



ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS
EM PORTUGAL E EM SÃO PAULO:
Olhares sobre a organização
do tempo escolar
(1880-1920)

António Carlos Luz Correia
Rita de Cassia Gallego

Escolas Públicas Primárias em Portugal
e em São Paulo:
olhares sobre a organização do tempo escolar
(1880-1920)

ANTÓNIO CARLOS LUZ CORREIA & RITA DE CASSIA GALLEGO

Escolas Públicas Primárias em Portugal
e em São Paulo:
olhares sobre a organização do tempo escolar
(1880-1920)

Cadernos

Prestige 21



EDUCA

Lisboa – 2004

Biblioteca Nacional – Catalogação na Publicação

Correia, António Carlos, 1957 –, e outro

Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920) / António Carlos Luz Correia, Rita de Cassia Gallego. – (Cadernos Prestige; 21)

ISBN 972-8036-66-3

I – Gallego, Rita de Cassia

CDU 371.2(469) “1880/1920”

373.3(469) “1880/1920”

371.2(81) “1880/1920”

373.3(81) “1880/1920”

EDUCA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade

1649-013 Lisboa

Tel.: 217964196

Fax: 217933408

educa@fpce.ul.pt

Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo:
olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)

© Educa e Autor, 2004

Capa de Mário Seixas

Março de 2004

Impressão: Imprensa de Coimbra

Depósito legal: 208304/04

ISBN: 972-8036-66-3

ÍNDICE

1. Introdução	7
2. A Escola no tempo das Nações	10
3. A fabricação do tempo	12
4. A socialização nos tempos	14
5. A institucionalização de um tempo e de um lugar da socialização escolar	18
6. A construção de um modelo do quotidiano escolar	25
7. A pedagogia da criança individual e o tempo das populações escolares	34
Bibliografia	44

ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS EM PORTUGAL E EM SÃO PAULO: OLHARES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR (1880-1920)

ANTÓNIO CARLOS LUZ CORREIA
(Universidade de Lisboa)
antonio_carloscorreia@hotmail.com

RITA DE CASSIA GALLEGO
(Universidade de São Paulo)
ritagallego@ig.com.br

1. Introdução

A expansão da Escola, que a torna no modelo dominante de socialização da infância e da juventude, transforma profundamente o sentido e a natureza da aprendizagem social do tempo (Frijhoff, 1983: 6). A difusão da Escola de massas não significa, contudo, que ela represente apenas um veículo poderoso de socialização das novas gerações no quadro das novas temporalidades introduzidas pelo desenvolvimento das sociedades industriais e da respectiva organização do trabalho. A organização da escolaridade estatal frequentemente desenvolve e antecipa sistemas de referência temporal na regulação das interações e das actividades dos indivíduos, cuja presença encontramos, mais tarde, noutros campos da vida social.

No presente texto, partimos dos resultados das pesquisas por nós empreendidas acerca do tempo escolar¹, em Portugal e no Estado de São Paulo (Brasil)² e ensaiamos a construção de um olhar partilhado sobre as leituras

¹ Entre os trabalhos produzidos encontram-se as nossas dissertações-de mestrado: *Os sentidos do ponteiro do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)* – António Carlos da Luz Correia (1996); *Uso(s) do tempo: a organização das actividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)* – Rita de Cassia Gallego (2003). Por ocasião do XXV ISCHE (Internacional Standing Conference for the History of Education) – São Paulo –, apresentámos no dia 17 de Julho de 2003 a comunicação intitulada “*Escolas públicas em Portugal e em São Paulo: um estudo sobre a organização do tempo escolar (1890-1930)*”.

² No caso do Brasil, o estudo recairá sobre o Estado de São Paulo já que, em virtude do Acto Adicional à Constituição do Império, publicado em 12 de Agosto de 1834, o ensino primário

possíveis do tempo escolar nas escolas primárias a partir da exploração de fontes portuguesas e brasileiras. Procurando discernir diferenças e semelhanças nesse processo interessa-nos, sobretudo, problematizar as transformações operadas na organização do tempo escolar, e nas suas múltiplas temporalidades, no decurso da institucionalização da escola graduada nos dois contextos, a partir de uma escala de observação comum que não se confina a cada um deles em particular.

O período sobre o qual nos debruçamos é o que decorre entre 1880 e 1920. Os critérios tomados para delimitar o período do nosso estudo convergem com a proposta de António Nóvoa, a respeito da periodização dos momentos-fortes da profissionalização dos professores e do discurso educacional científico: as tentativas de elaboração de uma ciência da educação no decurso dos anos 1880 e a emergência do movimento da Escola Nova e das ciências da educação no plural, nos anos 1920 (Nóvoa, 1998: 123)³.

Este enquadramento cronológico é pertinente para a nossa temática porque as grandes questões referentes à organização das temporalidades escolares são as que estão na agenda da profissionalização docente e da autonomização científica dos saberes da escolaridade. Senão na totalidade, pelo menos uma parte substancial do tempo escolar tem, directa e indirectamente, uma relação constitutiva com as transformações ocorridas na estrutura, na organização e na natureza das actividades escolares.

O processo-charneira de toda a nossa análise situa-se na implantação de uma lógica de ensino-aprendizagem sequencial e progressiva onde os critérios de agrupamento dos alunos combinam parâmetros assentes no grau de conhe-

foi descentralizado. Nele se institui, entre outras deliberações, as Assembléias Provinciais e se determina que entre as suas funções estava a de legislar sobre a instrução primária (Faria Filho, 2000: 149). Esta medida é reiterada pela Constituição republicana de 1891. Muitas Províncias, devido a escassez de recursos, foram impossibilitadas de investir na organização de seus sistemas de ensino. Embora sejam possíveis algumas generalizações, é difícil tratar do ensino primário, no período delimitado para estudo, no âmbito de todo o Brasil. A escolha de São Paulo deve-se ao facto de ser o primeiro Estado brasileiro a instituir as escolas graduadas – grupos escolares – em 1893. Uma das razões que possibilitou a esse Estado ser o pioneiro na organização sistemática do seu sistema de ensino primário e na expansão da escola elementar e normal, como parte de um intenso esforço de racionalização político-administrativa, consistiu no facto de os últimos anos do século XIX constituírem uma etapa decisiva na vida económica, social e política de São Paulo. Nesse período, ocorreram rápidas mudanças e destaque de sua economia. A aceleração do desenvolvimento desse Estado iniciou-se propriamente no final do século XIX, com a rápida expansão cafeeira em seu território (Antunha, 1976). Subordinados ao governo, por meio dos seus directores, estavam diversos serviços públicos, dos quais, a Instrução Pública e a Escola Normal.

³ António Nóvoa indica, na realidade, além dos dois momentos-fortes da profissionalização dos professores e do discurso científico na educação, um terceiro, o do ressurgimento do projecto das ciências da educação, nos anos 1960, que já não encaixa no âmbito cronológico do nosso trabalho.

cimentos adquiridos com a faixa etária a que pertencem. Essa imagem do ensino e da escola que nos é tão familiar nos dias de hoje tem o seu percurso constitutivo no surgimento de escolas que reúnem no mesmo espaço e tempo de funcionamento, diversas salas com diversos professores ensinando em simultâneo. Desde o início, fazemos menção a *Escolas Centrais*, em Portugal, e *Grupos Escolares*, no Brasil, porque é nesse tipo de escolas que se desenvolveu e aperfeiçoou a nova racionalidade pedagógica, organizacional e temporal⁴. Mais adiante, no texto, abordaremos com maior detalhe as respectivas características.

Em Portugal e no Brasil, como um pouco por todo o lado, emergem e implantam-se os sistemas escolares estatais modernos acompanhando transformações profundas na sociedade. O tempo da escola ganha contornos e especificações inconfundíveis, tornando-se uma marca visível das sociedades e representando um período determinante nos processos identitários dos indivíduos e das gerações.

No âmbito político, a datação apresentada indica, primeiro, os últimos anos do Império no Brasil (1880-1889) e, em seguida, as trinta décadas iniciais da República. Portugal enfrenta o Ultimato inglês (1890), vive o final da Monarquia, assiste ao seu derrube e à proclamação da República em 1910, a qual, por seu turno, vítima de um golpe militar, em 28 de Maio de 1926, dá lugar a uma ditadura militar e, seguidamente ao governo autoritário de Salazar, também conhecido pelo nome de Estado Novo.

Ao não nos determos em marcos políticos para definir as datas do estudo, procuraremos evidenciar que a configuração institucional do tempo e das temporalidades escolares se faz na construção e diferenciação de núcleos significativos de actividades no interior da escolaridade, como seja, a organização do trabalho docente, das disciplinas escolares, a construção discursiva do aluno e da escola. A estruturação e a sistematização dos diferentes sistemas de referência temporal nos diversos contextos e escalas de concretização da escolaridade têm a sua própria temporalidade constitutiva e um percurso de conceptualização e expressão discursiva (Hamilton, 1989).

⁴ As escolas centrais foram estabelecidas em Portugal pela reforma do ensino primário, de 1878-1881, através das leis de 2 de Maio de 1878, de 11 de Junho de 1880 e do Regulamento de 28 de Julho de 1881: "nas cidades de Lisboa e Porto e também nas outras capitais de distritos administrativos, ou onde por virtude da densidade da população haja mais de uma escola complementar ou elementar, as câmaras municipais, com autorização do governo, podem estabelecer escolas centrais com três ou quatro professores ou professoras" [Lei de 2 de Maio de 1878, art. 20º]. O grupo escolar foi implantado pela Lei n. 169 de 07 de Agosto de 1893 no Estado de São Paulo: "nos lugares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazê-las funcionar em um só prédio, para esse fim construído no ponto que for mais conveniente" (art. 4, §1º). Autorizava-se, inicialmente, a reunião de duas a quatro escolas, número este progressivamente elevado.

O esforço em construir um olhar comum sobre o tempo escolar em Portugal e Brasil, ao situar a reflexão e a mobilização das fontes numa escala incomum, pode suscitar perguntas diferentes e ajudar a evitar lugares comuns. A história da escola e do tempo escolar não começa em Portugal por ocasião da instituição das escolas centrais, em 1878, tampouco tem início em São Paulo ou no Brasil com a criação dos grupos escolares, em 1893, ou seja, com a escola graduada como, frequentemente, parece dar-se a entender. À semelhança do comentário do historiador inglês, Christopher Hill, da visão dada nos livros escolares de história acerca da transição da Idade Média para a Idade Moderna, por vezes dá-nos a sensação que também é verosímil um professor português ou brasileiro, uma bela manhã de 1890, ao acordar, ter exclamado surpreendido: “Querida, vem ver, a escola antiga acabou, entrámos na escola de massas!”⁵⁶

2. A Escola no tempo das Nações

A emergência, consolidação e expansão dos sistemas escolares estatais modernos acompanham a afirmação e desenvolvimento dos Estados-Nação, particularmente, a partir de meados do século XIX (Nóvoa, 1998: 88):

“a instrução primária, parte essencialíssima da instrução pública, porque não se refere a uma só classe, mas à nação toda, está entre nós a uma grande distância, não só do que prescrevem os princípios, mas também do que é já realidade em muitos outros países” (Relatório que antecede o Decreto de 16 de Agosto de 1870 que reforma a instrução primária em Portugal).

Nesse sentido, a primeira contextualização da temporalidade da escola é a proporcionada pelo Estado-Nação. A escola converte-se no modo de socialização determinante das novas gerações em ordem a desenvolver processos identitários com referência a uma *comunidade imaginada*, apenas possível de existir

⁵ É de toda a utilidade recordar a ressalva feita por António Nóvoa acerca do sentido com que emprega o termo *escola de massas*, na medida em que é o que subscrevemos aqui: “J'utilise le concept école de masses dans le sens anglophone de *mass schooling*. Il essaye de saisir le processus historique d'expansion de l'enseignement à l'ensemble de la population et, de ce fait, il ne doit pas être confondu avec le concept de massification de l'enseignement” (Nóvoa, 1998: 90).

⁶ O texto original é o seguinte: “When I was a boy at school my text-books of English history used to give the impression that one fine day in 1485 Englishmen woke up and said with surprise, ‘The Middle Ages are over. Modern times have begun’. This view now seems naïve and silly. We know that the passing of the crown from one dynasty to another is not an epoch-making event. But we must be careful not simply to transfer silliness from one date to another – to 1461, or 1529, or even to the fifteen-thirties as a whole. There was no sudden break in most people’s lives at any of these dates: only the historian looking backward can see, or think he sees, decisive transformations” (Hill, 1980: 17).

mediante a capacidade de ser sentida em abstracto, em torno de uma representação simbólica, eminentemente escrita (Anderson, 1991). Ao passar pela escola, todos se transformam em membros de uma comunidade simbólica, virtual, da qual se reconhecem através da aprendizagem de uma língua nacional padrão (que supera os localismos), de um sistema de pesos e medidas nacional comum, de uma História e de uma tradição nacionais inventadas (Hobbsbawm, 1992) que fornecem, entre outros possíveis, os símbolos patrióticos de uma geografia nacional, onde se aprendem fronteiras e características distintivas das outras nações.

Em Portugal como no Brasil, a imposição do ensino primário e da escolaridade obrigatória fundamenta-se nos princípios de que só assim se formam cidadãos patriotas e cumpridores das leis e cada um dos países se coloca no grande concerto das nações civilizadas. A generalização da instrução primária elementar revela ser uma bandeira política prioritária com vista a forjar a identificação com a Nação enquanto *comunidade imaginada*:

“nenhum povo civilizado poderia agora dispensar a instrução primária: o ensino elementar é uma necessidade que se impõe, à medida e por isso mesmo que a civilização progride (...). Para a justa compreensão dos direitos, como para o exacto e perfeito desempenho dos deveres sociais, torna-se indispensável que todos participem e comunguem nas ideias do seu país e do seu tempo; e só a instrução primária, estabelecendo pela leitura e pela escrita, a comunicação do pensamento entre os mais afastados cidadãos da mesma pátria, é que poderá dar-lhes também, além das bases da educação intelectual, as primeiras e mais essenciais noções de educação cívica”⁷

Consistindo a organização do tempo num dos elementos constitutivos da cultura escolar, é preciso atentar para o facto de que em momentos diferentes, os sistemas de referências temporais, tal como a cultura escolar, se modificam e se transformam, uma vez que os princípios que integram e regulam as atividades escolares, conforme explicita Dominique Julia (2001), por se relacionarem com finalidades religiosas, sociopolíticas ou de socialização, por exemplo, também se alteram⁸. O estudo da organização do tempo escolar pode, por isso, constituir uma entrada relevante para a compreensão dos processos de surgimento e expansão da escolaridade pública nos nossos dois contextos.

⁷ Cf. Decreto nº 8 de 24 de Dezembro de 1901.

⁸ O conceito de cultura escolar é tomado aqui segundo a concepção de Dominique Julia (2001: 10): “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”.

Podemos começar por sublinhar que, apesar das especificidades e das diferenças de periodização dos regimes políticos e das transformações operadas na organização social, económica e geográfica dos dois países, é possível experimentar uma sensação de familiaridade quando consideramos, num olhar comum, os traços fundamentais da paisagem que emerge da implantação e desenvolvimento dos sistemas escolares estatais nos dois países e nos tópicos primordiais da agenda educativa dos dois Estados. A constatação de semelhanças e aspectos comuns conduz também à detecção de especificidades e diferenças. Nem sempre o que começa por se afigurar distinto não deixa de ser, afinal, idêntico e, o que parece idêntico, pode esconder profundas diferenciações. A partilha de um olhar requer alguma precaução quanto a simplismos e *a priori* apressados e estereotipados sobre o que une e separa Portugal e Brasil.

3. A fabricação do tempo

Olhado em termos do senso comum, o tempo escolar parece-nos uma evidência, um dado natural a ser aproveitado criteriosamente na organização das actividades que fazem parte do quotidiano escolar, uma vez que não é um recurso infinito. Na realidade, porém, o tempo, tal como somos capazes de representá-lo, consiste num sistema de referência, socialmente construído, em função do qual se concebe e regula ou aplica um modelo de análise do funcionamento e da representação de qualquer conjunto de fenómenos, actividades e interacções, sociais ou naturais.

Uma temporalidade social desenvolve-se a partir de núcleos de actividades e de interacções colectivas a partir das quais se estabelecem rotinas e regularidades. Assim, o conjunto de referências que determina cada temporalidade e a torna operatória surge dos contextos e das escalas concretos em que as actividades e interacções se realizam. E, se é verdade que as referências temporais estruturantes emergem das actividades que assumem uma importância decisiva na regulação da vida colectiva, o inverso também é verdadeiro, ou seja, à medida que um sistema de referências temporais se vai formalizando ele viabiliza, gera ou impede, em maior ou menor grau, modalidades organizativas das diversas actividades e as suas possibilidades de transformação em detrimento de outras possibilidades.

Nesse sentido, o tempo escolar é instituído, mas também é instituinte das actividades escolares. Quando falamos de tempo escolar, no seu todo, referimo-nos a um sistema social de referências temporais a partir do qual se define, organiza e regula o funcionamento, os ritmos, a coordenação, a sincronização das interacções no interior da escola e que o distinguem e colocam em relação com outros tempos sociais. Tendo em vista que a realidade escolar é concretizada em diferentes escalas e contextos, nos quais se situam e se redefinem as

actividades e as interacções dos actores escolares, devemos considerar a existência de um tempo escolar global composto por múltiplas temporalidades, correspondentes a outros tantos sistemas de referência temporal, que se sobrepõem, complementam ou conflituam entre si.

Para lá da sua configuração global, o tempo escolar também deve ser equacionado diferentemente consoante a escala a que se aplica a análise, e, ainda, no interior de cada uma dessas escalas de observação, segundo o posicionamento dos diferentes intervenientes no contexto escolar.

A tomada em consideração das diferentes escalas em que se organizam as temporalidades escolares é essencial na abordagem histórica do nosso objeto de estudo. De acordo com a tipologia proposta por Pronovost (1986), podemos considerar três níveis estruturantes: a dos tempos macrossociais (à escala de uma colectividade ou sociedade), a do tempo das organizações (estrutura de actividades, ritmos e temporalidades associada ao funcionamento das organizações) e a do tempo microssocial (interacções ao nível do quotidiano). Em termos escolares estas escalas correspondem à escola enquanto sistema de ensino, tomada ao nível de cada estabelecimento e, finalmente, o plano das interacções individuais, dentro e fora da sala de aula, naquilo que se define correntemente como relação educativa ou pedagógica.

“La contemporanéité de plusieurs transformations ne signifie pas leur exacte coïncidence chronologique: chaque transformation peut avoir son indice particulier de ‘viscosité’ temporelle” (Foucault, 1969: 229).

Podemos, assim falar de uma espessura própria do tempo escolar. Não existe um tempo escolar unitário e homogéneo e é pertinente considerar a existência de tempos-dominantes e de tempos-pivot no seu interior. Como “a cultura escolar se organiza em subconjuntos sócio-simbólicos que se definem reciprocamente” (Petitat, 1982: 69) o tempo escolar total recobre, no seu interior, uma multiplicidade de tempos, de características, escalas e natureza distintas e até contraditórias. Esse tempo múltiplo existe numa rede complexa de interferências recíprocas, já no sentido do desenvolvimento de lógicas autónomas já no sentido da imbrincação mais ou menos profunda. Relaciona-se, deste modo, a sua produção com as realidades institucionais e organizacionais que o exprimem e elaboram, tendo em conta as dinâmicas das relações de poder entre os diversos grupos de actores sociais que se confrontam no universo educativo escolar implicando em diferentes representações desse. Segundo Chartier (1990), as representações supõem um campo de disputas e de competições, cujas lutas se revestem de igual importância às lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou procura impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

As diferentes escalas em que a escolaridade se estabelece implicam lógicas de funcionamento, tipos de actividades diferentes, tempos-dominantes e tempos-pivot distintos e interacção com contextos distintos. O tempo escolar total reúne em si não apenas uma pluralidade de sistemas de referência temporal intrínseca como uma temporalidade constitutiva inerente a cada uma das escalas de observação. Assim, a temporalidade histórica, na qual se organiza cada nível ou escala da escolaridade e o respectivo sistema de referência temporal de cada uma, difere das outras e faz com que, no processo histórico da escolaridade, exista uma espessura temporal percorrida por vários ritmos, durações e intensidades. Quando estabelecemos uma zona de olhar sobre a escolaridade, comum entre Portugal e São Paulo, esta espessura aumenta e complexifica a caracterização das temporalidades em causa.

4. A socialização nos tempos

A aprendizagem das noções de tempo e da respectiva manipulação na vida quotidiana constituem um processo que se prolonga por toda a infância e culmina, no essencial, durante a adolescência. Nas nossas sociedades, os indivíduos são submetidos, desde a mais tenra idade, a modalidades de socialização pautadas por regularidades, ritmos, durações, continuidades e descontinuidades a que estão associados, por via de regra, o calendário e o relógio. Há uma gama de noções temporais a serem aprendidas, entre elas: ontem, hoje, as estações do ano, semanas, meses, anos, horas, minutos, segundos... Além disso, há um sistema de valores e normas de conduta, tais como pontualidade e assiduidade. Portanto, as nossas ideias acerca do tempo, implícitas ou explícitas, não são, por conseguinte, inatas nem elaboradas de forma espontânea. Elas resultam de um processo prolongado de socialização, que se inicia na família, se desenvolve pela educação escolar e é apurado em muitos outros contextos sociais, através do qual as práticas e as interacções das pessoas são organizados de acordo com determinados esquemas cognitivos e as experiências são estruturadas e interpretadas. Na família há hora para dormir, acordar, comer, comemorar... Ao entrar na escola, há uma alteração brutal de ritmos, horários, regras minuciosas de trabalho e convivência. A identidade dos indivíduos e das colectividades está inscrita e é regulada por sistemas de referência temporal a partir dos quais aqueles organizam as suas actividades e existência.

A representação do tempo prevalecente nos nossos dias – um tempo quantitativo de tipo newtoniano – resulta de um movimento que, esboçado em épocas anteriores, atinge plena expressão nos finais do século XIX “com a propagação dos relógios, a escolarização e a entrada de uma multiplicidade de velocidades na prática mais quotidiana” e converte-se, nas sociedades indus-

trializadas, num “processo psicológico interiorizado, espontâneo e geral que ocupa os anos da infância” (Pomian, 1990: 329). No mesmo sentido, N. Elias indica que as crianças das sociedades industriais necessitam de sete a nove anos para “aprender o tempo”, isto é, para conseguir “ler” o complicado “sistema de relógios e calendários” (Elias, 1998: 154). Trata-se de “uma concepção matemática do tempo, que permite operar a distinção entre o tempo e o seu emprego” e em que “a simbolização do tempo se manifesta no desenvolvimento de representações da duração e do momento, permitindo medidas empíricas do tempo sem referência às experiências subjectivas dos actores sociais” (Elchar-dus & Glorieux, 1988: 99).

O tempo constitui, assim, uma categoria central do conhecimento e é uma dimensão decisiva da organização da vida social, das instituições e da identidade dos indivíduos. Como tal, tem vindo a merecer de há muito, a atenção de sociólogos, historiadores, filósofos, psicólogos e antropólogos⁹. As ciências sociais e, muito em particular a sociologia, emergiram, também elas, no interior da representação quantitativa, universal e abstracta do tempo, simbolizada pelo relógio, característica da cultura ocidental contemporânea. Esses teóricos, frequentemente, assumem o tempo, a par do espaço, como mero contexto de acção (Giddens, 1985: 110) ou atribuem-lhe um carácter complementar de outros fenómenos como a mudança social ou o lazer. Essa tendência é, de acordo com Zerubavel, susceptível de ser explicada, ao menos parcialmente, pelo facto de o tempo, devido à sua condição de componente omnipresente da vida social, ser tomado como um dado adquirido e, como tal, não ser julgado merecedor de uma atenção exclusiva (Zerubavel, 1981: ix).

O estudo da(s) temporalidade(s) escolares também tem conhecido nas décadas mais recentes um interesse acrescido por parte dos investigadores, no âmbito das Ciências da Educação, sobretudo de abordagens de índole historiográfica e sociológica. Discute-se a duração da escolaridade obrigatória ou a ordenação dos diversos níveis de ensino; organizam-se os dias lectivos em calendários escolares, planeia-se o dia e os horários; fala-se em hora lectiva, reivindica-se tempo para reuniões e trabalho pedagógico, reclama-se das aulas curtas e dos dias apressados; assiste-se quotidianamente ao encontro de gerações nas escolas, mas quase nunca se pensa o tempo escolar como uma categoria construída cultural e historicamente (Carvalho, 1999: 85). Embora seja objeto da inquietação humana desde sempre, interpretado e conceituado pelos mitos, pela filosofia, pelas modernas ciências exatas ou pela reflexão sociológica, segundo Marília Carvalho, “o tempo permaneceu quase ausente da pesquisa educacional como objeto de investigação” (1999: 85).

⁹ Os trabalhos de Durkheim (1990), Leach (1974), Evans-Pritchard (1994), Pronovost (1986), Thompson (1967), Von Martin (1946) constituem exemplos desses estudos.

Segundo a perspectiva de um tempo matemático, objectivo, linear e mensurável, o tempo escolar constituiria, sobretudo nos termos do senso comum, apenas um recurso finito de que dispõem os professores, os alunos e as escolas para organizar e regular o funcionamento dos cursos, a duração do ano lectivo, as interrupções de férias e o horário semanal com a respectiva distribuição da carga horária pelas várias disciplinas e actividades escolares. Nos trabalhos já publicados por autores de diversas nacionalidades, individualmente ou inseridos em projectos colectivos¹⁰, tem ficado demonstrado que o tratamento das temporalidades escolares não se restringe a uma dimensão eminentemente descritiva do tempo, enquanto mero elemento de contextualização ou recipiente cronológico das actividades desenvolvidas pelos sujeitos. O tempo escolar, enquanto objecto de pesquisa em História da Educação, permite a problematização de inúmeros aspectos da Escola e da escolaridade através da relação que nos permite estabelecer com eles, dentre os quais o espaço e a arquitectura escolar, o currículo, a organização do trabalho docente e as etapas do desenvolvimento psicofisiológico da criança e do jovem.

Entre a definição e o controlo do tempo afecto às actividades escolares a partir do topo da administração central e a produção dos tempos quotidianos, envolvendo as interacções educativas, situa-se um imenso território de diversidade de práticas, heterogéneo e fragmentado, cuja regulação normativa é local, empírica. Tanto em Portugal como no Brasil e, neste caso, em São Paulo, a criação de estruturas nacionais e regionais ou estaduais é concebida para desencadear o processo de aplicação efectiva da soberania do Estado no território educativo¹¹ e obedece a um sistema de referência temporal que participa da definição dos tempos institucionais constitutivos do Estado-Nação. Para tanto se faz um uso exaustivo não só de textos legais, mas também dos livros/manuais escolares¹² e

¹⁰ Cf. Compère (1997).

¹¹ Para uma retrospectiva institucional da evolução dos serviços da administração central relativos ao ensino, até um passado recente, consultar "Da Directoria Geral dos Estudos ao Ministério da Educação" in Gomes (1984: 7-39).

¹² A apreciação e escolha dos livros escolares constituem um exemplo elucidativo da complexidade e importância da relação entre as diversas componentes da Escola e o estabelecimento das temporalidades escolares. O olhar atento a esta questão justifica-se, tanto mais que é muito pelos livros que se organiza a actividade pedagógica e se concebe a didáctica das disciplinas. A uniformidade dos livros escolares torna-se obrigatória, em Portugal e em São Paulo, em meados de 1890. Assim, os livros a utilizar, tanto no ensino primário como no ensino normal e de habilitação para o magistério passam a ser escolhidos, no caso de Portugal de três em três anos, mediante abertura de concurso quinze meses antes do início do triénio (Art.338º - Dec. 28.09.902) só sendo admitidas obras portuguesas, organizadas e redigidas com as disposições legais e os programas em vigor (Art.339º - Dec. 28.09.902). A uniformização dos manuais escolares rompe com uma tradição de utilização dos livros mais diversos para servir de suporte à aprendizagem da leitura. Frequentemente, o critério de homogeneidade utilizado pelo professor para a constituição dos grupos de alunos é, precisamente, o da utilização de livros comuns. Este

de referências internacionais. A ideia de civilização e de progresso e a posição de Portugal e do Brasil no conjunto das nações mais avançadas através da instrução é um modo de construir uma comunidade imaginada maior, a das nações civilizadas, que representam o estágio mais apurado do progresso e da evolução humana.

As instâncias centrais têm jurisdição sobre uma realidade escolar que, à excepção de alguns centros, se caracteriza pela atomização e ausência de estruturas administrativas intermédias que assegurem uma comunicação adequada e garantam uma correspondência de finalidades entre a administração central e a acção local dos agentes de ensino. No entanto, a heterogeneidade das formações iniciais, das práticas e da base cultural de quem ministra a instrução dificulta o desejo de uniformizar as práticas, os espaços e os tempos de ensino. A disparidade de formações, de locais de ensino, de material didáctico, nomeadamente de livros, foi sempre um obstáculo a um funcionamento regular das escolas e ao estabelecimento das bases adequadas à padronização das actividades escolares e à previsibilidade das durações.

Sobretudo nos meios urbanos, a disparidade da formação e das práticas docentes tornam imperioso o estabelecimento de normas e mecanismos de uniformização e articulação que permitam o seu controle e vigilância enquanto grupo de funcionários estatais (Correia, 1996: 23). Profissionais como os inspectores de ensino e os directores, no contexto dos grupos e das escolas centrais, começam a ter um papel importante na tentativa de fazer com que as normas sejam cumpridas. Obviamente, tais normas são subvertidas, reinventadas, ressignificadas...

Consegue-se operar, deste modo, a distinção analítica do tempo enquanto *delimitador* de estruturas padronizadas de conjuntos de actividades sociais, pois, na medida em que é “a recorrência rítmica de padrões que permite a noção de estrutura e a noção de unidades temporais”, são estas que se constituem como limites para a acção, no interior dos quais as alocações podem realizar-se (Moore, 1963: 16). Dessa forma, o carácter mais ou menos efectivo dessas *fronteiras* depende da especificidade do núcleo estruturante das actividades geradoras das temporalidades, uma vez que “os limites temporais tendem a ser vagos e algo flexíveis quando a medida dos intervalos e das durações não é precisa”, o mesmo sucedendo onde “a especialização que prevalece diferencia mais entre as pessoas do que entre as várias actividades esperadas em relação à mesma pessoa” (Moore, 1963: 21).

aspecto, aparentemente prosaico, da uniformização dos livros escolares pode ser considerado um dos pré-requisitos decisivos para a afirmação definitiva da escola graduada e para a sequencialização das aprendizagens, conforme sublinha David Hamilton (1989).

5. A institucionalização de um tempo e de um lugar da socialização escolar

Alguns dos aspectos mais notórios da formalização do tempo escolar, observáveis desde as décadas finais do século XIX, são: 1) a institucionalização da graduação e sequencialização do percurso escolar em cada nível de escolaridade e no seu conjunto; 2) a estruturação e diferenciação interna minuciosa das actividades e das interacções na escola e na sala de aula; 3) a distinção crescente e cada vez demarcada com maior nitidez do tempo da escolaridade em face de outros tempos sociais, nomeadamente, do trabalho e da família. Estes processos não ocorrem ao mesmo tempo, mas a sua estruturação interfere na sua definição mútua. A demarcação social de um tempo e de um espaço escolares distintos e totais é uma condição essencial para a possibilidade da escola se organizar internamente; entretanto, o inverso é igualmente verdadeiro.

O tempo institucional da escola, para ancorar socialmente, precisa estar dotado de balizas claras, demarcando o tempo de socialização das gerações mais novas. A escola participará assim na definição discursiva da infância e da juventude através da fixação dos limites temporais da sua duração. A duração dos estudos, a sua sequencialidade e as idades de início e conclusão são marcas essenciais. Será desse modo que a criança e o jovem virão, mais tarde, a dar expressão interior ao papel de aluno.

As preocupações a que aludimos são ilustradas pela portaria de 19 de Outubro de 1859 onde consta, para lá do *regulamento provisório para as escolas primárias públicas e livres do distrito de Lisboa*, uma lista sistemática de questões a colocar no decurso das visitas de inspecção. Das quatro secções em que se distribui o questionário – I – *qualidade da escola e do professor*; II – *condições da escola*; III – *alunos*; IV – *duração do ensino*; V – *objectos do ensino, modos e métodos, educação moral e religiosa, disciplina* – é nas duas últimas que residem, para nós, os motivos de maior interesse. Desenvolvendo uma inquirição exaustiva, que incide sobre aspectos relativos às épocas de matrícula, início e conclusão do ano lectivo, a assiduidade dos alunos e causas do seu incumprimento, duração total e organização do dia lectivo, períodos de férias, regularidade do acompanhamento dos alunos pelo professor, a lista de *quesitos* culmina interrogando sobre três problemas essenciais:

- i) “Estão os alunos divididos em classes na escola? Quais são?”
- ii) “Existe na escola uma tarifa de distribuição do ensino e dos exercícios escolares e religiosos, pelos dias e horas de cada semana? Qual é?”
- iii) “Que tempo dispense, em termo médio, o professor para formar o aluno de modo que saia suficientemente habilitado em todos os estudos da escola?”

A última pergunta revela de modo expressivo que as práticas e as respectivas fórmulas organizativas, tal como a representação em que se situam e geram,

ainda estão prisioneiras da diversidade dos contextos empíricos imediatos e não permitem a construção de modelos padronizados do aluno-criança e do aluno-jovem. Em 1892, quando o ensino primário paulista é proporcionado pelas escolas-modelo, pelas escolas preliminares (sob regência de professor normalista), intermédias (regidas por professor habilitado) ou, ainda, provisórias (regida por professor interino), nas quais o princípio da divisão do trabalho e classificação uniforme não estava presente, temos uma escola primária com características bem diferentes do que aquela que se consolida com a criação dos grupos escolares.

É a partir do período compreendido entre as reformas de 1893-1896 e a de 1901-1902 no caso de São Paulo e Portugal, respectivamente, que se verifica uma viragem significativa do ponto de vista organizacional e curricular. São formalizados os dispositivos de estruturação organizacional da escola primária que permitem definir regras de selecção e constituição de populações estatísticas dentro da instituição escolar, incluindo critérios precisos de progressão e duração do percurso escolar e de organização do trabalho docente em função da constituição de grupos homogêneos de alunos.

A novidade mais importante é, sem dúvida, a consagração legal do princípio das 4 classes ascendentes nas escolas centrais, o qual será generalizado a todo o ensino primário na legislação de 1901. Da mesma forma, os grupos escolares instauram o princípio de 5 classes ascendentes, e, a partir de 1904, reduz-se para 4 classes não só para os grupos, mas para todos os tipos de escola primária¹³. Ao contrário de Portugal, o estabelecimento da duração do curso primário em São Paulo é alvo de constantes debates e mudanças – em menor proporção para os grupos escolares e maior para os demais tipos de escola.

Até meados de 1910 há a tentativa de estabelecer prescrições temporais mais uniformes para os diferentes tipos de escola. No entanto, a frequência considerada muito baixa na zona rural faz com que a partir desse ano haja disposições diferentes entre os tipos de escola. A partir da década de 1910, os diversos tipos de escolas passam a ter um número de anos de curso primário distinto e, conseqüentemente, outras especificidades temporais. Em 1913, as escolas isoladas de bairro, situadas nos centros agrícolas, povoados ou distrito de paz¹⁴ passam a oferecer o curso primário em 2 anos (decreto n.º 2368, art. 3, 14/4/1913).

¹³ Havia além dos grupos escolares, as escolas reunidas, as escolas isoladas (urbanas e rurais), com distinções na nomenclatura no decorrer do período estudado, e as escolas-modelo. Inaugura-se em 1908 a escola-môdelo isolada, numa tentativa de uniformizar o trabalho nas escolas isoladas.

¹⁴ Essas escolas são classificadas em duas categorias: são de primeira categoria as que distam menos de 20 quilômetros de estação de estrada de ferro e de segunda as demais (decreto n. 2368, 14/4/1913).

Em 1917, por ocasião da Lei n.º 1579 de 19 de Dezembro, as escolas isoladas sofrem uma nova classificação, que implica diferentes durações do curso primário: nas escolas isoladas rurais, localizadas nas propriedades agrícolas nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes da sede do município cujos donos ou administradores oferecem casa para residência do professor e sala de aula, o curso primário continua a ter dois anos de duração, como estabelecido em 1913; nas escolas isoladas distritais ou de bairros, situadas em bairros ou sede de distrito de paz, o curso primário deve ter duração de três anos, ao invés de dois, conforme instituído em 1913; já as isoladas urbanas ou de sede, criadas em sede de município, devem ter o curso com a duração de quatro anos.

Como se percebe, generalizar o ensino primário com duração de quatro anos, sendo 4 classes ascendentes a realidade dos grupos, escolas reunidas e escolas-modelo, era algo irrealizável. Nos relatórios dos inspectores, é bastante enfatizada a dificuldade de manter as crianças nas escolas, especialmente da zona rural, nas quais a frequência era muito baixa devido à necessidade de ajudar seus pais na colheita, no caso dos meninos, e nos trabalhos domésticos, no caso das meninas¹⁵. Além disso, é muito reiterado que os pais não dão importância à escola sendo preciso, inclusive, que os professores os mobilizem para a necessidade da escola, o que indica que o valor da escolaridade e a relação, hoje indiscutível, entre criança-escola foram construídos.

Reduzir o curso primário revela-se um modo de garantir, pelo menos, a alfabetização das crianças daquelas localidades, já que segundo opinião corrente não precisam mais do que ler, escrever e contar. Se de um lado, se pretende generalizar o modelo instituído pelos grupos, por outro, o número de analfabetos é tão elevado que são propostas algumas medidas em 1920 que rompem com a organização presente até então. Assim, a duração do curso nos grupos escolares – que desde 1904 é de 4 anos – só é alterada por ocasião da polémica Reforma Sampaio Dória, de 8 de Dezembro de 1920, que em nome da erradicação do analfabetismo, diminui a duração do curso primário para dois anos obrigatórios para crianças de 9 a 10 anos, seja nas escolas isoladas seja nos grupos, escolas reunidas ou modelos, sendo facultativa a matrícula às crianças de outras idades. O terceiro e quarto anos são transformados em curso médio e tornam-se pagos, excepto para alunos que comprovem a impossibilidade de pagar. As escolas isoladas, que possuem diferentes denominações por conta da localidade

¹⁵ O problema do trabalho infantil, que impossibilitava as crianças de frequentar regularmente a escola, não ocorria somente na zona rural, mas também nas regiões próximas às fábricas. Há disposições dirigidas aos donos das fábricas de modo a garantir que as crianças frequentem a escola, uma vez que não dispensavam as crianças antes do horário previsto para o início das aulas.

em que se encontram, passam a ser divididas em rurais e urbanas¹⁶. Segundo a Reforma, as crianças de 7 a 12 anos, idade obrigatória até então, que estivessem matriculadas deviam ser mantidas. Tais disposições só vêm sofrer mudanças cinco anos depois.

Concebida nos marcos *spencerianos* de uma educação intelectual, moral e física, a Reforma incorpora as metas das Ligas Nacionalistas, das quais Sampaio Dória é membro fundador e militante e que, desde a década de 10, mobilizam as classes médias urbanas propondo o “soerguimento moral da nacionalidade”, o alistamento eleitoral, o voto secreto e o combate ao analfabetismo como meios de acabar com as oligarquias e de conseqüente “republicanização” da República (Carvalho, 2000: 228).

Assim, verifica-se uma intensa movimentação cívica nos centros urbanos em torno do lema “representação e justiça”. Segundo o reformador, o qual recebeu apoio, mas também muitas críticas, as crianças devem aprender a ler, escrever e contar. A primeira providência deverá ser, portanto, reduzir os programas, já que segundo os dados estatísticos do período, na sua maioria, as crianças não finalizam o 4º ano, ou melhor, fazem o 1º e 2º anos e abandonam a escola. Na verdade, é pertinente ter em vista que esse quadro é agravado pelo número excessivo de reprovações que ocorre da 1ª para a 2ª série.

Nota-se que o desafio de alfabetizar a maior parte das crianças se torna, gradativamente, o centro das discussões e direcciona as medidas em relação ao tempo escolar, como a diminuição ou o aumento do número de anos do ensino primário. Essa disposição é um bom indicativo de que o debate em torno dessa questão teve um caráter muito mais político, administrativo e económico que pedagógico. As mudanças concernentes à diminuição do curso primário impõem modificações em vários aspectos da organização escolar: remodelação dos programas, nova distribuição do tempo diário etc.

O estabelecimento de classes ascendentes, que todos os alunos devem “percorrer” para concluir o ensino primário, proporciona o terreno fecundo para a grande alquimia pedagógica das primeiras décadas do século XX: a organização sequencial dos programas, repartida pelos anos de escolaridade. Nesse contexto, rompe-se com a indeterminação da duração da escolaridade elementar, consagra-se uma duração padrão e estabelece-se uma bitola para a classificação dos alunos quanto às respectivas aptidões escolares. A combinação da idade com o domínio das matérias do programa do ano que “naturalmente” a criança deve frequentar (tendo em conta a idade de início da escolaridade) ganha progressivamente foros de cientificidade, estabelece controlos intermédios no percurso

¹⁶ Eram classificadas como urbanas as escolas do município da Capital, as da sede dos outros municípios, situadas em lugares sujeitos a imposto predial urbano, e as da sede dos distritos de paz. As demais escolas eram consideradas rurais (decreto n. 3356, art. 95, 31/05/1921).

escolar e antecipa o surgimento da repetência como critério para determinação da “anormalidade” do aluno.

Ainda em finais da década de 1880, em Portugal, e meados de 1890, no caso de São Paulo, não existe uma previsibilidade do número médio de anos para formar um aluno, o que se tornava muito perturbador em termos de administração escolar e tratamento estatístico. Os limites de idade decretados para a escolaridade obrigatória são apenas indicativos da obrigação das famílias de enviarem as crianças à escola e da responsabilidade que cabe ao Estado em proporcionar o acesso das populações à frequência escolar. Os alunos podem iniciar a frequência escolar em qualquer altura do ano e é o professor que determina o momento em que o aluno está em condições de enfrentar o exame público, realizado por autoridades locais, com o qual culminava a realização da escolaridade elementar.

Pode dizer-se, de algum modo, que a escola graduada inventa a reprovação e a repetência. Com a seriação, as crianças passam a ser submetidas a sucessivos exames ao longo do ano lectivo a fim de determinar se, no fim do ano, “passam” ou não para a série subsequente, sendo reprovadas quando o desempenho não atinge as metas estabelecidas. Portanto, no interior da escola graduada os exames são reinventados, pois são imprescindíveis pelas constantes classificações e reclassificações dos alunos. Somados aos exames realizados no fim do ano lectivo (Novembro ou Dezembro), são instituídas provas trimestrais, bimestrais e, ainda, mensais. Pela primeira vez, há critérios “objectivos” e com base científica para perseguir a meta da constituição de classes homogêneas de alunos, nomeadamente através dos testes mentais e do coeficiente de inteligência^{17 18}.

Os exames são uma peça fundamental na montagem da racionalidade curricular. De forma mais directa ou indirecta, condicionam o conteúdo e a organização das actividades escolares na directa proporcionalidade da importância que tenham na selecção e certificação da conclusão ou acesso de algum nível de ensino.

Exames – Só de caligrafia são os exames mensais: os de leitura têm lugar três vezes no ano, e os de aritmética duas vezes; mas há todos os meses contas gerais de bons pontos, faltas, cálculos e castigos, e por esta ocasião louvores aos que bem se houveram, e admoestações aos irregulares. Os exames são feitos à medida que os alunos terminam qualquer compêndio e os de gramática no fim do ano. No fim do ano há também um exame geral e tem lugar a distribuição dos prémios a qual costuma ser feita por el-rei. *Livros* – Os alunos depois de conhecerem os quadros elementares, compostos pelo professor, passam a ler no expositor de Midosi,

¹⁷ Cf. acerca desta temática Fancher, 1985 e Pinell, 1995.

¹⁸ No caso de São Paulo, a difusão das idéias da Psicologia Experimental, especialmente acerca dos testes mentais e da classificação dos alunos em normais e anormais, é mais intensa a partir do fim de 1910.

seguindo-se depois 3 classes de leitura em livros aprovados como a Bíblia da infância, Simão de Nântua, Manual Enciclopédico, Vida de D. João de Castro, Fundamentos da monarquia portuguesa, Lusíadas, Bosquejo métrico, e outros de que se usa nas escolas públicas e *asilos*. A história sagrada, e a de Portugal, a geografia o desenho linear também são ensinados com aproveitamento” (Ghira, 1865: 163).

No caso de São Paulo, só em meados de 1910 e 1920 é que se estabelecem as matérias que devem constar nas provas ao longo do ano. Consta na Reforma de 1920, por exemplo, que a prova mensal a ser dada pelo director deve ser de linguagem ou aritmética, alternadamente. Fica estabelecido, ainda, além do mês de Novembro, o mês de Junho para a realização dos exames, os quais visam verificar a eficiência do ensino, devendo ocorrer sob presidência do director. Nas escolas isoladas também haverá provas mensais que, em 1926, devem versar sobre caligrafia, cálculo, geografia e história da pátria nas salas de 2º e 3º anos (decreto n.º 4101, 4/09/1926).

A possibilidade até então admitida aos alunos, no caso de Portugal, de dispôr de três épocas de matrícula ao longo do ano lectivo é eliminada em 1894, já que esta acarreta grandes dificuldades na organização das actividades escolares e no agrupamento dos alunos. Isso deve-se a que

“na ocasião da matrícula é mais difficil reger a escola, pela diversidade de grupos em que necessariamente hão-de estar divididas as classes, porque é então que entram para a escola alunos de diferentes categorias não só com relação à idade como também pela diversidade de conhecimentos; e o professor precisa de ter todas as classes sob a sua vigilância, mesmo quando estiver dando lição a qualquer delas” (Lopes, 1884: 71).

Em São Paulo, nas chamadas escolas preliminares, intermédias e provisórias, como são denominadas as escolas primárias até à instituição dos grupos escolares, não há delimitação de datas para que a criança inicie as aulas, aceitando-se alunos durante todo o ano lectivo, sendo o professor de cada escola o responsável pelas inscrições. A escola-modelo, em 1890, reserva o dia 1º de Março para se efectuar a matrícula na secretaria da Escola Normal. Em 1892, com a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (decreto n.º 144B, de 08/09), essa data é alterada e, ao invés de um dia dedicado para matrícula, são estipulados quinze dias – de 1 a 15 de fevereiro – de cada ano. Nas demais escolas a situação permanece inalterada.

Com a organização em turmas homogêneas há a necessidade de estruturar um calendário cada vez mais rigoroso. A data de matrícula assume um lugar central na medida em que garante o ingresso de todos ao mesmo tempo. Com essa organização, a entrada de crianças a todo o momento, em diferentes épocas, que não tivessem estudado os mesmos conteúdos prejudicaria o trabalho do professor e das demais crianças, pois o novo aluno não teria condições de acompanhar a classe.

No primeiro Regimento dos Grupos Escolares, embora não haja a indicação desse período, consta que a matrícula deve ser efectuada de modo a dar início às aulas a 1 de Fevereiro e somente o aluno que frequentasse o grupo escolar no mesmo ano seria admitido em qualquer época, desde que exhibisse documento comprobatório (decreto n.º 1253, 28/11/1904, art. 65). A ressalva de não se aceitar crianças advindas de outros tipos de escola evidencia que os outros tipos de escola ainda contam com salas heterogéneas tendo em vista a insuficiência do número de grupos até ao momento. Ao longo do período estudado há uma tentativa de demarcação precisa do período dedicado à matrícula das crianças não só para os grupos, mas também para os outros tipos de escolas, já que cada vez mais se criam alternativas para funcionarem de modo mais homogéneo – como dividir as crianças em secções mais fortes e mais fracas, alfabetizados e não alfabetizados.

Define-se não só o período de matrícula, mas também as datas de início e do final das aulas, férias, feriados, dias em que a escola não funciona. Além disso, o controle da frequência ganha um novo sentido. Mais importante que ter um número suficiente de alunos para permitir o funcionamento da escola, os alunos que faltam atrapalham o desenvolvimento das actividades daqueles que frequentam as aulas regularmente. A inexistência de datas específicas para admissão das crianças na escola e de períodos dedicado às férias, como ocorria antes da escola graduada, fazia da escola uma actividade irregular e sazonal.

O ensino colectivo corresponde ao funcionamento de cada agrupamento de alunos de acordo com os mesmos critérios de ritmo e de intensidade, quer dizer, em uníssono, à custa do apagamento das diferenças e especificidades individuais. A minuciosidade e o rigor da análise do indivíduo impõem-se e aperfeiçoam-se como dispositivo de redução de discrepâncias entre as unidades que compõem a totalidade. O reconhecimento da importância da individualidade única de cada aluno serve para otimizar o funcionamento colectivo do grupo e permite que, “ao mesmo tempo que o aluno individual seja encarado como a unidade pedagógica fundamental do ensino, a classe se tenha tornado na unidade organizacional de ensino dominante” (Hamilton, 1989: 112).

Em 1919, está estabilizado em Portugal o critério central na organização curricular da escola graduada do ensino primário

“Art. 42º – O ensino primário geral compreenderá cinco classes ascendentes e cada classe corresponderá a um ano lectivo de frequência. Art. 43º – A passagem dos alunos duma para outra classe deverá obedecer à habilitação destes nas matérias dos respectivos programas. Art. 44º – Os alunos transitarão de classe sob a responsabilidade do respectivo professor”¹⁹.

¹⁹ Regulamento do ensino primário e normal, decreto de 29 de Setembro de 1919.

A organização formal do ano escolar, com os períodos lectivos e interrupções de férias regulamentados, sustenta-se numa racionalidade própria da escola e sem referência directa a outros tempos e ritmos sociais; a transição da realização das matrículas escolares ao longo de todo o ano, para uma redução progressiva dessa possibilidade, até chegar à regulamentação de um período único de matrícula, regra geral, antes do arranque de cada ano lectivo; a consagração do modelo organizacional das classes ascendentes, isto é, da escola graduada; e a formalização da idade de entrada e da idade de limite de frequência (o que não significa exactamente o mesmo que a definição das idades limites para o cumprimento da escolaridade obrigatória), desencadeiam imensas implicações pedagógicas e organizacionais. Uma delas diz respeito à determinação de uma duração-padrão para a frequência e conclusão de cada nível de escolaridade.

A duração da escolaridade corresponde habitualmente ao número de classes ascendentes. Assim, se a idade de entrada no nível elementar se situa nos 6 anos e existem 4 classes ascendentes, fica consagrado o princípio que um aluno *normal* (médio) concluirá os estudos deste nível com 10 anos. A racionalização destas transformações conduz à repartição dos programas escolares e do currículo na mesma lógica sequencial das classes. A gestão das aprendizagens processa-se de forma mais parcelar e a estabelecer correspondências entre a faixa etária dos alunos e cada nível ou classe. Destes mecanismos de abstracção estatística e representação idealizada do aluno *médio* nascerá a ideia de repetição de ano, de insucesso escolar e de *anormalidade* escolar para os quais a Pedagogia e a Psicologia Experimental se encarregarão de construir fundamentos fisiológicos e mentais.

É também a partir destas mudanças que a organização do horário semanal e diário se complexifica, estipulando não só a duração total, como a dos períodos de trabalho e das interrupções para repouso ou actividades de recreio.

6. A construção de um modelo do quotidiano escolar

Embora a história da escola e do tempo escolar não comece por ocasião da escola graduada (escolas centrais, em Portugal; grupos escolares, em São Paulo), como afirmado, é indiscutível que a instauração desse modelo de escola contribui para a aceleração de mudanças fundamentais para a organização do trabalho dos professores e alunos, especialmente no aspecto temporal, que exploraremos neste texto. A escola graduada institucionaliza um espaço-tempo e um modelo organizacional de escola. As escolas centrais, em Portugal, e os grupos escolares, em São Paulo, constituem escolas baseadas na classificação dos alunos por nível de conhecimento e reúnem num mesmo edifício várias

salas de aula e vários professores, possibilitando ministrar o mesmo conteúdo a todos os alunos de uma classe/série²⁰.

Considerados estabelecimentos escolares arquétipos do que melhor havia no ensino público, instituições educativas modelares e modernas, essas escolas estavam localizadas, inicialmente, nos centros urbanos atendendo um grande número de alunos. No bojo do processo de universalização, a escola primária é (re)inventada: novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização do ensino. A reunião das escolas de um só professor ou das *escolas isoladas*²¹, como foram designadas em São Paulo, traz todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: além da racionalização e da padronização do ensino, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar²², a demarcação do número de anos em que o aluno deve concluir o ensino primário, a divisão do trabalho docente e discente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de programas e exames, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, nova organização do trabalho, enfim, uma nova cultura escolar (Souza, 1998) e, por conseguinte, uma outra estrutura temporal, que se constitui em modelo de referência.

A introdução da escola graduada, com expectativa de ampliação e generalização de tal modelo, modificou totalmente a organização escolar do ensino primário, implicando uma mudança drástica em todos os aspectos da vida escolar. A constituição da escola primária moderna com base no ensino simul-

²⁰ No caso de São Paulo, a conversão da escola anexa à Escola Normal em escola-modelo pela Reforma Caetano de Campos, instituída pelo Decreto n. 27, de 12 de Março de 1890 (também reforma a Escola Normal), evidencia que antes da instituição dos grupos já estavam em curso tentativas de instaurar novas diretrizes para a escola primária. De início, os grupos escolares deviam seguir a organização notada na escola-modelo. Esta, além de difundir o método intuitivo, devia servir à prática de ensino dos normalistas. Tal como em São Paulo, em Portugal havia as escolas anexas às escolas normais que se constituíram, junto às escolas centrais, em ponto de partida para a formulação de novos problemas, cuja estrutura conceptual conduz à elaboração de outras racionalidades sustentadas em novos quadros teóricos e empíricos e gera contextos organizacionais renovados. No eixo destas mudanças está, inevitavelmente, a representação do tempo colocando-se, sobretudo, a necessidade de operar a um nível mais elevado de síntese em que os símbolos relativos à temporalidade se libertam do contexto imediato de cada situação educativa e de cada escola.

²¹ Escolas de um só professor ou escolas isoladas: unidades escolares não agrupadas, com um único professor ministrando a instrução para crianças de diversas idades e avanço escolar heterogeneo.

²² “A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para serem escolas, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de carácter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente” (Vinão Frago e Escolano, 2001: 73).

tâneo, na graduação escolar, na reunião de várias salas de aula num mesmo edifício-escola, conforme ressalta Souza (1999: 137), ancorou-se numa nova concepção de organização pedagógica, a qual compreendia, além do estabelecimento da classificação uniforme dos alunos e da ordenação de um plano de estudos (programas) contendo a divisão do conhecimento a ser ensinado nas diversas séries do curso primário, a distribuição rigorosa das lições e dos exercícios a serem realizados todos os dias, isto é, o emprego do tempo. O que significa que a configuração global do tempo escolar acompanha a estruturação interna das actividades escolares.

Desde a segunda metade do século XIX, e no caso de São Paulo no fim do século XIX, as questões decisivas da agenda política educativa do Estado situam-se na organização prática da escola e do trabalho docente além da montagem dos serviços de inspecção escolar. A escola começa por estar organizada tomando como centro de gravidade o professor e o desenvolvimento da sua actividade. O espaço e o tempo da escola organizam-se numa zona visível, na qual se situam o local onde o professor ensina os alunos e os espaços de recreio. Noutra zona, no modelo inicial, o professor reside e faz a sua vida própria num espaço anexo à escola e, se for casado, a sua esposa pode mesmo intervir nalgumas tarefas educativas. Gradualmente, essa situação deixa de ser contemplada, especialmente nas zonas urbanas.

Nas escolas de um só professor, pelo menos até meados de 1890 em São Paulo, as “disciplinas” eram introduzidas e ensinadas uma após a outra e não de modo simultâneo e seriado (Hilsdorf, 1997: 103). Nas escolas de primeiras letras, como eram chamadas as escolas de um só professor até meados de 1830, conforme destaca Hilsdorf, o arranjo das matérias era linear e não seriado e a aprendizagem devia ocorrer na seguinte sequência:

“ler o ABC, ler sílabas, ler sílabas, ler sílabas e principiar a escrever, soletrar cartas e começar a escrever, ler corretamente cartas, livro e escrever mal; ler bem, escrever mal, contas de somar; ler bem, escrever mal, contas de diminuir; ler bem, escrever mal, contas de somar e tabuada; ler bem, escrever bem, contas de diminuir e gramática; ler bem, escrever bem, contas de multiplicar; ler e escrever bem, contas de multiplicar e gramática...” (1997: 103).

Os saberes a serem ensinados consistiam: leitura, escrita, contas de somar, diminuir, tabuada, multiplicar e dividir, gramática, doutrina cristã, “educação moral e cívica” e geografia.

Em 1850, o mais que a lei portuguesa pode prescrever é que

“nestes primeiros rudimentos os professores regularão a extensão e o número das lições, conforme a capacidade e adiantamento dos meninos; tendo sempre o cuidado de as graduar de maneira que eles vão passando do que é mais simples e fácil para o mais complicado e difícil” (Regulamento de 1850, art. 23º, § único).

Claro que os professores, empiricamente, sempre organizaram os alunos em grupos, a partir de critérios de adiantamento nas matérias de ensino e que existiam modalidades dominantes nessa organização. Ainda assim, reina a heterogeneidade de critérios e a diversidade nas práticas concretas. No ano lectivo de 1863-1864, na escola pública de Aldeia Galega da Merceana (concelho de Alenquer)

“todos os alunos estão divididos em 4 classes, e estas subdivididas em turmas, com os respectivos decuriões, os quais se reconhecem por umas medalhas que trazem ao peito. Há um decurião, ou monitor geral que se adorna com as medalhas das 4 classes, e é o aluno mais adiantado da escola. O professor lecciona directamente a 4ª classe que é a mais adiantada. As outras são ensinadas pelos decuriões, e alternativamente pelo professor para examinar o seu estado de adiantamento, e corrigir algumas deficiências dos decuriões. Há sinais convencionais que regulam o trabalho de cada uma das classes, e que são executados por meio de um certo número de pancadas que o professor bate na mesa com uma régua” (Ghira, 1865: 15).

O primeiro critério utilizado na classificação dos alunos é o “das matérias que se ensinam em uma escola. Há lições que podem dar-se a todas as classes como a de leitura; outras que só a algumas, como a história e corografia”; o segundo critério tem a ver com a idade dos alunos e é, essencialmente, de fundamentação pragmática e empírica, recomendando que “o professor deve, quanto possível, evitar que na mesma classe haja alunos de idades muito afastadas, porque a diferença no desenvolvimento produz grandes irregularidades no ensino” (Afreixo e Freire, 1870: 19-20).

Em Portugal, desde muito cedo que se verifica a busca de modelos mais racionais, do ponto de vista económico-administrativo, na organização das escolas e da população escolar. O tempo, entendido como recurso da administração escolar, é uma dimensão de particular importância política e económica. A reflexão acerca da necessidade de modelos organizacionais que sirvam os novos requisitos de racionalização, ou seja, de eficácia, não começa no momento em que são efectivamente aplicados. O estabelecimento de novas referências temporais requer uma redefinição do espaço da escola. Em 1866 [Portaria de 20 de Julho], a propósito da definição do quadro de condições a que deve obedecer a construção dos edifícios escolares, estabelece-se a diferença entre escolas rurais e escolas urbanas, localizando nestas últimas a produção da nova racionalidade. Esta visa o estabelecimento de uma tecnologia educativa, de cujos fundamentos consta a verificação de que não apenas “um só professor não pode reger bem uma escola de mais de 50 alunos de diferentes idades e desenvolvimento” como, igualmente, se reconhece que “na maior parte das aldeias não há elementos bastantes para alimentar uma perfeita divisão dos alunos em classes com professores diversos”.

O contexto mais propício para o desenvolvimento do novo aparato técnico situa-se nas cidades e vilas de grande população onde “esta divisão é de grande importância para o mais rápido aproveitamento dos alunos, e ainda que a perfeita execução deste pensamento dependa de algumas providências estranhas à construção dos edifícios, é preciso que os que se edificarem de novo sejam dirigidos para este fim”. Em virtude destes considerandos, preconiza-se que “cada escola urbana constará de três até nove aulas de 50 a 92 metros quadrados cada uma, além de uma sala para exames. Estas aulas, quando não possam ficar todas num pavimento, podem ser distribuídas por diversos andares, contanto que não passem do segundo” [Portaria de 20/7/1866].

Assim, a elaboração de um sistema geral de referências temporais combina-se com a configuração de uma espacialidade e de uma arquitectura escolares próprias. A preocupação com as características da localização da escola, a organização dos espaços interiores em correspondência com uma tipologia de actividades tem correspondência com as durações, os ritmos e as interacções existentes pretendidas. A tipologia das escolas vai-se alterando à medida que a estrutura das actividades escolares se vai complexificando e sistematizando, acompanhando o próprio sistema de referências temporais da escola.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, começa a desenvolver-se uma arquitectura escolar específica que se preocupa com a concepção e construção de edifícios de raiz de acordo com um determinado modelo pedagógico. Com uma ou outra excepção, na situação até então, as escolas estavam, frequentemente, instaladas em edifícios sem quaisquer condições mínimas de espaço, conforto, iluminação e arejamento para acolher grupos numerosos de crianças e desenvolver as actividades escolares.

Nesse sentido, a questão central em meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, é estabelecer um modelo organizacional escolar estável, eficaz e económico. Tal modelo é contemplado com a instituição das escolas graduadas, no qual se inscrevem não só os critérios organizadores dos agrupamentos de alunos, de progressão na escolaridade e duração da mesma, mas também a gestão da aprendizagem, e das matérias disciplinares em função desses critérios. No contexto da escola graduada, o quadro horário, materialização escrita da distribuição do tempo e do trabalho na escola, ganha enorme relevância, constituindo-se em instrumento de controle de professores e alunos e de visibilidade do trabalho desenvolvido nas diversas classes:

“um horário numa escola é tão necessário como um bom professor; é ele o indispensável regulador para alunos e professores, porque de um bom horário resultará utilidade e regularidade na divisão das matérias a tratar” (Lopes, 1884: 69).

A organização do ensino nas escolas centrais, descrita no relatório sobre “Escolas Centrais” lido por José Gaspar da Costa Barbosa nas *Conferências*

*Pedagógicas do Porto em 1884*²³, é elucidativa tanto em relação às características da actividade docente como quanto aos novos sistemas de referência temporal das actividades escolares. De acordo com o relatório em causa, “o curso geral destas escolas divide-se por *aulas*, cada uma regida por um professor, a cargo de quem está uma *parte* ou *grau* de disciplina em que se divide o ensino das que nelas se professam” (Lopes, 1884: 43-44). Segundo José Barbosa, a novidade reside em que “nestas escolas há divisão do trabalho e não do trabalhador; isto é, é o trabalho que se divide por diversos professores, e não o professor pelas disciplinas professadas, como acontece nas nossas escolas paroquiais” (Lopes, 1884: 44).

Os conferencistas testemunham ensaios de modelos organizacionais que combinam o nível etário com os conhecimentos adquiridos com vista à graduação do ensino, onde as idades dos alunos têm um peso decisivo enquanto critério de agrupamento:

“tomando como modelo as escolas de três professores para o ensino elementar, os alunos destas dividem-se em três categorias. Para esta divisão concorrem não só a maior ou menor cópia de conhecimento, como a idade dos alunos. Assim, à 1ª pertencerão os de 6 a 8 anos; à 2ª, os de 8 a 10; e à 3ª, os de 10 a 12” e, por estas razões, “a divisão do curso geral destas escolas em um certo número de aulas permite o emprego do *modo simultâneo*, com mais perfeição” (Lopes, 1884: 44).

É exactamente esse o sentido do balanço feito a quase três anos da reforma de 1878-1881 por um funcionário da administração central ao sublinhar que

“os trinta meses decorridos desde que a reforma do ensino primário começou a ter execução foram quase exclusivamente aplicados a firmar e robustecer a direcção e regimen da administração escolar” adiantando que relativamente “à parte técnica do ensino (programas, distribuição de disciplinas, organização de classes, métodos e processos pedagógicos, livros, etc.) pouco se adiantou, e seria mesmo arriscado confundir duas ordens tão distintas de assuntos considerando antecipadamente assuntos, cuja solução depende até certo ponto da definitiva constituição do governo das escolas”(Amorim, 1890:283).

²³ As conferências pedagógicas oficiais são criadas pela Carta de Lei de 2 de Maio de 1878²³ mas é o Decreto Regulamentar de 28 de Julho de 1881 que publica a sua versão definitiva. A partir desta altura, “na sede dos círculos escolares haverá todos os anos conferências pedagógicas, cujo objecto será o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrução popular” [art. 236º], ficando os programas dos trabalhos a cargo dos professores, conjuntamente com o sub-inspector escolar, a quem compete assumir a presidência das conferências [art. 238º]. A respectiva divulgação é feita pelos inspectores, desde que estes considerem os programas em condições de ser aprovados [art. 237º] e a participação é obrigatória para os professores e facultativa para as professoras [art.241º]. Estas conferências pedagógicas incorporam, em grande medida, um património acumulado de realização de reuniões deste género organizadas pelos ex-alunos e professores das Escolas Normais, das quais há notícia pelo menos desde 1855, no Funchal, sabendo-se que adquiriram maior amplitude nos anos 60 e 70 do século passado (Cf. Nóvoa, 1987: 492-495).

Tendo em conta tais constatações, nas duas realidades torna-se indispensável a enumeração de aspectos a serem considerados para organizar o horário semanal seja pelo professor seja pelo director. No caso de Portugal, em 1889, já a fundamentação revela uma racionalidade distinta e são visíveis novos critérios:

“a competência do professor primário revela-se e patenteia-se logo na *arrumação e organização* da escola que lhe é confiada, e especialmente quando se lhe comete o difícil encargo, como é indispensável, da elaboração do respectivo *horário*, que à primeira vista parece coisa de fácil execução; mas que, na realidade, exige um concurso de circunstâncias e considerações prévias imprescindíveis, quando se pretende obter uma racional distribuição das diversas disciplinas pelo tempo lectivo destinado a cada classe ou grupo, em que, porventura, se ache dividida a escola, e conforme o *modo de ensino* adoptado”²⁴.

No caso de São Paulo, é muito reiterada a importância dos horários nas escolas, pois a inexistência desses, segundo se defende nas revistas pedagógicas e relatórios de inspectores, ocasiona desordem, indisciplina, mau ensino. Até meados de 1890, os professores, de posse do plano geral do ensino e do programa especial das séries formadas, deviam determinar o emprego do tempo e combinar as matérias da forma que achassem mais viável, de acordo com a necessidade das suas escolas. Os professores das escolas-modelo deviam seguir horários-modelo, nos grupos, até meados de 1900, seguir os horários elaborados pelos directores e até a publicação de quadros horários para as escolas isoladas, que ocorre também nos anos 1900, o próprio professor devia architectar o quadro horário de sua escola. Esses horários deviam ser apresentados ao inspector, o qual, após apreciá-los, fazia as modificações necessárias, sob supervisão da Inspectoria do Distrito; no caso dos grupos era especificado que o director devia remetê-los ao inspector geral do ensino, para aprovação, dentro dos primeiros 15 dias lectivos, assim também quando houvesse necessidade de alteração dos mesmos durante o ano lectivo (decreto n.º 1216, 27/04/1904). No que concerne à organização das actividades diárias, recomenda-se que sejam combinados exercícios de diferentes disciplinas, o que implica um maior aproveitamento dos alunos e em economia de tempo. Há também a ressalva para que os estudos de aritmética, linguagem e outras disciplinas que exigissem maior esforço ocupassem o primeiro período dos trabalhos.

Conforme consta do *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo – AE –* (1907-1908), a regular distribuição do tempo, por meio de bons horários, era questão que, em matéria de organização escolar, devia merecer especial atenção do professor. “Para a aplicação eficaz do *modo simultâneo* em uso nas escolas, têm os horários influência preponderante, admitida a boa orientação do mestre

²⁴ “Questões Pedagógicas – A Organização Escolar”, *O Ensino*, vol. V, 1889, pp. 83-84.

em matéria de métodos de ensino”. Os bons horários deviam satisfazer “as duas seguintes condições fundamentais de *processologia geral*: a) tornar frequentes e directas as relações entre o mestre e os alunos; b) distribuir os trabalhos, de modo que os alunos de cada secção ou curso estejam constantemente ocupados” (AE, 1907-1908: 413).

Mesmo na posse de orientações para se elaborar o horário, a situação instaurada contempla escolas funcionando com horários muito distintos ou, ainda, sem horários. Ora esta situação, segundo os conferencistas, “traz fatalmente muitas irregularidades”, pois não apenas impede o funcionamento adequado das actividades como “dificulta o bom resultado da escola, e até mesmo da inspecção a ela, que não encontrará em muitas as bases mais seguras para assentar o juízo sobre o método e regularidade do professor e aproveitamento dos alunos” (Raposo, 1884: 210). A uniformização dos critérios organizativos da escola pública, a graduação do ensino, a padronização dos livros e a elaboração sequenciada dos programas torna possível e imprescindível a adopção, em São Paulo e em Portugal, de medidas como os horários-modelo. Num primeiro momento, os horários-modelo produzidos têm um carácter de referência para nortear o trabalho dos professores. No início do século XX, em São Paulo, a diretoria geral torna-os obrigatórios, sendo inclusive submetidos à inspecção. Neste contexto, o quadro horário ganha enorme relevância, constituindo-se em instrumento de controle de professores e alunos e de visibilidade do trabalho desenvolvido nas diversas classes.

A organização das disciplinas em quadros horários, especificando quanto tempo deve ser dedicado a cada uma, permite que a administração central controle melhor o trabalho desenvolvido nas escolas, tornando-o mais previsível.

Cada vez mais o saber é recortado em matérias, em cursos, em classes, em horas, em minutos, de modo especial nos horários-modelo. As matérias são hierarquizadas de acordo com o espaço destinado a cada uma. A organização dos horários privilegia o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas e define padrões de aprendizagem ao final de períodos determinados (meses, bimestres, semestres, ano). Desse modo, do ponto de vista do uso do tempo, a escola provoca ou tenta provocar uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas.

A defesa da divisão minuciosa do trabalho implica construir programas diários bem organizados de forma a determinar conteúdos, limites e o tempo de duração a ser dedicado a cada operação, sendo a ordem, limpeza, silêncio, e, de modo especial, a pontualidade, valorizados; todos os alunos têm que seguir o mesmo rumo, independentemente das suas preferências de estudo. Além disso, o professor deve planear a sua aula de modo a cumprir integralmente o período de funcionamento da mesma. A divisão das actividades é exacta para impedir as perdas de tempo e, assim, a ociosidade das crianças. Argumenta-se que, quanto

maior seja a divisão do trabalho, mais salas homogêneas se conseguirá, o que beneficiará os resultados da escolaridade. Dividir com rigor o tempo de aula impõe ao professor a tarefa diária de planejar minuciosamente as suas lições, tornando imprescindível a dedicação quase que exclusiva do mestre.

Na escola graduada, há uma nova organização do trabalho docente. A mudança verifica-se, sobretudo, na especificação das actividades diárias e na respectiva estruturação interna. Os horários recortam o dia de aula em actividades cuja duração, cada vez mais segmentada em períodos de curta duração, implica redefinições no trabalho do professor. O professor vê a sua esfera de poder de decisão reduzir-se e fica subordinado à autoridade do director. Este não só tem a tarefa de organizar o horário como também a incumbência de velar por sua observância em todas as classes. Os trechos do romance *O calvário de uma professora* (1927) retratam bem a mudança ocorrida no trabalho do professor quando deixa sua escola isolada, na qual é ele, inicialmente, que deve elaborar o horário e, depois, quando entra no grupo, passa a ser submetido aos horários preparados pelo director e vigiado pelo mesmo. Hermengarda, referindo-se à experiência no grupo escolar, relata que o director:

“fazia-a sofrer o mais duro vexame, fiscalizando o seu trabalho diário. E, se algo notável que o desagradasse, censurava-a mesmo perante as alunas. Tornava-a escrava do horário e programa escolar. Não lhe permitindo afastar-se deste uma linha, nem passar um minuto daquele. Tornando para a professora, mais exaustiva ainda a já cansativa tarefa (...) Estava Hermengarda, em sua sala de aula, ensinando maternalmente as suas alunas de primeiro ano. Apesar de já não ter a liberdade de ação, que gozara em sua escola isolada, trabalhava com ânimo. **As horas tão subdivididas por tantas matérias, e a fiscalização deprimente exercida sobre ela, muito contribuíam para perturbar-lhe o trabalho e entravar o progresso da classe.** Mas, mesmo assim, era tal o seu esforço que, ainda conseguia bastante” (Dora Lice, 1927, p. 57 e 59, sublinhados nossos).

Esta professora acaba por sustentar uma visão nostálgica do tempo em que exerce a docência numa escola rural:

“os dois anos de escola isolada foram o melhor tempo de minha vida como professora. Foi um trabalho suave. Não tinha tantos e tão exigentes chefes! Eu mesma dirigia a minha escola e o resultado final era sempre satisfatório” (Dora Lice, 1927, p. 99).

Nesse sentido, a submissão ao trabalho proposto, cada vez mais racionalizado, consiste para o professor, segundo desabafo apresentado no mesmo romance em ter que trabalhar como uma máquina:

“Não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela força máxima que impulsiona o complicado maquinismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premiada por feitos.

Muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina, e esse trabalho é contraproducente. Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixai-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho” (Dora Lize, 1927, apresentação).

Progressivamente, o professor, inclusive o das escolas isoladas, fica submetido a normas cada vez mais minuciosas, tendo que seguir horários que prescrevem a ordem e o tempo a ser dedicado a cada disciplina. Contudo, a necessidade de novos quadros de referência temporal das actividades escolares não é sentida do mesmo modo no contexto rural ou no urbano. A organização do trabalho do professor e o agrupamento dos alunos não sofrem alterações muito significativas nas zonas rurais. Na maior parte das escolas com um só professor, este tem que atender a todos os alunos e orientá-los a partir dos seus diversos estados de aprendizagem. É nas zonas urbanas e mais populosas que surgem as alterações mais significativas na organização e no tempo escolar.

7. A pedagogia da criança individual e o tempo das populações escolares

No contexto das mudanças estruturais instauradas pela escola graduada, também o trabalho docente ganha carácter mais sistemático e extenso, com crescente centralidade para os aspectos metodológicos e didácticos no quadro dos saberes profissionais. Ao lado dessas mudanças, a formação de professores nas Escolas Normais ganha expressão na viragem do século XIX para o século XX, de que é exemplo a Reforma Caetano de Campos (1890) que incide nas escolas normais, além de transformar as escolas anexas em escolas-modelo como já mencionado. Via-se na formação do professor o êxito da escola.

A introdução gradual da formação especializada dos professores primários no quadro das Escolas Normais, a qual passa a ser condição preferencial de acesso ao magistério, permite e estimula o desenvolvimento em larga escala da imprensa de educação (Nóvoa, 1993) e dos manuais de pedagogia, onde começa a estar patente a deslocação do centro da concepção do espaço-tempo educativo do professor, que antes personificava a escola e a respectiva organização pedagógica, para um modelo de escola universal, abstracto e normativo.

A nova racionalidade administrativa, curricular, pedagógica e profissional possibilita a implementação efectiva do controle dos professores, das escolas e dos resultados escolares através da montagem dos serviços de inspecção pedagógica. A existência destes serviços e, sobretudo, a definição das respectivas competências, é relevante, pois trata-se de um dispositivo regulador da circula-

ção e isomorfização dos enunciados constituintes do discurso curricular no sistema escolar, e representa ainda um recurso organizacional para controlo das escolas e dos seus actores, nomeadamente dos professores.

Bernardino Machado, no texto para a entrada *Ensino*, incluída no vol. IV da *Encyclopedia Portuguesa Illustrada – Dicionario Universal* (publicada entre 1900 e 1909) aborda a necessidade da formação de professores começando por chamar a atenção para a correspondência entre a ideia de *ensino* e a de *governo*:

“Todos falam de ensino, vários o professam, mas poucos sabem o que ele é. Nem admira, porque, entre nós, ensinam-se já muitas coisas, mas ainda mal se ensina a ensinar. *O ensino é uma direcção, um governo.* Não há essencialmente diferença entre ensino e governo. Um e outro pode ser artístico, industrial ou científico; e, em qualquer dos casos, deve ser moral, convertendo-se em religioso, económico ou político. O professor exerce uma magistratura social; o ministro, o funcionário público, uma autoridade docente. Um ensino sem elevação patriótica, jurídica, falta à sua missão; assim como um governo que se impõe pela violência e corrupção, e não pela confiança que inspira, pelos serviços que presta e pela propaganda da verdade dos seus princípios, é indigno de tal nome. Quer isto dizer que nenhuma diferença accidental, passageira, exista entre ensino e governo? A mesma que entre a escola e a sociedade. Ao ensino cumpre ser um governo modelo, como à escola uma sociedade exemplar. Mas cada dia se vai reconhecendo mais a necessidade de os identificarem e esta identificação se vai operando de parte a parte” (Machado, Bernardino, s.d.: 311 – sublinhados nossos).

O corolário da importância do papel do ensino para a sociedade situa-se na necessidade imperiosa de os professores terem uma formação profissional adequada e Bernardino Machado socorre-se, para demonstrar o seu argumento, dos exemplos da Alemanha, França, Inglaterra, Estados-Unidos e Espanha:

“*O nosso século é o século da socialização e do ensino.* Se todo o ensino é necessário e importante, não pode deixar de o ser também o do próprio ensino. As nações estrangeiras há muito que prestam todo o cuidado a este ensino, que é parte da pedagogia, a qual, como dissemos, se ocupa da educação e do ensino. (...) Em Portugal a pedagogia apenas se esboça nas escolas normais primárias. A lei já exige provas pedagógicas dos candidatos ao magistério secundário, mas ainda não há onde eles se preparem para as dar. Em todo o ensino sente-se a deficiência de habilitação profissional. Tentemos preencher esta lacuna” (sublinhados nossos – Machado, Bernardino, s.d.: 311).

À medida que o espaço-tempo da escola se autonomiza e institucionaliza, desenvolve-se uma representação da socialização escolar em isolamento do meio exterior, uma espécie de *quarentena educativa* ou *internato simbólico*. Neste contexto, o próprio professor é “socializado”, pois passa a ser submetido a mecanismos para realizar o que se deseja em relação ao seu trabalho. Esta reconceptualização da socialização escolar, rompe com os vínculos a outros tempos e espaços

institucionais (mundo do trabalho, a Igreja, a família), escora-se cada vez mais em argumentos médico-higiênicos que ganham particular destaque nos inícios do XX, muito por influência de movimentos pedagógicos como o da Escola Nova e o desenvolvimento genérico de propostas para a realização de uma ampla *higiene social*, a qual não se restringe apenas ao domínio da educação escolar (Vigarello, 1999: 197).

A organização de um sistema de referências temporais especificamente escolar, nomeadamente o calendário anual e o horário semanal, representa uma das frentes de luta onde são ensaiadas as novas racionalidades. A problemática respeitante ao período das férias grandes é, a este respeito, elucidativa. Em 1885, comenta-se, na revista *O ensino*, que, tradicionalmente, “a mais larga e demorada suspensão dos trabalhos escolares, foi acautelada evidentemente em obediência a certas conveniências sociais” as quais já não se justifica que prevaleçam face a “outras necessidades de maior alcance”.

O calendário escolar começa a ser equacionado, do ponto de vista formal, não a partir do ponto de vista da primazia das actividades económicas das populações na organização dos modelos de socialização infantil, mas sim em função da elaboração de sistemas de referência temporal próprios da instituição escolar e dos seus ritmos de trabalho. A preocupação, agora, consiste em determinar se será ou não “conveniente sujeitar cérebros infantis a esforços psíquicos sob a influência de condições meteorológicas e atmosféricas que os inabilitem e aos educadores para exercícios, que, em vez de serem úteis, contribuam pelo contrário para o atrofiamiento das faculdades físicas e intelectuais, sem que as morais lucrem coisa alguma”²⁵.

No artigo citado, faz-se menção a um pedido do vereador do pelouro da higiene da Câmara Municipal de Lisboa para se consultar os médicos acerca do período mais adequado para as férias de Verão. Nesse documento, invocando uma discussão similar, travada no Conselho Municipal de Paris, solicita-se o aval médico para sustentar a ideia de que os meses mais apropriados para as referidas férias são os de Julho e Agosto. Um ano mais tarde, o articulista de *O ensino*, a propósito de um artigo publicado no jornal *République Française*, reitera a necessidade de romper com o passado, salientando que

“estes assuntos passavam despercebidos, quando não se pensava na higiene escolar; mas actualmente esta vai pondo em evidência o absurdo de muitos hábitos para que se não reparava, quando a escola primária era o soturno e horrendo ergástulo onde convinha ter retidas as crianças para descanso das famílias, sem se interrogar a fisiologia desses mimosos seres, e apreciar os nulos resultados obtidos nos seus progressos literários, e a espantosa depauperação em organismos tão aptos a receptividades mórbidas, num meio onde nenhuma condições higiénicas são atendidas”²⁶.

²⁵ *O ensino*, nº 8, 1885, pp. 117-118.

²⁶ *O ensino*, nº 16, 1886, p. 243.

A legislação portuguesa de 1901-1902 reflecte o protagonismo acrescido dos médicos no discurso da educação escolar. Esse protagonismo revela-se em dois planos. O primeiro, situa-se na respectiva intervenção enquanto corporação profissional; o segundo, explicita a intervenção do discurso médico, na vertente da higiene escolar, na racionalização pedagógica que serve e legitima as transformações organizacionais formalizadas em 1893-1896. Em 1901, no âmbito da reorganização da Direcção Geral de Instrução Pública são criadas a Inspeção Sanitária Escolar e a Direcção Técnica das Construções Escolares²⁷. O relatório que antecede o Decreto da reorganização acima referida constitui um exemplo significativo da conceptualização da escola, que emerge progressivamente a partir dos anos 80 do século XIX. Trata-se de uma representação de escola em que esta se estabelece definitivamente enquanto espaço-tempo educativo e, como tal, higienicamente purificada para que a socialização escolar produza os seus efeitos regeneradores.

O relatório do Decreto nº 2, de 24 de Dezembro de 1901, refere, vincando o novo entendimento da escola, que “a mais alta competência administrativa, a experiência dos inspectores pedagógicos, e o mais desvelado cuidado pelos interesses da infância não podem substituir os conhecimentos exactos da ciência, as indicações rigorosas da fisiologia e da higiene”. A escola deve ser encarada agora não apenas como uma casa onde se reúnem muitos indivíduos, sujeita a uma vigilância das condições higiénicas, no sentido restrito, mas “antes e principalmente como meio onde se exige uma especial higiene, que denominaremos *higiene pedagógica*, doutrina até hoje descurada entre nós, nas suas aplicações práticas”.

A escola reinventa a criança na sua individualidade para reagrupá-la em populações organizadas tipologicamente. Em S. Paulo, a redução do período nas classes elementares da manhã para três horas cada um, enquanto à tarde, com programa mais vasto, frequentariam as crianças mais velhas, somando 4 horas diárias de trabalho, que devia ter início ao meio dia, por exemplo, apoiava-se nos estudos da psicologia e higiene, os quais condenavam o longo período sedentário por inibir o desenvolvimento físico. Segundo Reis Júnior, a psicologia defendia que era impossível manter a atenção das crianças por muito tempo, já que estas se caracterizariam pela mobilidade.

As curvas do trabalho escolar, da fadiga e do rendimento escolar também devem ser levadas em conta na confecção do horário. A influência desses estudos e considerações sustenta não só os argumentos de quem defende a ampliação das férias, a diminuição da jornada escolar diária, mas também a introdução ou aumento do tempo para descansos e recreios, a redução do tempo dos exercícios ou aulas, a preocupação de adequar o horário e actividades à idade das

²⁷ C.f. Decreto nº 2, de 24 de Dezembro de 1901, Título II, artigos 4º, 5º e 6º.

crianças, a dedicação no primeiro período às matérias medianamente difíceis e a jornada da tarde ou depois do recreio, de preferência, a trabalhos manuais, exercícios corporais, canto etc. O artigo *Como conseguir conservar a atenção* é pertinente já que reitera o que é estabelecido nas condições a serem levadas em conta para se elaborarem os horários, no que diz respeito a dispor, na parte da manhã, as matérias que necessitem de maior atenção e, à tarde, atividades que exijam menos das crianças, pois

“de manhã, a criança atende vivamente a tudo que acontece ao redor dela, mas, quando cansado, de tarde fica desanimada e indiferente. Atende coisas mesmo insignificantes quando está descansada e cheia de vigor, mas quando doente e fatigada, exige um atrativo forte para despertar. Os professores devem aprender neste fato a organizarem os seus programas de modo que os seus alunos estudem de manhã aqueles assuntos que exigem uma atenção mais intensa” (*Revista de Ensino*, nº 1, ano 10, Jun./1914, p. 35, sublinhados nossos).

Na organização das actividades escolares e na definição da temporalidade do quotidiano escolar, os professores reivindicam serem eles os únicos com a necessária competência para “saber por que meios se organiza a escola, que métodos se devem empregar, e que horário e lições devem haver para se obter o verdadeiro resultado” (Botto, 1885: 52).

A divisão do dia escolar em dois períodos lectivos é objecto de fortes críticas, onde se misturam argumentos de ordem administrativa com razões de cariz pedagógico. Salientam os professores primários que a divisão dos trabalhos escolares em aula de manhã e aula de tarde traz “inconvenientes insuperáveis e assaz prejudiciais à boa organização da escola e ao adiantamento e educação dos alunos”, uma vez que “numa escola mais ou menos povoada tem que se dividir as disciplinas pelas horas de aula, por forma que haja exercícios sobre todas elas”. Ora, prosseguem eles, quem poderá ignorar não só que “esses exercícios, pela exiguidade de tempo, são verdadeiramente nulos” como também o facto de que, “se as disciplinas forem divididas pelas duas aulas, mais nulos serão ainda”. A demonstração da justeza desta reivindicação dos professores primários reside, segundo eles, “na prática de todos os dias” que comprova que “muitos alunos, quando não são quase todos, não frequentam a aula da tarde por causas diversas, especialmente pelas dos serviços agrícolas, e, muitas vezes, pela distância a que moram da escola” (Botto, 1885: 52)²⁸.

O argumento da utilidade da existência de um único período lectivo diário, matinal, já não é novo e fundamenta-se na possibilidade de assim se poder melhorar o ensino. O período lectivo da tarde, porque pouco frequentado pelos alunos, “só serve de trabalho, de tédio e de aborrecimento ao professor, que se

²⁸ Cf. também Lopes (1884: 69-70).

efectivamente trabalhou, precisa da tarde para se restabelecer, como todos os demais empregados públicos, das fadigas da manhã". Além disso, prosseguiram os professores, "estamos debaixo de um enorme peso de trabalho, e algum verdadeiramente inútil; estamos lutando com dificuldades que facilmente não podemos vencer. A escrituração das nossas escolas, larga, complicada e fastidiosa, rouba-nos as poucas horas que nos restam no dia para descanso; e a aula da tarde, que só serve para encher os livros de notas pelas faltas dos alunos, tem este notável inconveniente" (Botto, 1885: 53).

A orientação para que as disciplinas que exigissem maior esforço fossem colocadas no primeiro período de estudo é bastante difundida e seus defensores recorriam cada vez mais aos estudos da psicologia para legitimá-la, mais intensamente no fim de 1910 e em 1920. Nesse sentido, L. Cellérier, no artigo publicado na *Revista Escolar*, recorrendo às contribuições de Bain, também sublinha que o momento mais favorável para o estudo é a manhã, visto que este seria o momento das aquisições intelectuais, enquanto a tarde deveria ser exclusivamente reservada às operações de combinação e de prática (n.º 33, 01/09/1927).

O recreio também era pensado para proporcionar, no meio dos trabalhos, um descanso ao professor e aos alunos, a fim de serem aproveitadas com mais êxito as últimas horas, sendo previsto nos textos legais desde 1892: no meio do tempo marcado para aulas devia ser concedido um intervalo de meia hora para descanso e recreio sob direção e vigilância dos professores (Lei n.º 88, 08/09). A defesa do tempo do recreio pautava-se pela crença de alguns autores de que os excessos intelectuais e morais ocasionavam "efeitos nocivos". Acerca dessa questão J. L. Hughes salienta que era um erro prender os alunos na aula, durante o recreio. Eles tinham direito a sair para o descanso, a mudança e o exercício. Conforme defende o autor, "não se deve permitir que os alunos fiquem na aula durante o recreio, mesmo querendo, a não ser que o tempo esteja desfavorável". Mediante um tempo demasiado húmido ou chuvoso para a classe sair, "o tempo pode ser empregado em exercícios físicos, abrindo-se bem as janelas por causa da ventilação. Pode permitir-se aos alunos andar ao redor da sala aos pares, formando alas e conversando". Além disso, o professor podia contar uma história, ou deixar algum aluno contar ou ler; podiam discutir as notícias do dia, "mas o professor deve ser o poder dirigente nos recreios dentro da casa" (*Revista de Ensino*, n.º 1, ano 10, Jun. 1911, p. 51).

O discurso médico alarga o seu campo de incidência, para lá do ambiente material da escola e da saúde física, e esboça a definição dos princípios reguladores da conjugação da máxima eficácia e rendimento do trabalho escolar com a preservação das capacidades intelectuais e psicológicas de alunos e professores. Disso mesmo dá conta o testemunho de Faria de Vasconcelos:

"A intervenção do médico na escola limitava-se, no começo, a uma simples missão de medicina *repressiva*, de profilaxia das doenças contagiosas. Mas a pouco e pouco, as

suas funções alargaram-se, e as escolas começaram a organizar uma medicina *preventiva* que dava ao médico o direito à intervenção mais constante e eficaz: o exame do desenvolvimento físico da criança. E assim, o primeiro passo estava dado para que, dentro em pouco, a medicina escolar adquirisse a altíssima importância que hoje se lhe assinala. Quando pelo exame do desenvolvimento físico se viu que o seu atraso, fraqueza ou defeituosidade era um obstáculo ao desenvolvimento intelectual e moral da criança, então compreendeu-se que a higiene mental era tão importante como a física. A famosa questão do *surmenage* tratada pela medicina escolar, assim como a questão dos *atrasados mentais*, dos *anormais profundos*, deu à colaboração médico-pedagógica um valor incontestável. Foi sobretudo nas escolas especiais de anormais que primeiro se realizou esta cooperação eficaz do médico e do pedagogo, tornando-se um facto definitivamente admitido: a intervenção do médico na escola é absolutamente indispensável não só sob o ponto de vista higiénico, profiláctico, mas também sob o ponto de vista educativo” (Vasconcelos, 1923, pp. 9-10).

A Psicologia e a Pedagogia Experimental, a Pedologia, os testes mentais e psicotécnicos sustentarão e legitimarão esse esforço com foros de cientificidade²⁹.

“On peut donc dire que l’obligation scolaire génère l’apparition de deux nouvelles figures d’enfants anormaux, l’instable et le débile, repérés socialement par l’école et constitués comme anormaux par rapport aux normes scolaires. Il est légitime de mettre en relation les caractéristiques sociales des élèves nouvellement scolarisés du fait de l’obligation – *i.e.* les enfants des classes populaires les plus basses dans la hiérarchie sociale – et la ‘découverte’ de ces écoliers anormaux. Mais cette corrélation n’explique pas pour autant pourquoi, pour la première fois en France et dans un consensus total au moins au niveau des pédagogues, les normes scolaires acquièrent la propriété de révéler des anormalités. Pour que cette interprétation s’impose dans les esprits, il faut qu’à l’idée, depuis longtemps ancrée dans la pensée de la médecine sociale, selon laquelle la pauvreté est cause favorisante de l’anormalité s’en ajoute une autre: que la pédagogie comme pratique scientifique est ajustée aux comportements et au développement des aptitudes intellectuelles de l’enfant normal et que, par conséquent, les normes scolaires correspondent à des normes naturelles. Dans ces conditions, ces écoliers ‘réfractaires’ à la pédagogie ne peuvent être que des anormaux, la pauvreté de leur milieu social d’origine venant dès lors conforter l’interprétation dans sa pertinence” (Pinell, 1995: 28).

A preocupação dominante nas primeiras décadas do século XX é, assim, a de determinar e conhecer a natureza específica da criança para aplicar esses traços distintivos tanto na organização da aprendizagem, como no estabelecimento de critérios de homogeneidade para constituir os agrupamentos de alunos. Complementarmente, essa determinação proporciona uma legitimação conceptual para a distinção e consequente separação entre os *normais* e os *anor-*

²⁹ Foram publicados muitos artigos na *Revista Escolar* (1925-1927) do autor C. A. Baker intitulados *O movimento dos tests no Brasil* nos quais se orientava o professor sobre o modo de “testar” os alunos, através da apresentação de quadros para a análise dos resultados.

mais. A universalização da educação escolar opera a reinvenção do aluno enquanto criança. Estudar a criança torna-se sinónimo de estudar a criança escolar. As consequências são avassaladoras: a escola converte-se, implicitamente, no padrão pelo qual são aferidas as leis do desenvolvimento *natural* da criança.

“Dos estudos psico-pedológicos ressalta, como problema principal, a classificação dos ‘tipos mentais’ que as crianças apresentam e o importantíssimo princípio de que a criança não é fisiológica, nem psicologicamente um adulto, ainda que em miniatura, mas um *tipo social* em constante evolução. É sobre este princípio *essencial* que deve fazer-se a classificação dos *tipos de crianças*, bifurcando-a, inicialmente, em dois grupos: crianças *normais* e crianças *anormais*, e estas, por sua vez, em *super-anormais* e *sub* ou *infra-anormais*” (Lima, 1936: 61).

A definição das etapas do desenvolvimento *natural* da criança implica uma iniciação ao seu conhecimento e permite distinguir as que são normais, porque estão de acordo com o que é natural, das que são anormais porque se desviam do natural construído. A hierarquia das disciplinas e os processos de aprendizagem do aluno passam a ser equacionados a partir da higiene escolar, dos estudos sobre a atenção, a fadiga e os coeficientes ponogénicos ou de dificuldade de cada disciplina. O modelo escolar, integrado num vasto projecto de higienização social, vai enformar a reconceptualização da criança, da deficiência e das instituições encarregues de enquadrar essas populações específicas. Por seu turno, a pedagogia da escola regular ganha um sentido correctivo, psicologizante, que percrutará cada vez mais minuciosa e invisivelmente as mentes e as condutas. Não podemos entender a escola regular, a sua organização e o seu currículo, sem tomarmos em consideração a incorporação histórica da herança de outros mundos marginais, marginalizados e periféricos da infância e da juventude. O inverso também colhe.

“El control que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional a través de la programación de las actividades y de los exámenes se desplaza ahora, haciéndose indirecto, a la organización del medio. Y el objetivo al que se tiende ya no es la disciplina exterior, producto de un tiempo y de un espacio disciplinarios, sino la disciplina interior, la autodisciplina, ‘el orden interior’, un orden que trasciende lo físico para alcanzar el nivel mental” (Varela, 1992:20).

*

* *

A transformação da Escola primária em escolaridade de massas respeita a um aspecto decisivo da emergência e desenvolvimento dos Estados-Nação modernos. A configuração do tempo escolar como um tempo total de socialização das gerações mais novas corresponde à necessidade do Estado de lançar

mão de um dispositivo socializador de carácter universal, distinto dos processos identitários baseados na oralidade, no local e nos particularismos regionais, passando este a estar assente na cultura escrita e na fabricação do sentimento de pertença a uma comunidade simbólica, a Nação.

Brasil e Portugal estão, na viragem do século XIX para o XX, a definir a sua identidade como Nações. O processo social, económico, político e cultural em que se insere essa busca identitária implica lutas intensas pela reconstrução da memória histórica, pela *invenção de uma tradição* legitimadora dos detentores do poder na nova organização política e social. Em Monarquia ou em República, a institucionalização de um tempo escolar universal e o triunfo da escolaridade como paradigma educacional são indissociáveis do desenvolvimento do Estado moderno.

Um período crítico deste desenvolvimento é, seguramente, o de 1880-1920, onde a formação dos professores, a organização da escola, a definição do papel de aluno acompanham a reinvenção da História nacional e da cidadania. A consagração do modelo organizacional da escola graduada, no Brasil tal como em Portugal, ocorre no decurso da década de 1890. O modelo da escola graduada reúne um universo de conceitos, de fórmulas, de ideias e práticas que, não tendo surgido apenas no século XIX, é neste século e nas décadas iniciais do século XX que se conjugam e articulam entre si numa escala, dimensão e esforço racionalizador, esses sim, inéditos.

A abordagem destas transformações pela entrada do tempo escolar permite-nos renovar as relações de sentido existentes entre os vários elementos que configuram a escolaridade moderna. Referirmo-nos ao tempo escolar implica considerarmos diferentes temporalidades, de naturezas distintas e variáveis consoante a escala e o contexto em que as consideramos: a que marca a relação do aluno com o professor, na sala de aula, da criança no papel de aluno, do professor na sua profissionalidade, da escola como organização, da escolaridade como instituição.

A consciência da existência de distintas temporalidades na configuração do tempo escolar acarreta consequências desafiantes na construção da narrativa histórica da escolaridade no contexto brasileiro e português. As transformações nos vários elementos materiais e humanos que definem a Escola, não são simultâneas, nem sequer à mesma escala e muito menos a escalas distintas. A escola reúne em si mesma, a cada momento, tempos sociais diferentes, que se combinam de forma particularmente complexa. O tempo social dos alunos, o tempo da socialização profissional dos professores, do discurso da administração escolar e dos livros escolares têm quadros de referência distintos e nem sempre se harmonizam.

A emergência e institucionalização de um tempo social próprio da escola demarcam-se de outros tempos sociais, como o do trabalho e o da família. Este

processo realiza-se na medida em que as actividades escolares se estruturam, complexificam e estabelecem rotinas, envolvendo professores e alunos, cuja realização não é compatível em espaços e tempos onde se desenvolvem actividades de outra natureza. A autonomização do tempo escolar não se faz repentina e generalizadamente. O processo radica em modelos, ideias e práticas desenvolvidas nas zonas urbanas. É a partir dessa experiência que, progressivamente, se vai impondo o tempo da escola como um tempo social distinto e até, mais tarde, como o tempo que configura a infância e da juventude.

Nos dois contextos tidos em conta, a semelhança e a correspondência dos processos é notável. A importância da institucionalização da escola graduada e do ensino normal no processo de estruturação do tempo escolar como tempo social são evidentes em contextos tão distintos e distantes como Portugal e São Paulo. À homogeneização inerente à representação de Nação correspondem, no plano organizacional e pedagógico, a normalização e homogeneização dos grupos de alunos, dos saberes, dos ritmos e das durações, a imposição dos sistemas de referência urbana sobre os rurais. Finalmente, através das rotinas e das práticas, a interiorização dos sistemas de referência temporal conduz à colonização das subjectividades e aos processos identitários forjados na escola.

Bibliografia

- Affreixo, José Maria da Graça e Freire, Henrique (1870). *Elementos de pedagogia, para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. Lisboa: Typographia do Futuro.
- Amorim, António Maria de (1890). “A instrução primária”, *Revista de educação e ensino*, V (3) pp.136-144, (4) pp.170-175, (5) pp.238-240, (6) pp. 276-283.
- Anderson, Benedict (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso [Revised edition].
- Antunha, Heládio César Gonçalves (1976). “A Instrução Pública no Estado de São Paulo – A Reforma de 1920”, *Estudos e Documentos*, 12, São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Attali, Jacques (1982). *Histoires du temps*. Paris: Fayard.
- Botto, Luiz C. de Carvalho S. Donas, dir. (1885). *Conferências pedagógicas de Aveiro em 1884*. Aveiro: Typographia Commercial.
- Carvalho, Marília (1999). “Apresentação – Em foco: o tempo escolar”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, nº 2, Jul./Dez., p. 85.
- Carvalho, Marta M. C. (2000). “Reformas da Instrução Pública”, in *500 anos de Educação no Brasil* [Faria Filho, Luciano; Lopes, Eliane M. T.; e Veiga, Cynthia V.]. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 225-251.
- Certeau, Micher (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Chartier, Roger (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Compère, Marie-Madeleine, dir. (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP/Economica.
- Correia, António Carlos da Luz (1996). *Os sentidos dos ponteiros do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Correia, António Carlos da Luz (1997). “Les représentations du temps dans l’organisation de l’école primaire au Portugal (1772-1940)”, in *Histoire du temps scolaire en Europe* [Compère, Marie-Madeleine, dir.]. Paris: INRP/Économica, pp. 135-160.
- Correia, António Carlos Luz & Gallego, Rita de Cassia (2003). “Escolas públicas em Portugal e em São Paulo: um estudo sobre a organização do tempo escolar (1890-1930)”, paper apresentado no XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of Education, São Paulo, 16-19 de Julho.
- Durkheim, Émile (1990). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses Universitaires de France [1ª ed. 1912].
- Elchardus, Mark & Glorieux, Ignace (1988). “Signification du temps et temps de la signification”. In *Les temps sociaux* [Mercure, Daniel & Wallemacq, Anne eds.]. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 97-118.
- Elias, Norbert (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Evans-Pritchard, E.E. (1994). *Les nuer*. Paris: Gallimard [1ª ed. 1937].
- Fabian, Johannes (1983). *Time and the other: how anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Fancher, Raymond E. (1987). *The intelligence men: makers of the IQ controversy*. New York: W.W. Norton & Company.
- Faria Filho, Luciano Mendes de (2000). "Instrução Elementar no século XIX", in *500 anos de Educação no Brasil* [Faria Filho, Luciano; Lopes, Eliane M. T.; e Veiga, Cynthia V.]. Belo Horizonte: Autêntica, 135-150.
- Foucault, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Frago, Antonio Viñao (1996). "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio". *VII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia: Compobell.
- Frijhoff, Willem, ed.(1983). *L'offre de l'école: éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle*. Paris: Publications de la Sorbonne / Institut National de Recherche Pédagogique.
- Gallego, Rita de Cassia (2003). *Uso(s) do tempo: a organização das actividades de professores e alunos nas escolas primárias paulista (1890-1929)*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP.
- Ghira, Mariano (1865). *Relatório sobre a visita de inspecção extraordinária às escolas do distrito de Lisboa, feita no ano lectivo de 1863-1864*. Lisboa: Typographia Portugueza.
- Giddens, Anthony (1985). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giolitto, Pierre (1986). *Abécédaire et férule: maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris: Imago.
- Gomes, Joaquim Ferreira (1984). *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Hamilton, David (1989) *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- Hill, Christopher (1980). *1530-1780, Reformation to Industrial Revolution*. Harmondsworth: Penguin, *The Pelican Economic History of Britain*, vol. 2 [1st 1969].
- Hilsdorf, M. L. (1997). "Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858)", in *Atas do 1º Seminário Docência, Memória e Género, GEDOMGE-FEUSP*. São Paulo: FEUSP/Plêiade, pp. 95-104.
- Hobsbawm, Eric (1992). "Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914", in *The invention of tradition* [Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence]. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 263-307.
- Julia, Dominique (2001). "A cultura escolar como objecto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, Jan./Jun., pp.9-43.
- Leach, E. R. (1974). *Repensando a antropologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Lice, Dora (1927). *O calvário de uma professora*. São Paulo: s/e.
- Lima, Adolfo (1936). *Pedagogia sociológica: princípios de pedagogia e plano de organização geral de educação*. Porto: Livraria Escolar Progredior, 2º volume.

- Lopes, António Simões, dir. (1884). *Conferências pedagógicas do Porto em 1884*. Porto: Typographia do Comércio do Porto.
- Machado, Bernardino (s.d.) “Ensino”, *Encyclopédia portuguesa ilustrada dicionário universal publ. sob a dir. de Maximiano Lemos*. Porto : [1900-1909] 11 vol.
- Martin, Alfred von (1986). *La nueva dinámica. Sociología del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercure, Daniel & Wallemag, Anne, ed. (1988). *Les temps sociaux*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Moore, Wilbert E. (1963). *Man, time, and society*. New York & London: John Wiley & Sons, Inc.
- Nóvoa, António, dir. (1993). *A imprensa de educação e ensino – Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António (1997). “Nota de apresentação” in *A construção social do currículo* [Goodson, Ivor F.]. Lisboa: Educa, pp. 9-16.
- Nóvoa, António (1998). *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisbonne: Educa.
- Nóvoa, António; Carvalho, Luís Miguel; Correia, António Carlos; Madeira, Ana Isabel & Ó, Jorge Ramos do (2003). *Educational Knowledge and its circulation: historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries*. Lisbon: Educa.
- Petitot, André (1982). *Production de l'école – production de la société: analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève-Paris: Librairie Droz.
- Pinell, Patrice (1995). “L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 108, Juin, pp. 19-35.
- Pomian, Krzysztof (1990). *L'ordre du temps*. Paris: Éditions Gallimard [1984].
- Popkewitz, Thomas S. (1994). “História do Currículo, Regulação Social e Poder”, in: *Liberdades reguladas: A Pedagogia Construtivista e Outras Formas de Governo do Eu* [Silva, Tomaz Tadeu da, org.]. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 173-210.
- Pronovost, Gilles (1986). “Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique”, *Revue internationale des sciences sociales, Temps et sociétés: perspectives sociologiques et historiques*, XXXVIII (1) 107, pp. 5-19.
- Raposo, José António Simões, dir. (1884). *Conferências pedagógicas – relatório das conferências de Lisboa em 1883*. Lisboa: A. Ferreira Machado & C.^a Editores.
- Reis Filho, Casemiro (1995). *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, Rosa Fátima de (1998). *Templos de Civilização: a implantação dos Grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Souza, Rosa Fátima de (1999). Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Revista*, São Paulo, v. 25, n.º 2, p. 87-108, Jul./Dez.
- Sue, Roger (1995). *Temps et ordre social*. Paris: Puf [2ª ed].
- Tyack, David & Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass. / London, England: Harvard University Press.

- Thompson, E. P. (1967). "Time, work-discipline, and industrial capitalism", *Past & Present*, 38, pp. 56-97.
- Varela, Julia (1992) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", *Revista de Educación*, 298, 1992, pp. 7-29.
- Vasconcelos, Faria de (1923). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Paris / Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand [2ª ed]
- Vigarello, Georges (1999). *Histoire des pratiques de santé: Le sain et le malsain depuis le Moyen âge*. Paris: Seuil.
- Vincent. Guy. "L'éducation prisonnière de la forme scolaire?", *Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.
- Vinão Frago, Antonio e Escolano, Agustín (2001). *Currículo, espaço e subjectividade: a arquitectura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A [2ª ed].
- Von Martin, Alfred (1946). *Sociologia del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Whitrow, G.J. (1993). *O tempo na história. Concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Coleção ciência e cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,
- Zerubavel, Eviatar (1981). *Hidden rhythms: schedules and calendars in social life*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press.

CADERNOS

PRESTiGE 21

António Carlos Luz Correia é Mestre em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e prepara a dissertação de doutoramento sobre o currículo em Portugal nos ensinos primário e secundário liceal entre o século XIX e o século XX. Rita de Cassia Gallego é formada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Actualmente, é doutoranda pela mesma instituição na área de História e Historiografia da Educação, tendo desenvolvido pesquisas sobre o tempo escolar. É ainda Professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie, na Universidade Bandeirante e na Faculdade de Educação da USP.



PRESTiGE (*Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment*) é um programa financiado pela União Europeia, no quadro do TMR (*Training and Mobility of Researchers*), que tem como objectivo consolidar redes de investigadores e de centros universitários no campo da educação comparada. A coordenação está a cargo da Universidade de Estocolmo, participando ainda as Universidades de Bourgogne, Complutense de Madrid, Humboldt de Berlim, de Oxford e de Lisboa. A equipa da Universidade de Lisboa tem como linha de orientação promover e realizar estudos sobre a génese e o desenvolvimento do *modelo escolar* no contexto lusófono e, por isso, tem procurado associar-se à Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e à Universidade de S. Paulo (Brasil). Neste último caso, está já em curso um programa financiado ao abrigo do convénio ICCTI-CAPES



USP

Os CADERNOS PRESTiGE, são documentos de trabalho, que divulgam junto da comunidade científica estudos ainda em fase de elaboração.

