

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e28148>

A cultura de serviços da escola e suas práticas: fontes para o estudo do patrimônio (i)material da educação

The service culture of school and its practices: sources for the study of the (i)material heritage of education

La cultura de servicios de la escuela y sus prácticas: fuentes para el estudio del patrimonio (i)material de la educación

André Luiz Paulilo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8112-8070>

Resumo: Com a hipótese de que a articulação de instituições escolares auxiliares nas reformas educacionais dos anos 1920-1930 de fato alterou as finalidades sociais da escola, este artigo pretende compreender o processo de formação de uma cultura de serviços na escola pública. A partir de uma reflexão sobre as fontes para análise dessa cultura, procurou-se, por um lado, discutir algumas práticas voltadas para o cuidado da criança e a formação de hábitos, tomando como perspectiva a ampliação do trabalho docente na consolidação de uma representação de escola voltada para finalidades sociais. Por outro, interessou compreender os modos como as atividades auxiliares da escola fizeram da assistência, do cuidado e das atividades docentes extraordinárias um patrimônio cultural da escola pública no país. Como resultado, a pesquisa reflete sobre o papel das instituições escolares auxiliares no processo de formação de uma cultura de serviços na educação pública primária entre as décadas de 1920 a 1940.

Palavras-chave: reformas educacionais; processos de escolarização; instituições auxiliares de ensino; cultura escolar.

Abstract: With the hypothesis that articulation of auxiliary school institutions in the educational reforms of the 1920s-1930s altered the social purposes of the schools. Based on a reflection about the sources for analyzing this culture, we sought, on one hand, to discuss some practices focused on childcare and the formation of cultural habits, taking as perspective the expansion of teaching work in consolidating a representation of school oriented toward social purposes. On the other hand, we were interested in understanding the ways in which the school's auxiliary activities made assistance, care, and extraordinary teaching activities a cultural heritage of public schools in the country. As a result, the research reflects the role of auxiliary school institutions in the formation process of a service culture in primary public education between the 1920s and 1940s.

Keywords: educational reforms; schooling processes; auxiliary teaching institutions; school culture.

Resumen: Con la hipótesis de que la articulación de instituciones escolares auxiliares en las reformas educacionales de los años 1920-1930 de hecho alteró las finalidades sociales de la escuela, este texto pretende comprender el proceso de formación de una cultura de servicios en la escuela pública. A partir de una reflexión sobre las fuentes para análisis de esa cultura, se procuró, por un lado, discutir algunas prácticas orientadas hacia el cuidado del niño y la formación de hábitos culturales tomando como perspectiva la ampliación del trabajo docente en la consolidación de una representación de escuela orientada hacia finalidades sociales. Por otro lado, interés comprender los modos como las actividades auxiliares de la escuela hicieron de la asistencia, del cuidado y de las actividades docentes extraordinarias un patrimonio cultural de la escuela pública en el país. Como resultado, la investigación



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial
SemDerivações 4.0 Internacional.

reflexiona sobre el papel de las instituciones escolares auxiliares en el proceso de formación de una cultura de servicios en la educación pública primaria entre las décadas de 1920 y 1940.

Palabras clave: reformas educacionales; procesos de escolarización; instituciones auxiliares de enseñanza; cultura escolar.

1 Introdução

A pesquisa em tela iniciou-se com as reflexões do projeto “Ampliação das tarefas escolares: as reformas educacionais do ensino público entre 1922-1938” e se ampliou com o projeto “A cidadela escolar brasileira: os serviços educacionais auxiliares da escola urbana entre 1930 e 1945” (Paulilo, 2021, 2022a, 2022b). Os resultados obtidos sugerem que a criação de serviços educacionais auxiliares e complementares, tais como a caixa escolar, a associação de pais e mestres, o cinema educativo, o pelotão de saúde ou as ligas de bondade, visando popularizar a escola após a mudança para o regime republicano associou uma cultura de serviços à cultura escolar.

Por onde se disseminou, a noção de cultura escolar conferiu impulso à investigação das práticas educativas. Escolano (2017, p. 29) sintetizou bem os resultados das investigações nessa direção ao afirmar que “[...] o mundo da prática, ou da experiência, assume um papel essencial na construção do conhecimento sobre a escola e na fundamentação da cultura efetiva em que se materializam as ações e os discursos executados e interpretados pelas instituições educativas.” Muitos aspectos da sala de aula e da cultura material escolar foram investigados a partir desta perspectiva de análise no Brasil.

A noção de cultura escolar mostra-se uma categoria útil de análise (Vidal; Paulilo, 2018) também para o estudo das instituições auxiliares de ensino. Sobretudo porque permite, conforme propõem Julia (2001) e Chervel (1998), relacionar as práticas escolares ao entorno da escola e notar a originalidade social dos fazeres escolares, trata-se de categoria de análise que orienta a investigação sobre as práticas. Na formulação exata de Julia (2001, p. 10), a cultura escolar é definida 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 e a incorporação desses comportamentos”.

A hipótese que, então, orientou o levantamento das fontes e a revisão bibliográfica dessa pesquisa denota o esforço para popularizar a escola por meio da

criação de serviços educacionais auxiliares e complementares sendo um processo que, no início do século passado, transformou a cultura escolar do século XIX. De fato, a organização das caixas e cooperativas, das associações de pais e professores e de instituições sociais nas escolas públicas, a criação de ligas de bondade, clubes agrícolas e pelotões de saúde como formas de responder ao apelo dos reformadores por uma educação voltada para o trabalho em comunidade com finalidade social ou os esforços para a difusão de bibliotecas e museus escolares e do cinema educativo que, além disso, mobilizou na escola a atividade de inúmeros agentes.

Ao longo da pesquisa, atentar para a participação docente, da família e dos alunos e alunas nessas instituições auxiliares fez perceber a formação dessa cultura de serviços na escola primária entre as décadas de 1920 a 1940, como expressão de práticas em comum organizadas à época para a socialização escolar da criança.

A cultura de serviços é compreendida aqui como o resultado das relações que se pode construir entre as políticas públicas de educação e a participação social na transformação do trabalho educativo nas escolas públicas do período. O propósito deste artigo é refletir sobre o modo como essas práticas em comum podem ser pensadas enquanto parte do patrimônio imaterial da escola. Assim, primeiro, apresentarei as fontes e as referências deste estudo, a fim de justificá-lo para, depois, identificar alguns dos propósitos que articularam as diferentes reformas educativas no período com o intuito de relacionar a criação dos serviços escolares auxiliares aos esforços para conter o fracasso escolar. Na última parte do artigo, trato mais diretamente da formulação da ideia de cultura de serviços como resultado da reforma das finalidades sociais da escola entre as décadas de 1920 a 1940.

2 Fontes e estudos acerca dos serviços escolares auxiliares

Com o propósito de investigar a ampliação dos serviços escolares entre as décadas de 1920 a 1940, pesquisei a legislação das reformas do ensino dirigidas por signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932. Nesse sentido, realizei o levantamento, no período, da legislação de reforma do ensino dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará e Espírito Santo e do Distrito Federal. Depois, buscou-se na imprensa e em relatórios dos governadores de estado notícias

do funcionamento das instituições auxiliares criadas pela legislação.¹ Os relatórios administrativos e publicações dos reformadores completaram as fontes de pesquisa necessárias à análise aqui pretendida.

Os serviços que, no período, foram criados ou precisaram ser articulados dizem respeito a quatro conjuntos específicos e complementares. Por um lado, a preocupação com as condições materiais do ensino teve na criação das caixas econômicas escolares e de fundos escolares uma ação que foi se ampliando e generalizando ao longo dos anos 1920-1930. Por outro lado, a realização de festividades com caráter cívico e a incorporação de práticas como o escoteirismo visavam mais que interessar a população pela educação, corroborar a formação cívico-patriótica na escola. Por outro, ainda, havia os serviços de assistência social e inspeção da saúde e, então, a distribuição de alimentos e medicamento na escola, os investimentos nos serviços de inspeção sanitária e médico-escolar, além do aparecimento dos departamentos de educação física. Por fim, à época, trabalhou-se, também, para a criação de serviços ou instituições auxiliares de ensino de modo a fomentar a criação de bibliotecas e museus escolares e o uso do cinema e do rádio como instrumentos de educação. Assim, além da criação dos serviços escolares auxiliares na legislação, o levantamento das fontes também se preocupou em reunir material nas publicações em livros, em periódicos e na imprensa diária. Como resultado, a variedade de fontes obtidas permitiu circunscrever o tema de diversas perspectivas.

¹ No Ceará, entre abril de 1922 e dezembro de 1923, Lourenço Filho realizou a reforma da instrução pública do Estado por meio do Decreto nº 474, de 2 de janeiro de 1923. Na Bahia, Anísio Teixeira dirige a instrução pública entre 1924 e 1928, reformando-a através da Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925. Em Minas Gerais, Francisco Campos, como Secretário do Interior, e Mario Casassanta, então Inspetor Geral da Instrução, promoveram a reforma da instrução no Estado com uma série de decretos: Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, que aprova novo Regulamento do Ensino Primário; Decreto nº 8.904, de 22 de dezembro de 1927, que aprova os Programas de Ensino do curso primário; o Decreto nº 8.162, de 20 de janeiro de 1928, que aprova o regulamento de ensino das Escolas Normais e Decreto nº 8.225, de 11 de fevereiro de 1928, que aprova os programas do ensino normal. No Espírito Santo, Attilio Vivacqua, por meio da Lei nº 1693, de 29 de dezembro de 1928, propôs a sua reforma do ensino público estadual no governo de Aristeu Borges de Aguiar. Fernando de Azevedo obteve a promulgação da Lei de reforma da instrução pública do Distrito Federal em janeiro de 1928. Primeiro, o Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928 e, depois, seu regulamento, na forma do Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, reorganizaram a educação pública da cidade do Rio de Janeiro. Também em Pernambuco, Carneiro Leão, que havia dirigido a instrução pública da capital federal antes de Fernando de Azevedo, reorganizou a instrução pública no Estado. Por meio do Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, instituiu normas para o ensino normal e o primário e através do Ato nº 238, de 8 de fevereiro de 1929 estabeleceu o Regulamento da Educação Normal e cursos anexos.

Julia (2001) nos adverte que se faz necessária a devida atenção à análise das normas e legislações que devem nos reenviar às práticas; a leitura da legislação foi realizada de maneira a compreender a organização que se procurou dar aos serviços auxiliares sem deixar de considerar os óbices e as dificuldades que o noticiário e os relatórios testemunhavam. A própria obra publicada pelos reformadores e as revistas de ensino reúnem informações importantes dos resultados alcançados com as sucessivas reformas da legislação do ensino nos anos 1920 e 1930. Especialmente interessado na forma como se pode avançar uma legislação de caráter social nesse período, procurei em relatórios, livros, revistas didáticas e imprensa diária — além da presença das caixas econômicas escolares e dos serviços de assistência social dos alunos e técnica dos docentes —, os artifícios políticos e as artimanhas operacionais que envolviam sua criação, implementação e administração.²

O trabalho de revisão bibliográfica acompanhou esse levantamento de fontes. Pode-se trabalhar com uma volumosa produção acerca dos serviços auxiliares que se criaram no período. O estudo da atuação das caixas escolares, das associações de pais e mestres, dos pelotões de saúde, das ligas de bondade e clubes de leitura, como práticas de organização das rotinas escolares, já se beneficia de um acumulado de análises sobre os registros dessas atividades na escola. Os relatórios dos inspetores de ensino em São Paulo (Souza, 2009), os relatórios de classificação para promoção por mérito no Distrito Federal (Paulilo, 2015) e as revistas de ensino de São Paulo (Catani, 2003), Rio de Janeiro (Vidal; Camargo, 1992) e Minas Gerais (Biccas, 2008) foram analisados, deste ponto de vista, e demonstraram como a atuação dos serviços auxiliares de ensino se organizava tanto no âmbito da administração central da educação quanto na própria escola. Especialmente voltados para este último aspecto, as pesquisas de Faria Filho e Veiga (1999), Carvalho (1997), Veiga (2000, 2002) e Souza (2009) fazem perceber o entrecruzamento da política pública de educação com as rotinas ordinárias do ensino quando da organização desses serviços na escola.

² Quanto aos reformadores ver as obras de Lourenço Filho (2002 [1926]) no Ceará, de Anísio Teixeira (1928) na Bahia, de Francisco Campos (1940) em Minas Gerais, de Atílio Vivacqua (1930) no Espírito Santo, de Carneiro Leão (1926; 1942) no Distrito Federal e em Pernambuco e de Fernando de Azevedo (1929; 1931), também no Distrito Federal. Os periódicos consultados foram o *Boletim de Educação Pública*, a *Revista Escola Nova* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, especialmente as suas seções sobre a Imprensa.

Aspecto determinante para a compreensão dos propósitos e alcance dos serviços escolares auxiliares, essa relação entre a política e a prática tem exigido, atualmente, maior atenção aos sujeitos envolvidos na execução das novas atividades demandadas por essas iniciativas. Na mesma medida em que cresceu a pesquisa da legislação, dos programas e das práticas de reforma da instrução no período entre 1920 e 1930 e com ela renovou-se a atenção aos nomes das cúpulas técnico-administrativas da educação, tornou-se relevante perguntar pelos executores na escola do que era planejado pelos reformadores³. Assim, a pesquisa na imprensa diária de docentes, crianças e familiares na rotina das transformações do trabalho educativo mostrou-se relevante e central. Entre as décadas de 1920 e 1930, a atuação das caixas escolares, das associações de pais e mestres, dos pelotões de saúde, ligas de bondade e clubes de leitura frequentou o noticiário da imprensa diária como expressão das finalidades sociais da educação reivindicada no período. Desse modo, para a investigação dessas instituições escolares auxiliares, a pesquisa dos jornais de então é um recurso imprescindível na busca de indícios da sua organização nas escolas e dos agentes que contribuíram para isso.

Os recursos disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional permitem reunir dados importantes sobre a organização e funcionamento das caixas escolares, das associações de pais e mestres, dos pelotões de saúde, ligas de bondade e clubes de leitura publicados na imprensa periódica de todo o país.⁴ Assim, a atenção às pessoas que atuaram na implantação e administração desses serviços e nas principais atividades cotidianas em grupo e em associação com as crianças na escola deixa ver um pouco dos envolvidos com a realização das novas tarefas que essas instituições e atividades então demandaram. Aproximei desse levantamento a produção publicada pelos reformadores acerca das suas iniciativas para disseminar na escola tanto colegiados de deliberação sobre arrecadação de fundos e emprego de recursos quanto práticas associativas entre as crianças.

³ Ver, em especial, os Programa de Ensino publicados, no período, no Distrito Federal: **Programmas para os Jardins da Infancia e para as Escolas Primarias**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929; Programmas para as Escolas Primarias Diurnas. In.: **Boletim da Prefeitura do Districto Federal**. Ano LXIV, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, jan./jun. 1926, p. 182-261 e Programmas de ensino para as escolas primarias diurnas. **Boletim da Prefeitura do Districto Federal**. Ano LXI, Rio de Janeiro: Typ. do *Jornal do Commercio*, jan./dez. 1923, p. 349-388.

⁴ A pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional permitiu um levantamento que mesmo em análise ainda permite atestar o alcance nacional das iniciativas. Conferir em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Pela comparação entre o registro dos periódicos e os relatos da cúpula político-administrativa do ensino público identifiquei algo do modo como as pessoas foram mobilizadas para as tarefas que, então, as reformas do ensino anunciavam como novas e fundamentais para fazer das preocupações sociais também uma finalidade escolar.

Observa-se, na atuação de docentes, de estudantes e familiares, um consórcio de práticas que transformava a rotina escolar através de novas práticas. É nesse sentido que se compreendeu a atuação das caixas escolares e associações de pais e mestres e a presença de pelotões, ligas e clubes de alunos nas escolas como parte das estratégias de imposição de modelos culturais via escolarização. Procurou-se, assim, mobilizar um repertório analítico capaz de problematizar as práticas escolares entre os anos 1920 a 1940 por meio do estudo das instituições auxiliares de ensino.⁵ Portanto, na interpretação das fontes (legislação, relatórios e periódicos), para estudar as instituições auxiliares voltadas para o consórcio entre docentes, familiares e crianças, operacionalizei a noção de cultura escolar através da ideia de cultura de serviços.

A partir da hipótese de que a organização das caixas escolares, a criação de associações de pais e mestres e a presença de pelotões, ligas e clubes de alunos nas escolas contribuíram para a elaboração de uma cultura de serviços na escola primária, o estudo desses consórcios de esforços para melhorar o rendimento escolar, diminuindo o abandono e a reprovação, busquei caracterizar os principais elementos dessa cultura. Em especial, são elementos de destaque o comprometimento docente com atividades extraordinárias na criação, organização e manutenção de órgãos como as caixas escolares e os círculos de pais e mestres ou com seus desdobramentos no que diz respeito à assistência alimentar ou arrecadação de fundos, e na orientação e condução de grupos de crianças voltadas para atividades peri-escolares. Também a participação das crianças nos pelotões de saúde e sua

⁵ Nesse sentido, ver especialmente Carvalho (1989), Nunes (1994; 1996), Veiga (2002) e Souza (2011) que, por exemplo, perceberam a dimensão disciplinar das iniciativas de assistência social e renovação do ensino. Aos esforços de interpretação mais geral, seguiram-se pesquisas que se ocupam de serviços em particular. Assim, a higiene e a inspeção médico-escolar (Rocha, 2005; 2015), os pelotões de saúde (2013), as caixas escolares (Carvalho; Bernardo, 2012; Carvalho; Vieira, 2018), as associações de pais e professores (Bueno, 1987), a alimentação escolar (Nogueira, 2016; Pinho: Martinez, 2017), o escotismo (Souza, 2000; Herald Jr., 2016), as bibliotecas escolares (Campelo, 2007; Nery, 2013; Valio, 1990).

associação em clubes de leitura ou, dependendo do caso, agrícola, em ligas de bondade ou em outros grêmios de estudantes e o vínculo dos familiares, com as iniciativas promovidas no âmbito da associação de pais e mestres, foram parte da mobilização à época em prol das finalidades sociais da escola.

Ainda que se trate de ações muito cotidianas e insidiosas da rotina escolar, parece significativo que, em conjunto, essas atividades mobilizavam uma quantidade importante de pessoas da escola em práticas de autofinanciamento, assistência, lazer e cuidado. Essa investigação de práticas miúdas durante a pesquisa acerca das atividades consorciadas na escola, a partir das perspectivas abertas pelos estudos da cultura escolar, implicou circunscrever um quadro explicativo para as recorrências verificadas.

A variedade dos arranjos previstos na legislação e do alcance e resultados obtidos com a organização das caixas escolares, das associações de pais e mestres, dos pelotões de saúde, das ligas de bondade e dos clubes de alunos nas escolas sugerem, por um lado, as especificidades das políticas educativas locais. Por outro lado, esse conjunto de iniciativas não escapa às representações comuns acerca das finalidades educativas e dos padrões de ação sobre a escola. Nesse sentido, o estudo da imprensa periódica foi uma forma de compreender o alcance do esforço político, no início do século passado, para custear a permanência de maiores parcelas da população na escola por meio da sua assistência e socialização no cotidiano do trabalho educativo.

3 Serviços escolares auxiliares e a contenção do fracasso escolar

Importante destacar que nesse trabalho de levantamento e revisão reconheceu-se que há motivos razoáveis para relacionar, em um só e no mesmo movimento, as reformas da instrução que, entre 1922 e 1938, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos e Mario Casasanta, Fernando de Azevedo, Atílio Vivacqua, Carneiro Leão e Almeida Jr. dirigiram em diferentes estados da federação e no Distrito Federal. No período, a inserção social da escola praticamente se impôs como política educativa. As conexões entre escola e ambiente social foram tornadas mais explícitas e ampliadas no discurso público dos educadores que atuaram na administração do sistema escolar do país. Não somente as mudanças nos programas

escolares favoreceram a construção de uma linguagem nacionalista, de uma ética do trabalho e da formação do caráter. A legitimidade que deram ao professorado foi também de ordem muito prática, fazendo-o participar das iniciativas do poder público de cuidar da infância pobre nas escolas. Conforme esclarece Carvalho (1999), as práticas de cuidado então incorporadas no pensamento educacional brasileiro nesse período foram associadas à disciplina e moralização dos pobres, ao barateamento da qualidade intelectual do ensino e à presença de mulheres no corpo docente.

De acordo com a percepção de Carvalho (1989, 2000), houve, na viabilização das reformas da instrução pública do período, a transferência de interesse das autoridades do ensino do tema político da cidadania (enquanto ampliação do número de votantes por meio da alfabetização) para o do significado social da educação popular. O que também envolveu o estabelecimento de dispositivos capazes de operacionalizar o esforço de sistematização desse tipo de educação. O planejamento, a avaliação e os desenvolvimentos necessários a uma tarefa assim, coletiva e cheia de propósitos, requisitaram novas soluções de escolarização. Entre 1922 e 1938, tais soluções foram se sucedendo no discurso de reforma em diferentes estados do país e no Distrito Federal.

Em razão dessa perspectiva, pode-se perceber que há uma mudança de objetivo da escolarização quando da implantação de serviços auxiliares e complementares à escola naquele período. Compreendeu-se a criação das caixas escolares, dos serviços de inspeção médico-escolar e da assistência alimentar como iniciativa de expressão social. Apoiadas pela imprensa, com a divulgação periódica de boletins estatísticos do volume de atendimentos dos serviços de inspeção médica e distribuição de alimentos nas escolas, generalizavam-se com as reformas do ensino que lhes faziam repercutir. Também noticiadas pela imprensa diária, a organização do círculo ou associação de mães, as festividades escolares e a prática do escotismo ou as demonstrações de educação física completavam as ações, visando conferir expressão social à escola por meio de diferentes inventivas para interessar a população no seu trabalho educativo.

O período foi ainda de organização e sistematização de serviços que subsidiavam a prática docente com recursos ou conteúdo de ensino. Por um lado, os serviços de psicologia, ao dar atenção aos processos de aprendizagem e a determinados traços de personalidade das crianças, serviram aos propósitos de

melhorar o rendimento escolar, de homogeneização de classes e de legitimação científica das estratégias de renovação do ensino. Por outro, a criação de bibliotecas e museus escolares, clubes de leitura, filmotecas e, no Distrito Federal, da rádio educativa, contribuíram com novos materiais e recursos de ensino. De todo modo, além da presença de alimentos, fichas de saúde, diversos objetos de higiene pessoal e demais materiais que o advento reformista dos anos 1920-1930 favoreceu, também circularam nas escolas novos livros, filmes e coleções de objetos com fins didáticos.

Tais medidas tinham o objetivo precípua de conter a baixa frequência e evasão escolar provendo auxílio aos mais pobres. Dessa perspectiva, venho insistindo que, já na passagem da década de 1920 para 1930, se assentou a ideia de que o aluno reprovado não significava mais, para os educadores envolvidos na direção das reformas do ensino, êxito do aparelho selecionador que era a escola (Paulilo, 2017; Paulilo; Gil, 2019). Em relatório publicado por Teixeira (1935, p. 74), constatou que a reprovação era índice da falha da instituição e do sistema escolar nos seguintes termos:

Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam.

Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população.

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum.

A preocupação de Anísio Teixeira (1935) com os fatores intraescolares da reprovação e da evasão, desde os anos 1930, é um indício de que os serviços auxiliares e complementares à escola serviram de estratégia de contenção do fracasso escolar. Ainda que anterior ao advento reformista dos anos 1920-1930, essa preocupação com a evasão e o rendimento escolar, então, logrou articular ao trabalho educativo diferentes iniciativas de assistência social, médica e técnica que o complementavam. Entre 1932 e 1933, o próprio Teixeira (1935) já havia organizado,

junto ao Departamento de Educação, um serviço de obras sociais escolares, peri-escolares e post-escolares. O mesmo serviço foi previsto em São Paulo por meio do *Código de Educação de 1933* (Decreto nº 5884, de 21 de abril de 1933) para a reorganização da escola em bases de comunidade social de trabalho em cooperação e articulação com o meio social. Ao lado do serviço de obras sociais, os serviços de higiene e educação sanitária, de extensão cultural, de programas e livros escolares, de educação física, de bibliotecas e museus escolares e de rádio e cinema educativo, organizados no país a partir de diferentes arranjos institucionais, asseguravam um lugar de acompanhamento e supervisão, na administração central do ensino, do consórcio de esforços para a contenção do fracasso escolar.

Assim, a hipótese de que o esforço para popularizar a escola por meio da criação de serviços educacionais auxiliares e complementares transformou a cultura escolar foi confirmada durante a pesquisa. Nesse sentido, o advento reformista da educação, nos anos 1920 e 1930, foi um momento em que a preocupação com os fatores intraescolares da reprovação e da evasão fez do esforço de popularização também uma iniciativa de contenção do fracasso escolar por meio da ampliação dos serviços escolares. O estudo da legislação, da imprensa periódica ou da estatística do período não só afirma a importância social e cultural dos serviços educativos complementares ou auxiliares do ensino, mas, sobretudo, seu papel para a redução do abandono e da retenção escolar.

Inicialmente, a filantropia e a ênfase na especificidade técnica da escola articularam-se enquanto estratégia legitimadora das reformas do ensino, mobilizando diferentes segmentos da população em torno da obra social da escola. Desde a administração central até as crianças e seus familiares, passando pela docência, observa-se um consórcio de esforços. De fato, a arrecadação de recursos para a caixa ou para a cooperativa escolar, a distribuição de merenda, a criação de círculos de pais e professores, a organização de pelotões de saúde, de ligas da bondade e de sessões de cinema na escola exigia participação. Igualmente, a inspeção médico-escolar, o funcionamento do gabinete dentário, a educação física e sanitária, a organização da biblioteca escolar envolvia serviços fundamentais à nova educação proposta pelas reformas.

Entretanto, essa política de expansão do atendimento escolar que se consolidou entre 1922 e 1938 não deixou de responder a uma visão política voltada

para a contenção da “rebelião das massas” (Azevedo, 1933). Fruto de uma política ambígua, a expansão escolar nesse período alicerçava-se na compreensão da escola como meio pelo qual o estado poderia atuar junto à população. Esse entendimento tanto foi trunfo político do situacionismo do governo oligárquico da Primeira República quanto do regime que lhe sucedeu após 1930. O espólio obtido com a implantação dos serviços escolares auxiliares foi sendo sistematizado e legitimado por ações centralizadas. O reconhecimento dessas iniciativas, por meio de políticas públicas e da especialização técnico-administrativa dos serviços escolares, teve na criação do Ministério da Educação e Saúde e na organização em Departamentos da administração central do ensino uma outra etapa.

4 A cultura de serviços da escola

Como resultado da investigação das práticas em torno da criação, organização e implementação dos serviços escolares auxiliares, a pesquisa encontrou na noção de cultura de serviços um modo de compreender o impacto da mudança das finalidades da escola reivindicada pelas reformas do ensino do início do século passado sobre a cultura escolar. Na passagem das décadas de 1920 para 1930, segundo os dados do Anuário Estatístico do Brasil, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1940, os estados e o Distrito Federal ampliaram as tarefas sociais e de auxílio técnico das escolas criando serviços e rotinas de atividades voltadas para conter a evasão e repetência das crianças.

Tabela 1 – Instituições intraescolares.

Especificação	Anos	Resultados				
		Ensino Federal	Ensino Estadual	Ensino Municipal	Ensino Particular	Total
Clubes de Leitura	1932	--	66	122	91	279
	1933	--	253	83	62	398
	1934	--	410	124	196	730
	1935	--	444	119	188	751
Auditórios	1932	--	10	2	27	39
	1933	--	218	21	67	306
	1934	--	401	127	122	650
	1935	--	412	114	116	642
Pelotões de Saúde	1932	--	36	118	17	171
	1933	--	80	114	28	222
	1934	--	127	159	24	310
	1935	--	125	171	42	338
Organizações de Escotismo	1932	--	81	2	47	130
	1933	--	123	--	54	177

	1934	--	166	6	58	230
	1935	--	209	10	58	277
Clubes desportivos	1932	--	24	20	64	108
	1933	--	57	13	39	109
	1934	--	55	11	86	152
	1935	--	41	10	86	137
Ligas de bondade	1932	--	64	2	11	77
	1933	--	91	4	10	105
	1934	--	119	9	13	141
	1935	--	202	18	26	246

Fonte: BRASIL. **Estatística do Ensino** – Separata do Anuário Estatístico do Brasil – ano IV – 1938. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE (1940).

Tabela 2 – Instituições peri escolares

Especificação	Anos	Resultados				
		Ensino Federal	Ensino Estadual	Ensino Municipal	Ensino Particular	Total
Associações de pais e professores	1932	--	326	143	40	509
	1933	--	456	132	21	609
	1934	--	398	104	33	535
	1935	--	411	81	32	524
Conselhos escolares	1932	--	167	--	55	222
	1933	--	77	16	80	173
	1934	--	90	32	76	198
	1935	--	112	28	69	209
Caixas escolares	1932	--	976	234	80	1.290
	1933	1	971	241	82	1.295
	1934	--	1.258	275	109	1.625
	1935	--	1.425	261	128	1.814
Fundos escolares	1932	--	33	2	14	49
	1933	--	58	4	18	80
	1934	--	107	68	20	195
	1935	--	47	5	30	82

Fonte: BRASIL. **Estatística do Ensino** – Separata do Anuário Estatístico do Brasil – ano IV – 1938. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE (1940).

Nesse sentido, a organização de associações, conselhos, ligas, clubes ou círculos de diferentes tipos nas escolas e as práticas de assistência alimentar e da saúde dos alunos vinha transformando as finalidades da educação pública. Ao menos como ideal, a escola de primeiras letras cedeu espaço como ativo político dos poderes locais a um aparelhamento do ensino que, cada vez mais, dependia de órgãos de suporte e coordenação.

No trabalho de institucionalização que acompanhava essa mudança de concepção, superintendências, seções, divisões ou institutos foram criados pelos estados e pelo Distrito Federal para promover tais serviços. Por meio da estatística do ensino, o Ministério da Educação e Saúde, sobretudo, conferiu aos esforços de contenção do abandono escolar e de melhoramento do rendimento do aparelho de

ensino público alguma visibilidade na forma de grandezas numéricas. Sem manter ou financiar iniciativas com o mesmo alcance dos estados e do Distrito Federal, o governo central contribuiu para consolidar uma espécie de cultura de serviços na escola. Ao lado do aparelhamento e suporte administrativo que, em diferente medida, os estados e o Distrito Federal asseguravam, a visibilidade e os comparativos então proporcionados pelo governo central através das estatísticas que propunham um reconhecimento da relevância dos serviços auxiliares e complementares do ensino.

De fato, às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo no Brasil, a resposta ao movimento renovador do ensino nos anos 1920 já havia resultado num ambicioso programa escolar de regeneração social. E, assim, tanto as medidas para deter a evasão, quanto os serviços pensados para aumentar o rendimento escolar tinham como contraponto aquilo que Thompson (2002, p. 31) uma vez designou de “[...] o desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção de objetivos predeterminados e seguros”. Por um lado, o custeio da permanência dos pobres na escola, a sua assistência médico-escolar ou um melhor aparelhamento técnico do ensino beneficiaram a população com políticas progressistas de educação. Já por outro, predominaram as estratégias autoritárias de ampliação das tarefas escolares que tomavam educação e cultura, para se utilizar ainda uma vez de Thompson (2002, p. 31), por esmolas que “[...] deveriam ser administradas ao povo ou dele subtraída de acordo com seus méritos”.

Mesmo dessa perspectiva, a articulação dos serviços auxiliares de educação do período iniciou um movimento consistente de ampliação da capacidade do atendimento escolar da população. A leitura das fontes e o acúmulo de estudos sobre o período deixa ver que, ao levar em conta as difíceis condições de saúde e as susceptibilidades econômicas das crianças matriculadas nas escolas públicas do país, as reformas de então viabilizaram procedimentos de assistência, inspeção e formação. Toda uma série de certezas acerca do valor educativo do trabalho escolar, da observação e da experimentação na aprendizagem amparou as discussões em torno da implantação desses serviços. Nesse sentido, a diversificação das práticas escolares teve tanto o apoio de medidas administrativas quanto um arcabouço disponível de justificativas doutrinárias e teóricas. Daí a opção pelos métodos ativos de ensino, o uso do cinema educativo, as apropriações da psicologia experimental, o prato de sopa, o copo de leite, os pelotões de saúde e a educação física serem tão

representativas da estrutura organizacional da escola pública desenhada naquele período.

No período entre as décadas de 1920 a 1940, tanto se ampliou as tarefas sociais da escola primária quanto se agiu para controlar o conjunto de instituições que se conseguiu articular. Cada um ao seu modo, os responsáveis pelas reformas da instrução pública em São Paulo, no Distrito Federal, em Minas Gerais, no Espírito Santo, na Bahia e no Ceará perceberam as múltiplas articulações que a escola e os serviços de saúde e assistência comportariam. Articulação foi também o que buscaram obter entre o ensino primário e profissional. Operando no nível dos programas ou a partir dos quadros administrativos, a ordem foi sistematizar a educação pública e “popularizá-la”. As fronteiras que a pedagogia, a psicologia, a clínica e a arquitetura respeitavam nas escolas públicas foram retraçadas ainda nessa mesma perspectiva. As aproximações entre as práticas de educação, a concepção de infância, o exame clínico e a arquitetura dos edifícios mesclaram não apenas procedimentos, mas, sobretudo, a escola ao universo urbano das relações sociais do seu entorno. Nas reformas da instrução pública que ocorreram entre 1922 e 1938, o poder público se serviu da escola não só como instituição mediadora de um saber, mas, especialmente, enquanto agência de articulação de diferentes práticas.

Houve, no período, um encontro calculado entre aspirações políticas e pedagógicas e práticas efetivas de implantação. No fazer administrativo dessas reformas ficam as pistas de como se formularam, organizaram e implementaram aparelhos, tecnologias e dispositivos que não foram tão só construções ideológicas, mas instrumentos efetivos de gestão. Ao que corresponderam não só registros acerca do trabalho educativo, mas os próprios serviços de educação, saúde, assistência e orientação profissional das escolas públicas do país de então. Entre as décadas de 1920 a 1940, a educação pública foi instrumentalizada em seus métodos de ensino por um aparato material nem sempre pertencente à escola, mas que funcionava voltado para ela: os laboratórios, o cinema educativo, os gabinetes dentários, os museus escolares, e os próprios prédios escolares. Esse desenvolvimento técnico criou uma multiplicidade de novas estruturas profissionais que, além do professor, passavam a agir em função do espaço escolar: os dentistas escolares, os médicos escolares, as enfermeiras visitadoras. Assim, foram se alargando os parâmetros institucionais da escola. De fato, nesses anos, a escola consolidou, devido às novas

práticas educativas e ao alargamento do conceito de aprendizagem, um deslocamento nas suas funções.

Entretanto, circunscrever esse deslocamento ao momento da criação e organização das instituições auxiliares não é mais que uma parte da questão. Depois da sua criação, a permanência do serviço, o alcance que atinge e os colaboradores que reúne na escola atesta melhor a legitimidade do seu funcionamento. Assim, a apropriação das práticas organizadas com a reforma das finalidades sociais da educação nova pela escola é a outra parte da questão em torno da sua cultura de serviços. Dessa perspectiva, às estatísticas, somam-se ainda registros da inspeção escolar e fotografias acerca de muitas das atividades auxiliares implementadas nos anos 1920 a 1940 uma ou duas décadas depois.⁶ Os vestígios que se pode reunir destas práticas indicam que muitas foram incorporadas ao cotidiano da escola. Associadas às práticas de cuidado analisadas por Carvalho (1997), a assistência social, o auxílio didático e pedagógico, as atividades e os serviços complementares difundiram-se em fazeres ordinários.

São essas outras práticas do trabalho educativo e suas preocupações com as condições de aproveitamento escolar da criança — internalizadas pela docência na sua relação com a cultura escolar — que se tomaram aqui por cultura de serviços. Trata-se de fazeres que resultaram do esforço de contenção do fracasso escolar por meio da ampliação dos serviços auxiliares de ensino. Não tanto a materialidade conservada destas práticas, mas o aprendizado embutido no convívio organizado na escola de então e suas interfaces com a cultura e a filantropia que se pode arriscar compreender enquanto patrimônio imaterial da educação do período. A compreensão da dinâmica dos processos da sua interação com os aspectos materiais e intangíveis da cultura escolar beneficia-se da atenção de quem se dedicou ao estudo das instituições auxiliares de ensino e das fontes que reuniram (Souza, 2009; Veiga, 2000; Nunes, 2000). No entanto, como tantos outros processos de transformação da escola, essas instituições organizaram-se de forma muito heterogênea no período e, assim, ainda se dispõe de poucas, e esparsas, referências sobre as formas como, na prática, essas instituições tão disseminadas por todo o país funcionaram e da forma como se dava a participação nelas. Portanto, o esforço aqui foi apenas circunscrever algumas

⁶ Ver, especialmente, Souza (2009) e Paulilo (2013).

ideias para a compreensão do que tratei por cultura de serviços da escola e sugerir que essa foi parte do patrimônio intangível da nossa educação pública.

5 Considerações finais

Ao tratar do papel das atividades consorciadas e associativas da escola no processo de formação de uma cultura de serviços na educação pública primária entre as décadas de 1920 a 1940 privilegiei a ação reformadora. A produção dos seus principais responsáveis serviu-me de roteiro para a investigação do projeto do qual resultaram. Dessa perspectiva, no entanto, já é suficiente acompanhar o que a historiografia reuniu acerca do amparo da criança na escola entre as décadas de 1920 a 1940. Confiada às instituições auxiliares da escola, a assistência social e da saúde da criança foi subsidiada com apoio da sociedade: rifas, venda de ingressos, festas escolares arrecadavam fundos para remunerar caixas, cooperativas e associações escolares. Por outro lado, a mobilização no interior da escola em torno das atividades em associação dos alunos, por meio de pelotões, clubes e do trabalho em comum, afirmava a socialização da criança e as finalidades sociais da escola.

A chamada escola renovada não resultou somente de uma arremetida contra os métodos pedagógicos tidos como tradicionais, mas, principalmente, de uma mudança de finalidade da escola pública. O “papel mais social que pedagógico” da escola pública expressava-se nas instituições complementares de ensino e nos serviços escolares auxiliares então reivindicados, organizados e articulados no movimento de renovação educacional. A historiografia já compreende a criação dessas instituições e serviços como parte das estratégias de reforma da instrução pública do período e frequenta as fontes que contém os registros das suas práticas. Através de análises como as de Veiga (2002) e Souza (2009), mas também das de quem se dedicou ao estudo de instituições e serviços específicos, compreende-se o alcance que lograram entre os fazeres escolares. Entretanto, trata-se de iniciativas ainda pouco estudadas do ponto de vista do que representaram para a cultura escolar.

As práticas de que se tratou aqui foram previstas na legislação, enunciadas em relatórios e mensuradas por estatísticas. No volume de material publicado ou feito editar pelos reformadores da educação de então, as instituições escolares auxiliares são celebradas como trunfos da administração central da educação na reforma das

finalidades da escola. De fato, o testemunho e o registro do que a administração realizou para fomentar essas práticas dão expressão à versão dos reformadores sobre seus atos, acerca das suas ações e decisões. Trata-se de fontes fundamentais para se conhecer o fazer administrativo das reformas do ensino à época e o lugar que as instituições auxiliares do ensino ocupavam no seu ideário.

Ocorre que a apropriação dessas práticas pela escola é um movimento mais difícil de circunscrever que a sua enunciação pelas autoridades. Entretanto, a permanência das atividades com finalidade social no registro dos inspetores, nos índices estatísticos dos órgãos centrais ou em depoimentos orais indica que foram empregadas no cotidiano escolar. Em que extensão foram incorporadas às rotinas, por quais modos e em qual contexto, só com estudos mais detidos e um maior aprofundamento conceitual da questão se poderia avançar uma resposta. Ainda que assim, como hipótese, a proposição de que as atividades consorciadas e associativas da escola transformaram a cultura escolar pareceu-me uma perspectiva profícua de análise das finalidades sociais que, então, se quis atribuir à educação. Nesse sentido, a investigação da cultura de serviços como resultado de um esforço baseado na assistência da criança, no trabalho em comum na escola e no apoio material e pedagógico de estudantes e docentes para deter a evasão e melhorar o rendimento escolar permite especular sobre um conjunto de práticas que tinham no convívio organizado pela escola sua principal interface social.

Portanto, a cultura de serviços sobre a qual se refletiu aqui, matiza a cultura escolar com exigências que não são tão somente pedagógicas, mas educativas e socializadoras. Trata-se de uma perspectiva da atuação educativa que enfatizava a experiência do trabalho em comum e cooperativo, da vivência social em comunidade e de assistência e cuidado. Nos anos 1920/1930 o esforço de reforma educacional, através da ampliação da abrangência das caixas escolares, das associações de pais e professores e criação de instituições como as ligas de bondade e pelotões de saúde, fez com que a escola incorporasse práticas de arrecadação, assistência e cuidado. Ao longo do tempo, observa-se a perenidade delas como elemento da cultura escolar da educação elementar.

Sem ainda poder ir tão longe nessa especulação, quis, com a noção de cultura de serviços, sugerir que com a organização na escola de atividades consorciadas e associativas pretendeu-se transformar todo um conjunto de práticas de inculcação de

condutas e comportamentos. O esforço de implantação das instituições auxiliares de ensino e seus serviços não só envolveu a docência com atividades extraordinárias como comprometeu seus modos de atuar com preocupações acerca do mundo exterior à escola. Da forma como se procurou compreender a cultura de serviços, desse envolvimento e compromisso resultaram maneiras variadas de conferir à escola outra finalidade, uma finalidade social.

Dessa perspectiva, propôs-se aqui que os serviços auxiliares de ensino e assistência, generalizados nos anos 1930, foram instituintes de uma cultura que se acomodou à cultura escolar vigente. As práticas de apoio e auxílio, cooperativas e voltadas para a sociabilização da criança que a organização das instituições intraescolares e peri escolares fomentaram não foram só uma expressão da política de expansão do atendimento escolar de então. Também consolidaram uma forma de atuação no magistério primário especialmente envolvido com as práticas de cuidado e com a organização das interações e do convívio no trabalho educativo da escola. Depreende-se, assim, que dos esforços de então para se conferir finalidade social à escola resultaram práticas auxiliares e extraordinárias ao ensino de muitos modos reconhecidas e legitimadas pelos fazeres docentes. Nas reflexões apresentadas aqui, esse processo de apropriação foi denominado de cultura de serviços e sua perenidade entre as atribuições docentes foi percebida como um patrimônio intangível de nossa educação pública.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A reforma do ensino no Distrito Federal. Discursos e entrevistas**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série III: Atualidades Pedagógicas, vol. 1)

AZEVEDO, Fernando de. O Estado e a Educação. **Revista de Educação**, v. 1, p. 3-24, mar. 1933.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

BRASIL. **Estatística do Ensino** – Separata do Anuário Estatístico do Brasil – ano IV – 1938. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1940

BUENO, Belmira Oliveira. **Associação de Pais e Mestres na escola pública do Estado de São Paulo (1931-1986)**. 1987. 319p. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, São Paulo. 1987.

CAMPELO, Bernadete Santos, et al. Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. **Transformação**, 19 (3), set./dez., 2007, p. 227-236.

CAMPOS, Francisco. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1940.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Brasil, 1926.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **Planejar e agir**. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1942.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 71, p. 29-35, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1166>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 291-309.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 224-251.

CARVALHO, Marta. O novo, o velho, o perigoso: relendo *A Cultura Brasileira*. **Cadernos de Pesquisa** 71, 1989, p. 29-35.

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. Caixa escolar: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária. **Educação em Foco** 16 (3), set. 2011/fev. 2012, p. 141-158.

CARVALHO, Rosana Areal de; VIEIRA, Lívia Carolina. A caixa escolar e a bandeira republicana de educação para o povo. 2008. Disponível em: sbhe.org/novo/congressos/cbhe/5/pdf/384.pdf. Acesso em: 06 jul. 2018.

CATANI, Denice. **Educadores à meia luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – 1902/1918. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHERVEL, André. **La culture scolaire**: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

DISTRITO FEDERAL. Programmas de ensino para as escolas primarias diurnas. **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXI, Rio de Janeiro: Typ. do *Jornal do Commercio*, jan./dez. 1923, p. 349-388.

DISTRITO FEDERAL. Programmas para as Escolas Primarias Diurnas. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXIV, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, jan./jun. 1926, p. 182-261.

DISTRITO FEDERAL. **Programmas para os Jardins da Infancia e para as Escolas Primarias**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929.

ESCOLANO BENITO, Agustin. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HERALD JR., Carlos. O escotismo, a vida urbana e a natureza na educação do corpo nas primeiras décadas do século XX. In.: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Uma educação pela natureza**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 141-156.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 19-24, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2>. Acesso em: 13 mar. 2025.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Juazeiro do Padre Cícero**. 4ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2002.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Cultura pedagógica e formação de professores: a Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba (1911-1920). **História da Educação**, 17 (39), 2013, p. 23-38.

NOGUEIRA, Rosana Maria et. al. Sixty years of the national food program in Brazil. **Revista de Nutrição**, 29 (2), 2016, p. 253-267.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In.: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (org.). **A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 1920-1930**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In.: HERSCHMANN, Micael; KROPP, Simone; NUNES, Clarice. **Os missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

PAULILO, André Luiz. A cidadela escolar paulista: os serviços educacionais auxiliares da escola urbana entre 1931 e 1938. In: PAULILO, André Luiz; HADLER, Maria Silvia Duarte. **História, memória e territorialidades**. Campinas: CMU Publicações, 2021. p. 193-210.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4445>. Acesso em: 06 fev. 2025.

PAULILO, André Luiz. A infância cercada: as políticas de controle da população escolar nas reformas educacionais do Distrito Federal entre 1922 e 1935. In.: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam (org.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p. 37-49.

PAULILO, André Luiz. **Escola Nova: políticas de reconstrução**. Campinas: Editora da Unicamp, 2022a.

PAULILO, André Luiz. Os serviços auxiliares escolares e suas práticas. In: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; DUSSEL, Inês; PAULILO, André Luiz (org.). **Práticas culturais, práticas escolares: miradas históricas e novas problematizações**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022b. p. 225-242.

PAULILO, André Luiz. **Políticas públicas de educação: a estratégia como invenção** Rio de Janeiro, 1922–1935. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

PAULILO, André Luiz; GIL, Natália de Lacerda. Fracasso escolar: debates sobre a reprovação e evasão na escola brasileira no século XX. In: GIL, Natália de Lacerda;

LIMA, Ana Laura Godinho Lima (org.). **O rendimento da escola brasileira em questão**. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 11-23.

PINHO, Francine; MARTINEZ, Silvia Alícia. A trajetória sócio-histórica da merenda escolar no Brasil. In.: FARIAS, Francisco Ramos; PINHO, Leandro Garcia (org.). **Educação, memória, história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017, p. 13-28.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial: aspectos da atuação da inspeção médica escolar em São Paulo. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, 2 (2), 2015, p. 371-390.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Inspeccionando a escola e velando pela saúde das crianças. **Educar**, 25, 2005, p. 91-109.

SÃO PAULO. Decreto nº 5884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. **Revista de Educação**, v. 2, p. 136-324, jun. 1933.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, 20 (52), 2000, p. 104-121.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação pública**: administração e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia, 1924-1929**. Salvador: Imprensa Oficial, 1928.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-48.

VALIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Trans-in-formação**, 2 (1), 1990, p. 15-24.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, set./out./nov./dez. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, 21, 2002, p. 90-103.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 399-422.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação

Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336270664_A_imprensa_periodica_especializada_e_a_pesquisa_historica_estudos_sobre_o_Boletim_de_Educacao_Publica_e_a_Revista_Brasileira_de_Estudos_Pedagogicos. Acesso em: 13 mar. 2025.

VIDAL, Diana; PAULILO, André Luiz. School culture. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, [s. l.], jan. 2018. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-59>. Acesso em: 03 abr. 2025.

VIVACQUA, Attílio. **Educação brasileira, directrizes e soluções do problema educacional no Estado do Espírito Santo**. Vitória: Vida Capichaba, 1930.

Recebido em agosto 2025 | Aprovado em novembro 2025

MINI BIOGRAFIA

André Luiz Paulilo

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado II do Departamento de Filosofia e História da Educação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do CNPq, com bolsa de produtividade, nível 2 e coordenador do grupo de pesquisa em Extensão e Pesquisa em História da Educação (PROEPHE).
E-mail: paulilo@unicamp.br