dos professores deve-se ao fato de se observar que ao haver reestruturações no modo de comemorar, enfatiza-se a necessidade dos professores mudarem suas práticas, adequem-nas às mudanças, o que implica em propostas diferentes de atuações, modos outros de ser professor. Dessa forma, ao tratarmos da questão da identidade docente⁴, percebe-se que para sua constituição tanto coletiva quanto individual concorrem elementos da história de um modo mais amplo, da história da escola ou cultura escolar, além das histórias individuais⁵.

No quadro de mudança empreendido nos tempos da escola no referido período destacam-se as propostas de utilização do dia de aula. Entre as atividades que assumem um papel central no interior do calendário e dos dias letivos encontram-se as festas. Ao se tratar das festas nesse período deve-se considerar uma primeira distinção: festas cívicas, festas de inauguração dos grupos escolares, de encerramento do ano letivo quando se realizavam os exames e entregavam prêmios aos melhores alunos além daquelas que se caracterizaram como escolares, como a Festa das Aves e das Árvores. Tais reformulações exigiram dos professores o cumprimento de tarefas que até então não se faziam presentes no cotidiano das escolas, como preparar seu grupo de alunos, agora dividido em idade e nível semelhante de conhecimento, participar coletivamente de comemorações, difundir valores cívicos e aqueles

⁴ Sobre a questão da identidade docente foram essenciais as discussões de Martin Lawn (2000) e a produção de António Nóvoa (1992).

⁵ Entende-se *cultura escolar* segundo a concepção de Dominique Julia (2002, p. 10): “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (grifos do autor).

referentes a uma nova cultura escolar mediante o cumprimento das propostas pré-estabelecidas pelas autoridades educacionais. Assim, a proposta de ser professor integra as maneiras ideais de festejar, celebrar e comemorar. Considerando-se as festas escolares, nota-se que em diferentes períodos elas assumem sentidos distintos e esperam-se atitudes diversas dos professores.

Nos primeiros anos do regime republicano, aos quais dedicamos nossas reflexões, as festas cívicas estavam intimamente relacionadas com o ideário político e possuíam como uma das suas principais funções disseminar os valores do novo regime que se instaurava (a exemplo das festas da Bandeira e da Proclamação da República) de um modo mais pomposo e grandioso possível, isto é, extensivo à participação da comunidade em geral, já nas décadas que se seguem percebe-se que estas festas passam a ter sua função contestada por alguns educadores. Nota-se que ora devem assumir um caráter exaustivo, grandioso, que extrapole os espaços da sala de aula e da própria escola (até meados da década de 1910) ora devem se limitar à sala de aula e ocupar menos tempo possível.

Detendo-nos às relações sobre a identidade e à incorporação de novos elementos na cultura escolar, é imprescindível observar que há diferenças entre os níveis do ensino uma vez que embora haja questões em comum, quase sempre no que concerne aos itens do calendário, há especificidades que devem ser levadas em conta, como o modo de divisão das aulas, a especialidade por componente disciplinar (não presente no ensino primário), o que implica em formas certas vezes distintas de se constituir a identidade docente, embora oficialmente pareça haver um discurso massificador. Tendo em vista as particularidades mencionadas, nessa oportunidade trataremos especificamente do ensino primário paulista.

As reflexões foram tecidas a partir de algumas leituras principais. Sobre a questão da identidade e formação docente foram imprescindíveis as discussões de Martin Lawn (2000) e de Antonio Nóvoa (1992). De acordo com Lawn (2000), a identidade é construída a partir de referências advindas do Estado numa tentativa de controlar o trabalho docente. Já no que diz respeito à questão das festas, constitui-se referência primordial o trabalho de Moyses Kuhlmann Jr. (2001), no qual o autor mostra como as Exposições Internacionais no período de 1862 a 1922 contribuíram para prestigiar a educação como signo de modernidade, bem como para difundir um conjunto de propostas nesta área (principalmente materiais didáticos e métodos pedagógicos para diferentes instituições de ensino), pois estas “reservaram espaços

privilegiados à educação e representaram momentos significativos para a sua história” (p. 09).

O *corpus documental* do qual depreenderam-se as análises foi composto por fontes de revistas pedagógicas paulistas, a saber: **A Escola Pública** (1895-1897), **Revista de Ensino** (1902-1919), **Revista Escolar** (1925-1927) e **Educação** (1927-1929), bem como relatórios dos inspetores escolares publicados nos **Anuários de Ensino do Estado de São Paulo** (1907-1926). Trata-se nas linhas que se seguem considerações sobre as relações entre tempo e identidade no interior da escola primária no período já especificado, dando especial atenção aos momentos das comemorações escolares e as formas pelas quais estes eventos contribuíram para a (re)configuração de uma identidade docente.

As festividades, a necessidade de cumprimento das ordenações legais e o papel dos professores

A organização das escolas de massas em diversos países do Ocidente empreendida em meados do século XIX integra ao planejamento estatal a produção de uma outra identidade dos professores. O aumento do número de escolas abriga um maior número de professores e, por sua vez, a necessidade de critérios para seleção e dispositivos de controle do seu trabalho, consistindo o tempo um desses dispositivos, a exemplo dos programas com horários das atividades minuciosamente discriminados enviados às escolas a serem cumpridos pelos professores nos dias comuns de aulas e também nas datas festivas.

Para Martin Lawn (2000), as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, “traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança” (p. 69). Lawn (2000) associa a identidade dos professores à identidade nacional o que é frutífero para se compreender determinadas fases de desenvolvimento do ensino público e estatal, em qualquer nação. O Estado cria uma versão “utilizável” de um projeto de educação nacional e neste projeto é muito comum atrelar-se as expectativas em relação à identidade docente aos objetivos econômicos ou sociais.

Geralmente, os professores assumem um lugar de destaque quando existe, de certa forma, o que Lawn (2000) chama de pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças. Nesse caso, quase sempre a identidade docente aparece como inadequada e é urgente a mudança. No período tomado para estudo, é notável nos discursos o tom de insatisfação com

os professores e os apelos para que mudem suas práticas e incorporem as sugestões difundidas nos periódicos educacionais e relatórios de inspeção, por exemplo. Sem dúvida, a identidade dos professores, assim como observa Lawn (2000), tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um item sempre presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre mudança na educação e nos relatórios produzidos.

A tentativa de manipulação da identidade dos professores interessa por diversos motivos: o Estado engendra um projeto educativo para nação, assim a identidade docente deve refletir a expectativa do Estado; há diferentes maneiras de gerir os professores numa democracia e o estabelecimento da identidade é uma delas; tendo em vista que a identidade é flexível, pode ser sutilmente manipulada para priorizar certos aspectos ao invés de outros, de acordo com as circunstâncias. Tenta-se modificar a identidade dos professores não só se há pânico no controle da educação como também quando se pretende reestruturá-la (Lawn, 2000, p. 71).

Quando se pensa na realidade brasileira, é evidente esse esforço estatal de se fixar a identidade, mediante os apelos a função social (Lawn, 2000). Para esse autor, “é provável que as mudanças na representação do que é um professor, em diferentes períodos-chave”, do século XX, demonstrem “as alterações nas identidades estáveis, produzindo assim um sinal indubitável da reestruturação do trabalho” (p. 72). A afirmação do mesmo autor, que considera os professores, “servos do Estado”, a linha de frente de um Estado eficaz, sendo esses os mais importantes nessa empreitada é bastante significativa quando tratamos da questão do tempo.

Segundo Nóvoa (1992), a identidade não consiste num dado adquirido, não é uma propriedade tampouco um produto, ao contrário, “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16). Portanto, é mais prudente, para o mesmo autor, falar em processo identitário, destacando a mescla dinâmica que caracteriza o modo como cada um se sente e se diz professor. Tal construção consiste num processo complexo pelo qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, por isso necessita de tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Os discursos oficiais expressos nos relatórios de inspetores ou periódicos educacionais, por exemplo, eram imbuídos de qualidades a serem observadas em suas práticas

(pontualidade, cumprimento das obrigações, respeitar o tempo destinado a cada atividade, disciplina etc.). Na verdade, o Estado recorre a uma série de referências acerca do tipo de professor, quer seja em relação as suas qualidades morais e sociais quer seja sobre suas virtudes e capacidades, que atenda ao projeto de educação vislumbrado. Sendo assim, as festas constituem importantes momentos nos quais o Estado, ao determinar seus conteúdos e datas a serem comemoradas, pode disseminar seu ideal de cidadão não só para a população que assistia tal solenidade, mas também para os alunos e professores que participavam de todo o processo de organização da mesma.

Conforme salienta Souza (2000), as festividades escolares procuravam constituir um novo universo simbólico capaz de atribuir legitimidade ao novo regime político que se instaurava. Nesse momento, a escola pública se fundava não só como o lugar onde se ensinavam e se aprendiam os valores cívicos, mas como instituição guardiã desses valores, cuja ação moral e pedagógica deveria se estender para toda a sociedade (idem).

“A *Revista de Ensino*, dando, hoje, notícia da imponente festa realizada em Guaratinguetá, por ocasião da inauguração da escola complementar daquela cidade, fá-lo cheia de satisfação, como costuma a ter, sempre que se trata de assuntos como esse, em que cada vez mais se evidencia a verdade de que a instrução entre nós, ainda continua progredindo e se aperfeiçoando – caminho dum auspicioso porvir para o Estado de São Paulo” (**Revista de Ensino**, junho de 1904, p.162).

As inaugurações de escolas, os aniversários das instituições de ensino, a finalização das reformas dos prédios também eram consideradas ocasiões especiais que deveriam ser comemoradas pelos alunos e professores e registradas nos periódicos como representativas do avanço no âmbito do sistema educacional. Os festejos escolares além de divulgarem os avanços, expressos através de números de edifícios construídos ou reformados, também visavam estimular nas crianças e no povo um interesse pela escola. Este era o caso das festas de encerramento do ano letivo, nas quais se procedia a entrega dos certificados, dos prêmios aos melhores alunos, o discurso da autoridade escolar e a exposição dos objetos confeccionados pelos alunos na disciplina Trabalhos Manuais.

O conteúdo da educação cívica deveria ser ministrado num dia letivo, por isso a recomendação vigente era a de que, na hipótese de ser feriado, as datas nacionais fossem comemoradas nas escolas na véspera do dia indicado. Além disso, o dia nacional deveria ser consagrado exclusivamente às festas oficiais e às festas do povo, das quais as crianças teriam o dever de participar. A determinação da véspera do dia indicado para a comemoração do

festejo foi objeto de muita controvérsia como foi possível constatar nos artigos publicados nos periódicos da época, depois desta primeira determinação surgiu outra que indicava o próprio dia do feriado como o mais apropriado para os festejos escolares, entretanto, muitos professores não compareciam nestas datas alegando que não eram pagos para isto (**Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**, 1917).

A uniformidade na escolha das datas que deveriam ser celebradas nas diferentes escolas só foi alcançada quando estas foram regulamentadas por Oscar Thompson na década de 1910, pois até então, segundo Cardim (1916), ainda existia uma confusão entre as escolas sobre a escolha das datas que deveriam figurar no calendário escolar como dignas de solenidade. Em seu livro **As Comemorações Cívicas e As Festas Escolares**, Cardim (1916) cita como exemplo de organização dos festejos escolares a Escola Modelo “Caetano de Campos”. Nesta escola, as comemorações cívicas eram organizadas da seguinte maneira: o professor reunia seus melhores alunos para decorar a sala, dando-lhe um aspecto festivo, além disso, ele deveria preparar um programa a ser executado no dia da festa, que estaria dividido em duas partes: a primeira iniciada por uma explicação do professor sobre a data, seguindo-se esta lição uma seção cívica composta de trechos alusivos, poesias, pequenos discursos, monólogos, diálogos, comédias; a segunda parte é preenchida por um trabalho escrito, tendo uma gravura que sintetiza a festa. Cada aluno, dependendo da classe em que estivesse, copiaria trechos, escreveria ditados, faria composições livres sobre o tema da data nacional (Cardim, 1916, p. 5).

Entretanto, as festas escolares eram vistas com ressalvas por alguns educadores do período. Apesar de serem minoria, suas opiniões ficaram registradas em artigos publicados nas revistas educacionais. No primeiro artigo, J. L. Rodrigues ao expressar suas opiniões sobre os exames, as exposições e as festas, explica que as comemorações escolares já não se revestiam do caráter educativo que foi tão enfatizado nas primeiras décadas do século XX e seus ensaios acabavam por prejudicar o ensino, tomando um grande tempo dos alunos e distraindo sua atenção dos estudos. Na segunda citação, publicada em artigo da **Revista Escolar** de 1925, J. V explica que as escolas deveriam evitar o hábito de realizar pomposas solenidades para receber seus visitantes, sendo assim, o autor sugere, em caso de visitas, uma ligeira sessão cívico-músico-literária, aproveitando-se para este fim os hinos, poesias e outros, ensinados aos alunos nas horas de música, canto, educação cívica e linguagem oral:

“(…) As melhores festas escolares são aquelas que se organizam de um momento para o outro, sem grandes preparativos, lançando mão das contribuições que possam fornecer as aulas de declamação, música e ginástica” (**Revista de Ensino**, outubro de 1904, p.386).

Theodoro de Moraes, em seu relatório enviado ao Inspetor de Ensino publicado nos **Anuários de Ensino do Estado de São Paulo** referentes aos anos de 1910-1911, também apresenta as festas escolares como uma das principais causas “perturbadoras da disciplina escolar”. As outras causas estariam relacionadas com a atitude do próprio professor que distraído com a atribuição das notas, não presta devida atenção aos alunos; com a falta de atividades para as crianças ou as atividades demasiadamente longas; a falta de preparo do mestre, que não consegue organizar as aulas adequadamente; os alunos matriculados com idade inferior a sete anos de idade nas classes de primeiro ano; o partidarismo do professor e, com relação as festas, Moraes afirma que:

“Muito nociva à disciplina interna e externa da escola é a contribuição de dinheiro que os alunos façam para as festas, poliantéias, etc.

Seria para desejar que ela de todo se extinguisse.

A escola pública é gratuita. Ela não pode aceitar do aluno quantia de espécie alguma.

Para as festas tragam as crianças flores, quando possam, e a cooperação de seu trabalho espontâneo para o embelezamento das classes” (**Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**, 1910-1911, p.22).

Mais uma vez, os professores eram postos frente a novas exigências perante o festejar, agora com cautela, menos glamour, menor dispêndio de tempo. Percebe-se que os professores são submetidos a normas, exigências e há uma tentativa de conformar suas práticas. A partir da indicação das práticas ideais, expressam-se elementos que devem compor sua identidade e características que devem integrar suas ações e fazeres.

Tanto Lawn (2000) quanto Nóvoa (1992) atentam para a existência de marcos significativos na construção da identidade docente referentes aos seus países. Ao tomarmos o tempo enquanto elemento que integra a identidade docente, não é ilegítimo observar que a existência de mudanças como comemorações festivas na escola no período em que a escola primária passava por reformulações importantes para a sua história, como se trata neste texto, impõe redefinições nos modos de se entender a função e papel dos professores e solicita-se dos professores práticas e ações compatíveis com tal expectativa.

A fixação de uma identidade para os professores, através dos discursos e regulamentações, funciona como uma forma profícua de se estruturar ou reestruturar o trabalho. O fato de alguns professores não se adequarem às identidades oficiais causa pânico a

quem dirige a nação e o ensino por mais que se saiba das subversões. Há um esforço notável para circunscrever as práticas no interior das escolas haja vista a quantidade de prescrições voltadas aos professores. O esforço de que o saber de referência explicitado nos discursos seja incorporado nas práticas parece desconsiderar que os professores constroem o seu modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos etc. mediante uma série de elementos, não só o discurso oficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARDIM, Carlos A. Gomes. **As comemorações cívicas e as Festas Escolares**. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1916, 122 p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense: 1989.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)**. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da USP, 2003.

KUHLMANN, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001, 262p.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

SOUZA, Rosa Fátima de. “Rituais escolares: liturgia cívica e glorificação da memória (aproximações históricas)”. In: PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (orgs.). **Tessituras do Imaginário: cultura & educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000, p. 173-184.