

DO RESPEITO À OBEDIÊNCIA, DA PALMATÓRIA À DIVERSÃO: ESCOLA PRIMÁRIA RURAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO (1940)

From respect to obedience, from the rod to fun: Rural Elementary School in the state of Pernambuco (1940)

Del respeto a la obediencia, del castigo a la diversión: Escuela Primaria Rural en el estado de Pernambuco (1940)

Virgínia Pereira da Silva de Avila¹

RESUMO: Este texto analisa aspectos da cultura escolar primária, tomando como base o tempo, o espaço, os programas e os métodos de ensino, as práticas educativas e as práticas simbólicas retratadas nas lembranças de ex-alunos/as que frequentaram escolas primárias rurais nos estados de Pernambuco e Bahia, no primeiro quartel do século XX. O trabalho é fruto das pesquisas iniciais do projeto Escola Primária e Cultura Escolar no Sertão Pernambucano (1931-1970), realizadas por alunos/as do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, na disciplina de História da Educação no Brasil, no segundo semestre de 2013. Na escolha do referencial teórico, privilegia-se o diálogo com diferentes autores do campo da história e da historiografia da educação, mais especificamente aqueles relacionados à história cultural. Por ser esse um campo de investigação ainda pouco explorado, pretende-se, com o presente trabalho, contribuir com o conjunto de estudos acerca da área de história da educação brasileira e, de modo especial, da história da educação pernambucana.

Palavras-chave: Escola Primária Rural; cultura escolar; memória.

ABSTRACT: This text analyzes aspects of the elementary school culture, based on elements such as the time, the space, the programs and the teaching methods, the educational practices and the symbolic practices depicted in the memories of former students who attended rural elementary schools in Pernambuco and Bahia, during the first quarter of the twentieth century. The study results from the initial research of the project Elementary School and School Culture in the Backcountry of Pernambuco (1931-1970), carried out by students from the Education Major at the University of

¹ Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco/Petrolina-PE (UPE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano (GESPESE) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE/UNESP) e do Observatório de Práticas Escolares (UDESC). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA), 1997. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2008. Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2013.

Pernambuco, Petrolina Campus, in the course of History of Education in Brazil, in the second term of 2013. To choose the theoretical background, the preference was given to the dialogue with different authors who belong to the field of history and historiography of education, more specifically the ones related to cultural history. Since this is an investigation field which has not been further explored yet, the present paper aims to contribute to all studies regarding the history of Brazilian education, specially the history of education in Pernambuco.

Keywords: Rural Elementary School; school culture; memory.

RESUMEN: Este texto analiza aspectos de la cultura escolar primaria, teniendo como base el tiempo, el espacio, los programas y los métodos de enseñanza, las practicas educacionales y las practicas simbólicas, retratadas por los recuerdos de los alumnos (as) que frecuentaron escuelas primarias rurales en los estados de Pernambuco y Bahía, en el inicio del siglo XX. El presente trabajo es fruto de los estudios iniciales del proyecto Escuela Primaria y Cultura escolar en Pernambuco (1931-1970), realizadas por alumnos del curso de Pedagogía de la Universidad de Pernambuco Campus Petrolina, en la diciplina de Historia de la Educación en Brasil durante el segundo semestre de 2013. Las referencias teóricas destacan el diálogo con diferentes autores del área de la historia y de la historiografía de la educación, específicamente aquellos relacionados con la historia cultural. Por ser todavía un área de investigación poco explorada se pretende con este trabajo contribuir para el conjunto de estudios sobre la historia de la educación brasileña y especialmente de la historia de la educación pernambucana.

Palabras clave: Escuela Primaria Rural; cultura escolar; memoria.

INTRODUÇÃO

Este texto analisa aspectos da cultura escolar primária, tomando como base o tempo, o espaço, os programas e os métodos de ensino, as práticas educativas e as práticas simbólicas retratadas nas lembranças de ex-alunos/as que frequentaram escolas primárias rurais² em municípios dos estados de Pernambuco e Bahia, no primeiro quartel do século XX.

² De acordo com estudos realizados por Ávila (2013a), as escolas primárias localizadas na zona rural brasileira receberam, ao longo da Primeira República, diferentes denominações conforme a região em que estavam instaladas. No estado de São Paulo, por exemplo, eram conhecidas como escolas preliminares; depois, como escolas rurais e escolas isoladas. Em Santa Catarina, escolas rurais e, na sequência, escolas isoladas. No Território do Acre, escolas isoladas; no estado do Mato Grosso, escolas isoladas rurais; na Bahia, escolas rurais; no Rio Grande do Norte, escolas isoladas e escolas rudimentares e, em Minas Gerais, escolas rurais.

O roteiro de entrevistas contemplou perguntas acerca da rotina escolar e da trajetória de escolarização, dentre as quais, destacam-se: onde e quando realizou o curso primário; como era a rotina da escola (horário de entrada, recreio, saída,...); como era a organização da sala de aula (número de meninos e meninas, se estudavam todos na mesma sala, se era uma turma da mesma série ou várias séries reunidas no mesmo espaço) e a frequência escolar; como a professora ministrava as aulas (metodologia empregada); quais as matérias ensinadas e se a escola realizava festas e comemorações cívicas.

Para Nora (1993, p. 9), as lembranças do passado carregam na memória uma sensibilidade especial: “Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções”. Nessa perspectiva, o passado é narrado pelos entrevistados como um tempo em que as mudanças sociais produzidas pelo processo de urbanização não chegavam às zonas rurais e/ou às distâncias do centro urbano; tampouco afetavam a infância de crianças que frequentavam a escola pela necessidade de aprender a ler e a escrever.

Com relação à cultura escolar, são aproveitados os estudos produzidos por Dominique Julia e Antônio Vinão Frago. O primeiro concebe a existência de duas culturas escolares (primária e secundária). Como observa Julia, citado por Vidal (2005), a escola não é somente um local de aprendizagem, mas também de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo”, cujas rupturas ocorrem de forma quase imperceptível. Em sua concepção:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10-11).

Já Frago (2001, p. 33) remete à análise da cultura escolar como um movimento de discontinuidades e persistências: “[...] No hay escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas”. Nessa abordagem, conforme assinala Ávila (2008, 2013b), a cultura escolar é produzida por particularidades que caracterizam cada estabelecimento educacional, tais como organização do tempo, calendário, currículo, programas e métodos de ensino, entre outros, e delas produtora, permitindo, assim, identificar discontinuidades e persistências.

Em face disso, a análise e a interpretação da cultura escolar, neste estudo, dar-se-á a

partir de um determinado contexto histórico, entrecruzado pelas lembranças e apropriações que os sujeitos dela fizeram. Trata-se, sobretudo, da tentativa de compreender a rotina escolar de uma época e a trajetória de escolarização refletida por ex-alunos/as.

Para Souza (2000, p. 51), “os indivíduos não se formam na escola apenas como atores de papéis sucessivos a eles propostos e por isso são sujeitos históricos e não apenas atores sociais”. É nessa perspectiva que os/as entrevistados/as, parte integrante deste estudo, são alçados à condição de sujeitos do seu tempo, protagonistas de um período em que se pretendia uma escola moderna e de inserção social, mas que manteve por longo período a contradição do progresso social representada na e pela escola isolada³.

Barreiros, Caraíbas, Cabrobó, Parnamirim, Petrolina e Verdejante, no Estado de Pernambuco, e Remanso, na Bahia, foram alguns dos municípios que abrigaram escolas primárias nas zonas rurais do semiárido nordestino – improvisadas na sala da casa de algum morador ou professor/a, com bancos de Baraúna e aproximadamente 30 alunos do 1º ao 4º anos, reunidos na mesma sala. Em comum nessas escolas, há a repartição do tempo, com horário de início e término das atividades escolares; a ênfase dada a disciplinas como Matemática, Português, História e Geografia; a rigidez dos/as professores/as e a difusão de valores como respeito e obediência.

Desde já, agradece-se a acolhida dos/as entrevistados/as: Antônio dos Santos Vargas, Aidil Alves de Sá Dantas, Alexandrina Rodrigues, Maria do Carmo Lira, Maria Ozenil de Menezes Cabral e Maria Perpétua Farias Kishi, personagens que contribuíram com suas experiências e vivências no mergulho em um tempo que se mostra longínquo e que, no entanto, para a história da educação brasileira, ainda é muito próximo.

Por ser este um campo de investigação ainda pouco explorado, pretende-se, com o presente trabalho, contribuir com os estudos da área de história da educação do estado de Pernambuco, integrando-o às pesquisas sobre cultura escolar, principalmente, no que diz respeito à conformação dos ritos, dos rituais e da rotina da escola primária rural, evidenciados nas marcas de tempo reconstruídas pela memória de ex-alunos/as.

O ESTADO EDUCADOR: ESCOLA PRIMÁRIA E MODERNIZAÇÃO (1930-1940)

³ A escola pequena, isolada, aquela de um só professor, a quem era entregue 40 alunos ou mais, funcionando quase sempre em prédio impróprio. Como definiu Lourenço Filho (1941, v. 1), era a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada rural.

Como amplamente divulgado pela historiografia da educação, no Brasil, o processo de institucionalização da escolarização básica ocorreu de forma lenta e distinta nas diferentes regiões. A consolidação do Estado como responsável pelas questões relacionadas à educação escolar é recente, remonta aos anos 30 do século XX – o que significa dizer que a organização do sistema educacional como um todo e da escola em particular também são fenômenos recentes. Logo, compreender as mudanças e exigências que se impõem à escola no século XXI implica necessariamente análise dos condicionantes históricos, políticos e sociais de sua produção ao longo do tempo.

Os anos de 1930 e 1940 foram períodos de grandes transformações em toda a sociedade brasileira, com inevitáveis repercussões na área educacional e, de maneira especial, na educação rural . O aumento da população, o crescimento dos centros urbanos, o desenvolvimento da indústria e dos serviços, tudo isso conduziu a um aumento generalizado pela demanda por educação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A década de 1930 representou um dos marcos do movimento de renovação educacional desencadeado pelos liberais republicanos, adeptos da Escola Nova desde meados de 1920. Para Hilsdorf (2007, p. 95), “enquanto especialistas do ensino e tradicionais adversários dos católicos, passaram a desenvolver uma ação político-administrativa no novo governo, pondo em prática as ideias que defendiam [...]”, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tornou-se um importante símbolo da renovação educacional em 1932, destacando-se pela defesa da escola pública, gratuita e laica, como também na proposição de novos métodos de ensino que incidiram sobre a organização do tempo escolar. “Opera-se uma transformação sutil nas representações das práticas escolares, nelas se configura uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e dos espaços escolares” (CARVALHO, 2002, p. 375).

Essa visão é também compartilhada por Gondra (2007, p. 224-225). Para ele, “a presença da infância na cena social vai ter um rebatimento nas reflexões relativas aos espaços específicos destinados à criança [...] e a escola que passa a ser o principal lugar de aculturação da infância [...]”. O autor refere-se à escola como instituição na qual os indivíduos tendem a passar um tempo cada vez mais prolongado, proposta, inclusive, defendida e executada por Anísio Teixeira, na década de 1930, no Distrito Federal, e na Escola Parque em Salvador, no estado da Bahia, no final da década de 1940.

Se na década de 1930 a escola representava a possibilidade de inserção nos novos conhecimentos produzidos pela modernidade com o avanço das ciências, isso não se

concretizou em grande parte das escolas isoladas brasileiras (ÁVILA, 2008, 2013a). A distância do centro urbano pode ter sido um dos motivos que a levaram a ter um caráter eminentemente prático e alheio às transformações sociais e políticas que, de forma geral, rapidamente ocorriam na sociedade brasileira. O ensino tinha como finalidade ensinar a ler e a escrever e, dessa forma, minimizar os altos índices de analfabetismo registrados no país, cabendo às escolas a tarefa de alfabetização junto às comunidades, até porque “o analfabetismo passava a ser a marca da inaptidão para o progresso” (CARVALHO, 1989, p. 40). As escolas isoladas desempenharam, neste aspecto, em que pese a precariedade de suas instalações e da formação de seus professores, importante papel na institucionalização do ensino primário nas diferentes regiões do país.

Embora a década de 1940, marcada pelo Estado Novo e seu excessivo controle normativo, possuisse um modelo de escolarização voltado para o dever cívico, a construção de uma identidade nacional e a formação do homem servil e trabalhador não foram suficientes para provocar mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico nas escolas primárias rurais, de maneira geral.⁴ Para Hilsdorf (2007), de 1937 a 1945, o Estado brasileiro desenvolveu uma política educacional de moldes autoritário e uniforme. Isso aparece claramente, segundo essa autora, na fala de Gustavo Capanema, em 1937, quando este, então ministro da educação, diz que a educação é instrumento do Estado para preparar o homem para uma ação certa e construir a nação brasileira.

Em 1945, como referiu Alves (2008), no mundo terminava a II Guerra Mundial e, no Brasil, chegava ao fim a ditadura Vargas. Em 1946, a posse do primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Estado Novo, Eurico Gaspar Dutra, e a promulgação da quinta Constituição brasileira, em 18 de setembro, marcaram o retorno do país ao regime democrático. A Constituição, cuja característica foi o espírito liberal e democrático dos seus enunciados, assegurou, nos *artigos 166 e 168*, a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Como ainda firmava, no art. 169, o compromisso da União em aplicar nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Diversamente da Constituição de 1934, que reservava vinte por cento das cotas

⁴ Sobre o papel desempenhado pela escola rural da institucionalização do ensino primário no país, ver entre outros, Souza e Ávila (2013); Frutado e Pinto (2013).

destinadas à educação no respectivo orçamento anual da União para o ensino nas zonas rurais, a Constituição de 1946 não menciona o tema. É nesse quadro de reconfiguração da sociedade brasileira, marcada, sobretudo, como sublinha Andrade (2011, [sem paginação]), “[...] pela transformação do Estado em agente promotor de uma nova configuração econômica, política e social no Brasil, sendo o eixo de sua ação o esforço de expansão do setor industrial do país”, que a educação rural assumiu o que o autor denomina de função de “civilização” para uma nova ordem social.

Comprometido com a democratização do ensino, o presidente Dutra chamava a atenção, em mensagem enviada ao Congresso Nacional, que, até a sua posse, o Fundo Nacional de Ensino Primário não tivera a aplicação necessária. Foi a partir dos acréscimos das dotações que o Congresso o reforçou, permitindo, no ano de 1947, a construção de mais de 4.000 escolas rurais, com residências anexas para professores, inclusive nas zonas de fronteira e de colonização estrangeira. A meta do INEP⁵, para aquele período, era a construção de 7.000 escolas rurais em todo o país (MENSAGENS..., 1950). Os estados da região nordeste, em virtude das precárias condições de vida da sua população e do alto índice de analfabetismo, receberam atenção especial do governo federal.

Na compreensão de Moreira (1957), a inserção dessa população, via escola, possibilitaria, por um lado, colocá-la dentro do contexto das relações da sociedade a partir do desenvolvimento econômico, político e social e, por outro lado, passava a demandar da escola rural não somente sua função alfabetizadora, como ainda novas práticas educativas. Tais práticas levariam, ou deveriam levar, no entendimento de Moreira, ao domínio das técnicas de aplicação científica com vistas a melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida de crianças, adolescentes e adultos.

À escola primária rural caberia não somente a função de oferecer a instrução elementar, como ainda conter o fluxo migratório, povoar e sanear o interior e, ainda, nas palavras do presidente Getúlio Vargas, como educação no seu sentido amplo, incluídas a formação física e moral e as técnicas profissionais (AVILA, 2013a).

O ingresso do Brasil na civilização industrial moderna exigia a disseminação de valores e modelos sociais orientados pela razão, pela ciência, pelo progresso dos indivíduos. A escola assumiu, conforme esses valores, uma função estabilizadora desses novos processos sociais (ANDRADE, 2011; ÁVILA, 2007).

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

ENTRE HINOS, FESTAS E CASTIGOS: TEMPOS DE ESCOLA NAS LEMBRANÇAS DE EX-ALUNOS/AS

O tempo disciplinado é um exemplo do novo *modus operandi*, que se expressa como uma construção cultural nos rituais da escola, nos horários que vão se estabelecendo e se consolidando no cotidiano. Quando perguntada sobre a rotina escolar, a Sr.^a Aidil, em tom laudatório, afirma: “Entrava (*sic*) 7h, tudo fardado bonito, tudo de laço [...], tudo de meia e sapato fechado” (DANTAS, 2013)⁶. Já o horário da Sr.^a Maria diferia um pouco: “Entrada de (*sic*) 8h, recreio de 10h às 10h15min e largava de (*sic*) 12h”. Recorda, também, que a escola não era muito perto de sua casa: “[...] mas ia a pé porque não tinha transporte” (LIRA, 2013)⁷.

Escolano (2001, p. 44) afirma que o tempo “organiza as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade”. Para ele, tanto os relógios escolares quanto os relógios domésticos e de uso pessoal servem para regular a conduta diária, formando um tipo de aprendizagem. O relógio que demarca o início, a duração e o término das atividades escolares constitui, nessa perspectiva, um mecanismo de controle social do tempo, transformando-se no organizador temporal da vida na escola (AVILA, 2008, 2013b).

Outro aspecto que fornece elementos para se pensar a cultura escolar se refere ao modo de trabalho do professor e às práticas educativas. Primeiro, a ênfase dada à língua portuguesa e à matemática, domínios considerados básicos para o ensino primário. De acordo com o Sr. Antônio⁸, que estudou até o 3º ano, era ensinado “o português mesmo, a matemática, ciências também que ela ensina às vezes para os mais atrasados” (VARGAS, 2013). Pode-se dizer que essas escolhas estavam diretamente relacionadas ao movimento nacional de combate ao analfabetismo no país nesse período. O ensino primário tornara-se meta e estava associado aos princípios republicanos, para exercer a cidadania seria preciso dominar os códigos da língua e da escrita, como também a adoção de certos valores e normas de conduta (AVILA, 2008, 2013b).

⁶ Aidil Alves de Sá Dantas nasceu em 15 de novembro de 1933, Verdejante – PE.

⁷ Maria do Carmo Lira nasceu em 16 de julho de 1937, Barreiros – PE.

⁸ Antônio dos Santos Vargas nasceu em 01/11/1931, Remanso – BA.

Com relação à metodologia, os/as professores/as, que na sua maioria possuíam apenas o ensino primário, ensinavam o que sabiam.

A metodologia usada pelos professores era bem comum, os alunos liam e davam leitura para os professores, cada um tinha o seu próprio livro, a professora cobrava também o ‘assoletamento’. As matérias eram História, Geografia, Matemática e Português (RODRIGUES, 2013b)⁹.

A gente mesmo pegava, tinha até uma pedra, uma lousa pequenininha [...] pra fazer as contas [...]. Ela [a professora] ia dizendo o que queria sobre as contas. Ela passa as contas lá naquela pedrinha pequena de mais ou menos 30 cm e dava pro (*sic*) aluno fazer a conta (VARGAS, 2013).

Segundo observa a Sr.^a Maria Ozenil,¹⁰ alguns professores eram mais rígidos: “[...] porque, naquela época, se você não atendesse lhe botava de joelho, de costa pra os alunos, tinha professora, às vezes, até substituta, lhe botava de joelho no carço de milho, era um negócio muito rígido, você apanhava de palmatória” (CABRAL, 2013). Sobre os castigos físicos, a Sr.^a Maria Perpétua lembra que: “[...] estudávamos a tabuada, quem errava era puxado a orelha, e ainda ouvia ela dizer [a professora]: ‘porque não estudou’. “Também levava régua no braço, ao chegar em casa a mãe dava razão à professora” (KISHI, 2013). A professora chamava-se Eva Mota e morava em Juazeiro-BA, e o deslocamento até Petrolina era feito em barco a remo.

No que se relaciona à frequência e à importância atribuída à escola pelos pais, uma das entrevistadas menciona: “Lá em casa ninguém tinha direito de perder a aula não, papai era em cima [...] e ainda tinha que mostrar todos os deveres de casa e o que tinha feito na escola quando chegava” (CABRAL, 2013). Ou, como lembra a Sra. Alexandrina,¹¹ referindo-se às seis léguas percorridas até a escola, “Minha frequência era ótima, ia todos os dias [...], eram aulas muitos divertidas, difícil uma pessoa faltar [...]. A saída era uma festa [...]” (RODRIGUES, 2013).

Acerca dessa questão, Ávila (2013b, p.80) assinala:

A obrigatoriedade do ensino, associada à permanência dos/as alunos/as na escola, possibilitaria educá-los dentro de um padrão moral e de cooperação social que estimulam o amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras, sobretudo o culto ao País.

⁹ Maria Sindauro de Lima Rodrigues nasceu em 19 de setembro de 1934, Buqueirão, município de Cabrobó – PE.

¹⁰ Maria Ozenil de Menezes Cabral nasceu em 27 de julho de 1944, Pirapora-MG. Sua primeira escola foi em Parnamirim – PE.

¹¹ Alexandrina Rodrigues nasceu em 19 de julho de 1934, Petrolina-PE.

A escola primária, nesse aspecto, cumpre papel fundamental, ou seja, além dos conteúdos escolares, tem um conjunto de valores e condutas a disseminar e a internalizar tanto por professores/as como pelos/as alunos/as. Exemplo disso é presença das comemorações cívicas, evidenciando a presença do Estado como organizador da educação nacional: “todo mundo aprendia, foi quando eu aprendi o hino nacional e o hino da bandeira que era cantado em todas as escolas” (VARGAS, 2013), ou, como refere a Sr.^a Maria Ozenil, “Dia 7 de setembro a gente acordava muito cedo [...], todas as festas cívicas do colégio eram obrigatórias” (CABRAL, 2013). Segundo o espírito da época, tratava-se de comemoração diretamente afeta ao momento político pelo qual passava o país. Era necessário levar o povo a se identificar com o sentimento de patriotismo e civismo. Era preciso, segundo Gallego (2003, p. 89), “fazer com que o povo amasse a pátria, seus heróis, comemorasse a era republicana [...]”.

Com lembra a Sr.^a Alexandrina, “[...] tinha muitas festas e era muito divertido” (RODRIGUES, 2013a), comemorava-se ainda o “São João, Dia das Mães, Festa da Padroeira e o Novenário, os alunos eram obrigados a participar, pois tinha chamada [...]” (KISHI, 2013).

Na análise de Cunha (2008), nesse tipo de lembrança estão implícitas as marcas da religião católica no calendário e nas práticas escolares, embora a prescrição legal de laicidade do ensino esteja garantida pela República desde o final do século XIX. Pode-se inferir que se, por um lado, as festas religiosas demarcam a forte presença do cristianismo no ambiente escolar, por outro, significam o momento de confraternização e de intensa atividade comunitária.

No Brasil, as comemorações festivas desencadeadas na década de 1920, a partir das semanas da educação, tornaram-se parte das iniciativas da Associação Brasileira de Educação, e tinham como finalidade o disciplinamento do cotidiano escolar (CARVALHO, 1989). Ainda segundo a autora, “a eficiência pedagógica das comemorações festivas escolares era, no círculo educacional, a razão de existência de tais práticas [...], entendia-se a educação como mecanismo de fazer passar atos do domínio do consciente para o do inconsciente” (CARVALHO, 1989, p. 76).

As datas festivas auxiliariam os alunos a internalizarem valores considerados importantes; na desenvoltura ao expressarem-se em público, no recebimento de críticas e de reconhecimento, assim como a convivência dentro de certos códigos sociais, que, por sua vez, introduzem o conceito de renovação pedagógica apregoada no período (CARVALHO, 1989).

A permanência das comemorações no calendário indica também quais os valores sociais a serem mantidos e regularmente homenageados por professores e alunos. O calendário exprime, dessa forma, na visão de Gallego (2003), a regularidade das atividades educativas, e também determina e seleciona as datas a serem festejadas, indicando o que deve ser lembrado¹².

Na visão de Gallego (2003, p. 110), os significados das comemorações apresentam:

Modos particulares de representar o fazer social [...] os reformadores apresentam calendários, muitas vezes irrealizáveis, e suas persistentes e falidas pretensões de “reinventar” a escola, como se bastasse uma lei para que as práticas mudassem, desconsiderando a própria dinâmica dos professores. Esquecem que os ritmos das mudanças são lentos e não uniformes.

Desse modo, as festividades escolares são vivenciadas conforme os valores e crenças de cada localidade e a organização do tempo escolar condicionada, também, pelo modo de apropriação do que fora determinado pelo calendário oficial. A presença das comemorações cívicas e religiosas no calendário escolar apresenta também estreita relação com a organização do tempo social. Sob esse aspecto, para Le Goff (2003, p. 510),

[...] uma função essencial do calendário é a de ritmar a dialética do trabalho e do tempo livre, o entrecruzamento dos dois tempos; o tempo regular, mas linear, do trabalho, mais sensível às mutações históricas, e o tempo cíclico da festa, mais tradicional, mais permeável às mudanças da história.

As festas religiosas ligadas ao cristianismo, por exemplo, não possuem essa permeabilidade em relação às mudanças da história. Sua presença permanece no calendário oficial nacional e no calendário escolar, independentemente do caráter laico, público e gratuito da educação nacional.

Le Goff (2003) diz que na cultura popular há certos dias que se individualizam, principalmente aqueles cujo significado foi reforçado pela religião oficial, fato evidenciado na composição do calendário escolar que reserva atenção especial às datas religiosas. Para o autor, trata-se da inserção de um tempo cíclico dentro do seu tempo linear, geralmente sagrado, ritual e religioso. Tempo que será incorporado por alunos/as e professores/as, demarcando ritmos ao longo dos dias, das semanas, dos meses e dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹² Demarcando o ritmo do que será experimentado na escola, o calendário cria, segundo Elias (1998), um *habitus* social que o indivíduo compartilha com os outros e ao qual integra a sua personalidade. São experiências e vivências temporais que atuam no imaginário e na realidade vivida; a segmentação das atividades escolares repercutirá nos modos e condutas a serem adotadas.

Neste estudo, procurou-se retratar as lembranças da infância e dos tempos de escola, trazendo à cena sujeitos que vivenciaram e também instituíram tempos na escola; um tempo em que a consolidação do ensino primário se torna meta no país e está associado aos princípios republicanos. Para exercer a cidadania, era preciso dominar os códigos da língua e da escrita, como também adotar certos valores e normas de conduta.

Para apreendê-los, faz-se necessária uma sequência temporal de atividades escolares com vistas à incorporação desses códigos, seja pelo horário (que determina e fragmenta o tempo de aprendizagem), seja pelo calendário (que estipula o que será realizado ao longo dos dias, semanas, meses e anos).

Seguindo esta linha teórica, Correia (1996, p. 10) destaca: Desde a mais tenra idade, os indivíduos são, na nossa cultura, submetidos a uma interação social pautada por regularidade, ritmos, intensidades, descontinuidades, e durações diversas a que estão associados, de modo permanente, o calendário e o relógio [...] como um sistema de valores e normas de conduta [...].

As interações sociais e as regularidades observadas nas datas comemorativas presentes no calendário escolar de alguma forma disciplinaram o cotidiano dos entrevistados. Elias (1998) refere-se ao tempo dos calendários como exemplo da representação simbólica dos anos, meses, semanas e dias que se repetem regularmente. No caso, as comemorações cívicas estão diretamente ligadas ao momento político pelo qual passava o país, em que se enfatizava a necessidade de identificação do povo com o sentimento de patriotismo e civismo mediante a internalização de valores e normas de conduta a serem seguidas regularmente.

Ainda que seja inegável a contribuição do ensino primário rural no processo de escolarização dos brasileiros ao longo da primeira metade do século XX, essa modalidade de ensino não tem assegurado o seu lugar na história da educação brasileira, assumindo, na melhor das hipóteses, um lugar secundário nas pesquisas historiográficas. Tal indefinição, aliada às precárias condições de funcionamento de grande parte das escolas primárias rurais, não as impediu, entretanto, de cumprir a sua função primeira: ensinar a ler, a escrever e a contar.

Com essas considerações, pretendeu-se mostrar que, embora consideradas sinônimos do atraso ou um mal necessário, essas escolas desempenharam, à revelia da precariedade de suas instalações e de formação de seus professores, importante papel na difusão do ensino primário nas diferentes regiões do país, passo importante para um período em que a educação

e, principalmente, o ensino primário adquiriram centralidade no cenário político, então associado ao progresso econômico e social do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. O tempo em escolas rurais do Distrito Federal. In: MIGNOT, Ana Christina Venâncio; FERNANDES, Rogério (Org.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, 2008, p. 191-217.

ANDRADE, Flávio Anício. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) – uma abordagem comparada*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2013.

_____. Escola no tempo: cor do tempo em escolas isoladas do município de Florianópolis (1930-1940). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2012, Lisboa. *Anais: Rituais, Espaços e Patrimônios Escolares*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

_____. *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis - 1930-1940)*. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. Democracia e justiça social: a defesa de Anísio Teixeira registrada no livro Educação no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 31, n. 1-2, p. 61-74, jan./jun. 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova - produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; JÚNIOR, Moisés Kuhlmann (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. Cortez, 2002.

_____. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORREIA, António Carlos Luz. *Os sentidos dos ponteiros do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, 1996.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: *O Tempo na Escola*. Ana Christina Venâncio Mignot e Rogerio Fernandes (Orgs.). 1. ed. Porto: PROFEDIÇÕES 2008. p.139-152.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESCOLANO, Agustín Benito. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAGO, Antonio Vinão. *Fracasan las reformas educativas?* In: Sociedade Brasileira da Educação (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

FURTADO, Alessandra Cristina; PINTO, Adriana Aparecida. A Escola Rural Primária e o seu processo de institucionalização no Antigo Sul de Mato Grosso (1930-1961). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. *Anais: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*. Cuiabá: SBHE, 2013.

GALLEGO, Rita de Cássia. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1.

GONDRA, José Gonçalves. *Cronologias de vida e Formas de Escola*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 212-236.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 71-116.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001, p. 9-44.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 477-523.

LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom. Alguns aspectos da educação primária. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Elucidatário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1941. v. 1, p. 431-451.

MOREIRA, João Roberto. Educação rural e educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, p. 87-129, n. 67, jul./set. 1957.

NORA, Pierre. *Entre a memória e história: A problemática dos lugares*. In: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. Projeto História, São Paulo, n. 10, dezembro de 1993, p. 6 - 28.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

SOUZA, Rosa Fatima; AVILA, Virginia. P. S. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (1889-1947). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. *Anais: Circuitos e Fronteira da História da Educação no Brasil*. Cuiabá: SBHE, 2013.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. *Memórias de Escola*. A Escola e a Memória. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH / Ed. EDUSF, 2000. p. 41-120.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: VENDRAMINI, Vera Teresa. SOUZA, Rosa Fátima de (Orgs). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

Fontes

Entrevistas

CABRAL, Maria Ozenil de Menezes. Entrevista concedida à *Elisangela Soares da Silva*. Petrolina, 17/11/2013.

DANTAS, Aidil Alves de Sá. Entrevista concedida à *Raiane Costa de Macedo*. Petrolina, 27/10/2013.

KISHI, Maria Perpétua Faria. Entrevista concedida à *Raquel Alves Neto*. Petrolina, 30/11/2013.

LIRA, Maria do Carmo. Entrevista concedida à *Juliana Brito Silva* e à *Lucianne Mayre dos Santos Moreira*. Petrolina, 03/12/2012.

RODRIGUES, Alexandrina. Entrevista concedida à *Isabela Souza Oliveira* e à *Uêdja Carla Rodrigues da Silva*. Petrolina, 27/10/2013a.

RODRIGUES. Sindaura de Lima. Entrevista concedida à *Rose Meire Moreira* e à *Rosimara Pires*. Petrolina, 07/12/2013b.

VARGAS, Antônio dos Santos. Entrevista concedida à *Lucimar Maria Alves Vargas*. Juazeiro, 21/11/2013.