**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RITA DE CASSIA GALLEGÓ

**TEMPO, TEMPORALIDADES E RITMOS
NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO:
HERANÇAS E NEGOCIAÇÕES (1846-1890)**

**SÃO PAULO
2008**

RITA DE CASSIA GALLEG0

**TEMPO, TEMPORALIDADES E RITMOS
NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO:
HERANÇAS E NEGOCIAÇÕES (1846-1890)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.

**Área de Concentração: História e Historiografia da Educação
Orientação: Profa. Dra. Denice Barbara Catani.**

**SÃO PAULO
2008**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(81.61) Gallego, Rita de Cassia
G166t Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890); Rita de Cassia Gallego; orientação Denice Barbara Catani. São Paulo: s.n., 2008.

--- p. : il, tabs. + anexos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : História e Historiografia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. História da educação – São Paulo – 1846-1890 2. Tempo – Educação – História – São Paulo 3. Cultura - Educação 4. Ensino fundamental 5. Ensino público I. Catani, Denice Barbara, orient.

AOS MEUS PAIS

AGRADECIMENTOS

A sensação de prazer e (in)satisfação característica de quem termina um trabalho acadêmico marca também seu processo de construção. Retomar os anos de estudo que culminaram na tese que se apresenta aqui constitui um exercício de rememoração que mistura sentimentos presentes ao longo desses quatro anos. Sentimentos esses em relação ao trabalho e estranhos a ele por pertencerem a outros campos, não acadêmicos, mas que acabam por impregnar os modos pelos quais nos relacionamos com o trabalho e o produzimos. Em meio às intempéries, consola e, ao mesmo tempo, motiva iniciar a tese com agradecimentos às pessoas que marcaram esses anos de formas diferentes e em momentos distintos, mesmo correndo o risco de deixar alguém de fora:

A Denice Barbara Catani, cujas contribuições a serem elencadas são muitas, uma vez que foram onze anos de orientação, desde os tempos da Iniciação Científica. Agradeço, essencialmente, a maneira sábia e cautelosa pela qual conduziu as orientações desta tese. Foi um processo de construções e reconstruções, momentos nos quais me fez sentir segura para prosseguir. Quanto mais o tempo passa, maior é minha admiração e gratidão a ela que me ensinou, entre muitas coisas, o que é investir na própria formação e na do outro. Agradeço-lhe, imensamente, o investimento em minha formação.

A Anne-Marie Chartier que gentilmente me acolheu na França durante a realização do estágio de doutorado-sanduiche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), realizado entre setembro de 2006 e fevereiro de 2007, e cujas orientações e discussões foram essenciais para meu amadurecimento intelectual, desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e escrita da tese. Por ter mobilizado todas as condições necessárias no INRP e fora dele, as quais foram essenciais para a efetivação do plano de trabalho de uma maneira mais “confortável”. Agradeço a disposição incondicional demonstrada em todos os momentos além do carinho e dedicação.

Ao Luciano Mendes de Faria Filho, pela leitura atenta do relatório de qualificação e pelas contribuições valiosas apresentadas no exame, que foram fundamentais para a estruturação da tese. Obrigada pela disponibilidade e pelas ricas discussões realizadas em pleno sábado pela manhã.

A Maurilane Biccas, agradeço igualmente a leitura cuidadosa do relatório de qualificação, as indicações bibliográficas e sugestões oferecidas no exame, as quais foram essenciais para uma leitura mais abrangente do meu objeto de estudo. Obrigada pela disponibilidade demonstrada.

Ao António Carlos Luz Correia, cuja amizade nasceu em virtude do projeto comparado desenvolvido entre pesquisadores brasileiros e portugueses. Ele também estuda o tempo escolar em Portugal, e juntos desenvolvemos discussões valiosas acerca desse objeto, as quais inspiraram o projeto de doutorado. Mesmo do outro lado do Atlântico, ele não deixou de estar presente em momentos decisivos em diferentes

ocasiões do desenvolvimento da pesquisa, apresentando sempre contribuições, importantes para a estruturação mais rigorosa do trabalho.

Ao António Nóvoa, pelas colaborações e apoio desde a realização do Projeto de Pesquisa entre Brasil e Portugal.

Ao Jorge do Ó, amigo português que, além das contribuições disponibilizadas por ocasião do projeto comparado entre Brasil e Portugal, ofereceu contribuições férteis nas conversas travadas em Portugal e em suas estadas em São Paulo.

A Paula Perin Vicentini, amiga para todas as horas cuja força e dedicação são inspiradoras e admiráveis e com quem tenho aprendido muito, desde a Iniciação Científica. Os trabalhos conjuntos que tivemos a oportunidade de desenvolver trouxeram contribuições valiosas à tese. Além disso, devo a ela o incentivo e os auxílios disponibilizados para viabilizar meu doutorado-sanduíche em Paris. Obrigada pela força, amizade e oportunidades férteis de crescimento que têm me possibilitado!

A Renata Marcílio Cândido, agradeço o auxílio precioso na coleta e armazenamento dos dados, cuja assistência tecnológica foi vital num momento em que o tempo passou a correr mais rápido diante das coisas que faltavam fazer. Tal situação nos aproximou e permitiu a consolidação de uma amizade para além dos momentos de discussões acadêmicas. Os trabalhos desenvolvidos em conjunto para apresentações em Congressos trouxeram elementos valiosos para o amadurecimento da pesquisa de doutorado.

A Rosário Genta Lugli que, desde a Iniciação Científica, vem contribuindo na minha formação. Amiga sempre disponível para ajudar e aconselhar, pois tem uma forma de defender as idéias bastante inspiradora. Agradeço a ela as partilhas e conversas travadas, de modo particular, ao longo dos dias em que estivemos juntas em Copenhague, por ocasião da ida ao ISCHE (2007/Hamburgo). Esses momentos foram essenciais para me mostrar a potencialidade das minhas idéias ainda incipientes e fazer com que eu as desenvolvesse com maior segurança.

A Vivian Batista da Silva, agradeço o convívio desde os tempos da graduação. A realização de trabalhos conjuntos ao longo desses anos fortaleceu uma amizade valiosa. Além dos laços afetivos, ela me ofereceu contribuições ricas na leitura do relatório de qualificação. Os trabalhos conjuntos que realizamos foram essenciais na minha formação. Agradeço, ainda, a seu marido, Sérgio, pelos auxílios técnicos prestados na compra de um *notebook*, que utilizei na minha ida à Paris. Meus saberes insuficientes nessa área não teriam me levado à máquina que ele me “preparou”.

A Cynthia Pereira de Sousa, cujos contatos se estreitaram ao longo desses anos de permanência na Faculdade de Educação da USP. Foi quem me despertou a atenção para a história das mulheres e, ainda que eu não tenha conseguido desenvolver essa questão tanto quanto gostaria, dediquei algumas páginas às relações entre o tempo e o gênero. Obrigada pelo apoio nas questões acadêmicas e pessoais.

A Dislane Zerbinatti Moraes, a quem agradeço pelas discussões empreendidas sobre meu trabalho quando esse ainda estava no início. As conversas e as referências bibliográficas foram essenciais para um outro olhar sobre meu objeto de pesquisa.

Ao Elizeu Clementino, pelas trocas, apoio e incentivo. Mesmo estando em outro estado, tenho por ele um grande apreço.

A Vera Gaspar que, desde os tempos de mestrado, tem me incentivado e valorizado meus esforços de compreender as questões voltadas ao tempo escolar. Obrigada pelo carinho e trocas realizadas.

A Marie Behar Bally, a quem devo minha proficiência na língua francesa, e cuja seriedade e dedicação foram imprescindíveis, estimulando minha paixão pelo francês. Graças a ela, consegui, depois de dois anos de aulas semanais, a desenvoltura necessária para realizar mais facilmente as tarefas previstas no estágio de doutorado-sanduíche. Agradeço, ainda, as discussões ocorridas durante as traduções dos textos que subsidiaram a compreensão da história da educação francesa. E, na fase final da tese, realizou a revisão dos trechos em francês e das traduções apresentadas. Obrigada pela amizade, força e incentivo contínuo.

Ao Pierre Caspard, diretor do INRP, por me acolher, e colegas do INRP, de modo particular a **Nanou, Vincent, Arille, Anne-Marie e Erich**, cuja disponibilidade em prestar auxílio na resolução de questões práticas fez com que se tornasse menos difícil o trabalho num país desconhecido. Cada um a seu modo e de acordo com a sua função não mediu esforços para ajudar, o que tornou muito mais prazerosa minha estada na instituição. Agradeço o acolhimento e as conversas valiosas para minha “sobrevivência” em Paris.

A Penélope Caspard-Karydis, também do INRP, mas cujos contatos extrapolaram os espaços da instituição. Ela me acolheu, me conduziu pelas ruas de Paris e me proporcionou um rico conhecimento da cidade. Sua atenção e disponibilidade foram notáveis em todo meu tempo de estada na França. Agradeço os ricos momentos de conversa travados e a amizade!

Aos Colegas do Mackenzie – professores e funcionários. Meu ingresso no doutorado coincidiu com minha admissão como professora na Universidade, nesses anos contei com a colaboração de muitos colegas. De modo particular, agradeço a professora Terezinha Jocelen Masson, diretora do Centro de Ciências e Humanidades desde 2006, e o professor Marcelo Martins Bueno, meu **coordenador** da Filosofia e **vice-diretor**, cuja intercessão junto ao reitor foi primordial para que me fosse concedido afastamento para a realização do estágio. Obrigada pela paciência com minhas solicitações no que concerne à diminuição de carga horária e pelo apoio despendido, particularmente, nessa fase final do trabalho. Agradeço, também, a amiga e **coordenadora** do curso de Pedagogia (até dezembro de 2007), Soraia C. El Kfoury Salerno, cujo apoio e conversas foram imprescindíveis para a escrita da tese. Além disso, agradeço os **colegas professores e amigos**, que, de maneiras diferentes, apoiaram, compartilharam, encorajaram, riram e choraram nesse tempo de convívio, entre os quais destaco: Ani Martins da Silva, Ângela Zaroma de Rezende, José Cássio Másculo, Célia Serrão,

Doralice Inocência, Gina S. Nicolau, Ingrid Hotte Ambrogi, João do Prado, Luiz Fernando Pinto Bahia, Magda Mechat Pechliye, Márcia Regina Vital, Maria Elisa P. Lopes, Mary Rosane Ceroni, Mônica H. Mendes, Regina Célia P. dos Santos, Umberto de Andrade Pinto e, ainda, Paulo Fraga, que, metaforicamente, me fez perceber, em momentos de aflições, que eu “já estava para ancorar”, imagem bonita que permite vislumbrar melhor o percurso da construção da tese. Agradeço, também, Adriana Camejo, por ter mantido o contato praticamente semanal durante os meses em que estive em Paris, por acreditar que, dessa forma, eu me sentiria menos sozinha num lugar desconhecido. Obrigada pelo carinho e delicadeza da atitude. Agradeço, ainda, **as secretárias**, de modo especial, Márcia Pedroso de Carvalho e Suzana Cristina de Araújo, pelo incentivo, apoio, auxílios prestados, além do carinho e da torcida. Foi importante também o apoio das ex-secretárias Eli, Rose e Vânia. E agradeço a amigas que, embora já não estejam mais na instituição eu não poderia deixar de lembrar: Letícia Nascimento, Magali Silvestre e Olga Coelho.

Aos meus alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com os quais tenho travado discussões primorosas a cada semestre. Agradeço, particularmente, aos alunos das turmas de 2º semestre (vespertino e noturno) do curso de Pedagogia, do 2º semestre de 2007, que, em nossas aulas de História da Educação Brasileira, possibilitaram o enriquecimento das análises por suas questões perspicazes acerca das escolas do século XIX. Tais contribuições, certas vezes, eram registradas no instante da aula tendo em vista que a tese estava sendo construída, com mais vigor, nesses últimos meses. Agradeço, também, minhas ex-orientandas Ana Carolina Dorigon e Rebeca Camargo, e orientanda Elizete da Costa Oliveira pelas discussões efetivadas durante as orientações, apoio, incentivo e carinho.

Ao Thiago Carvalho Barbosa, ex-aluno do curso de Pedagogia do Mackenzie, e hoje amigo, pelas conversas encorajadoras, pelo incentivo, apoio e paciência. Além disso, contribuiu com seus conhecimentos em design para o tratamento da imagem utilizada, entre outros auxílios técnicos.

Ao Eduardo Amos, amigo muito especial, que me apoiou e torceu por mim. Além disso, as conversas ao longo das orientações do Trabalho de Conclusão de Curso foram importantes também para meu amadurecimento teórico.

Aos Funcionários do Arquivo do Estado por viabilizarem a realização da pesquisa já que os dados foram coletados maciçamente nesse acervo e, em especial, ao funcionário Eduardo Verzoni, que se mostrou sempre disposto a facilitar o caminho a percorrer na aventura das buscas por documentos do século XIX e tornou a estada no acervo mais leve pelas conversas e sugestões disponibilizadas.

A Marli, funcionária do acervo de fontes especiais da Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da USP, onde realizei a pesquisa de parte da legislação, pela gentileza e disponibilidade.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação da USP, especialmente, Raimunda Miguelina A. Flexa, a Lina, Sr. Francisco de Assis F. Coutinho, Rosemeire A. da Silva Cruz e Sidinei Damasceno Basil, pelos auxílios prestados ao longo da

pesquisa. Agradeço ainda a ex-funcionária Jaciara Januário de Almeida, pela disponibilidade e por ajudar na localização de bibliografia.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação, Cláudio José de Souza Ávila, Luana R. Vieira, Daniela Cristina Matos, Marcelo de S. Ribeiro e Rosana G. R. Pedroso, pelos auxílios prestados, atenção e disponibilidade.

Aos funcionários do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM/FEUSP), Márcia F. de Araújo, Edimilson S. dos Santos, Marcela G. Rodriguez e Leonardo Pudelko, pelos auxílios prestados e incentivo.

A Maria Rita de Almeida Toledo, professora do curso de Pós-graduação em Educação da PUC, pela gentileza em me receber em sua aula sobre Thompson, cujas discussões foram preciosas para pensar em aspectos relativos a minha pesquisa. Agradeço, ainda, os ricos momentos de conversa sobre História da Educação, em Recife por ocasião de nossa participação no ENDIPE (2006).

A Marieta Gouvêa O. Penna que, apesar do pouco tempo que nos conhecemos, tem não só me incentivado, como prestado auxílio nos compromissos de trabalho. Agradeço a compreensão e apoio!

Ao Victor Palomo, que sabiamente, em discussões não-acadêmicas, encorajou-me a persistir em meus objetivos.

Aos Amigos e amigas feitos ao longo dos meses de hospedagem na Maison du Brésil, de modo especial Amílcar Torrão, André Baessa, Biaggio M. Avena, Fabio Reis Motta, Iara Irolim e Tâmara de Abreu. Cada um a seu modo contribuiu com meu crescimento pessoal e intelectual. Sem suas companhias, a estada em Paris não teria sido tão especial.

A Fabiana Ramos, amiga desde a adolescência, cuja amizade fortalece ao longo dos anos. Com quem aprendo a cada dia sobre o valor de uma verdadeira amizade e o que é um apoio incondicional. Agradeço pela presença constante e incentivo ao longo da realização do doutorado e em outras áreas de minha vida.

A Eliane de Iasi e Glaucya Dardis, amigas também da adolescência, agradeço o apoio concedido em momentos difíceis pelos quais passei ao longo desses quatro anos, por compartilhar alegrias e pelo apoio e compreensão nos momentos em que estive “confinada” para a escrita da tese. À Eliane, particularmente, agradeço as várias conversas nas quais contava sobre o processo de produção, pela paciência ao ouvir e por me encorajar.

Aos meus pais, Waldir e Regina, pelo apoio e incentivo incondicionais oferecidos ao longo desses anos de minha existência e, particularmente, nos anos em que me dediquei ao doutorado. Agradeço, em especial, o amor e os auxílios prestados nos dois últimos anos, para que eu pudesse preparar, realizar a viagem e retornar ao lar. Além disso, sou imensamente grata pelo carinho dos dois, que me ensinaram a persistir em meus objetivos. À minha mãe, obrigada por ouvir, repetidamente, desabafos, angústias e

lamentações ao longo do processo, compartilhar as alegrias de cada avanço e pelo empenho em tentar deixar menos penosos os meses finais da escrita.

Ao meu irmão, Rodrigo, que mesmo não entendendo muito bem meus “tempos” distintos nos últimos meses, me ajudou na resolução de “coisas da vida” que não ficam suspensas devido à escrita da tese. Obrigada pela paciência e apoio em todos esses anos.

A minhas avós, meus padrinhos, meus tios e meus primos que me incentivam e torcem por mim. De modo particular, agradeço a minha avó Lúcia, que me hospedou alguns meses em sua casa, disponibilizando as condições para que eu pudesse continuar o trabalho, sem entender exatamente a dimensão do que eu estava fazendo, ela sabia que não podia “contar comigo” até março. Igualmente, agradeço a minha avó Cida pelas conversas “nos intervalos” da escrita, que me ouvia atenciosamente mesmo sem saber ao certo o que eu estava produzindo. Obrigada pelas palavras de incentivo.

Ao Igor, alguém que, a cada dia, se torna mais especial em minha vida, pelo apoio, atenção e carinho com que ouviu, repetidas vezes, como estava o desenvolvimento da escrita da tese, minhas lamentações e angústias. Obrigada, ainda, pela digitação de alguns dados, por me encorajar e sobretudo pela espera... De fato, um dia a tese acaba...

A CAPES, pela concessão do auxílio financeiro para realizar o estágio de doutorado sanduíche no INRP entre os meses de setembro de 2006 e janeiro de 2007, ainda que eu o tenha prolongado por mais um mês, às minhas próprias expensas. A bolsa me permitiu desfrutar de condições de trabalho absolutamente favoráveis e estimulantes. As possibilidades de crescimento intelectual e pessoal no decorrer do estágio foram inestimáveis, e as contribuições são notáveis no conteúdo da tese.

“Primeiro estranha-se, depois entranha-se”.
(Frase atribuída a Fernando Pessoa)

RESUMO

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Esta tese, que se insere na área de História e Historiografia da Educação, busca compreender os processos de construção do tempo das escolas primárias em São Paulo, entre os anos de 1846 e 1890, num momento em que os sistemas públicos primários de ensino emergiam no âmbito mundial. Particularmente, procura-se entender como as discussões que antecedem a criação das escolas graduadas (1893), corroboram o delineamento de um tempo próprio da escola. As fontes da legislação, dos relatórios de inspeção e dos professores além de outras fontes manuscritas como mapas de frequência, livros de matrícula, circulares, ofícios, encontrados no Arquivo do Estado trazem elementos significativos acerca do que se entendia quanto a tempo escolar, quais as categorias que se faziam presentes, os desafios da construção de um tempo próprio da escola num momento em que a escola primária ainda não era considerada como responsável ou legítima para educar as crianças. Os conceitos de *estratégias* (Certeau), *representações* e *apropriações* (Chartier) sustentam o exame das fontes. Este trabalho evidencia a transição de um tempo da infância regulado por outras referências sociais para um tempo regulado também pela escola. Embora comporte diversas possibilidades analíticas, a expressão “estudo sobre o tempo das escolas públicas primárias” designa o conjunto de medidas e discussões tanto administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, exames); aos marcos como a idade e os horários e a quantidade de horas de permanência na escola; e à organização do *tempo didático* (Chevallard e Mercier). O que se chama de tempo didático integra a duração do ensino primário, a definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças, os modos de ensinar e aprender e o emprego do tempo. É visível, a partir de meados do século XIX, que cada um desses elementos da estrutura temporal da escola vai sendo arquitetado para integrar pouco a pouco uma temporalidade identitária da instituição escolar. Nesse processo, instalaram-se novos tempos para os professores, para os alunos, mas também para a sociedade em geral, e, de modo particular, para as famílias que tinham crianças nas escolas primárias. Ao situar-se num momento histórico que antecede o que há alguns anos foi consagrado pela literatura tradicional de História da Educação como o “período áureo da educação brasileira”, de modo particular os anos 1890 e 1920, este estudo colabora com as discussões já iniciadas sobre a construção das escolas públicas primárias em São Paulo, mediante a ênfase no aspecto temporal.

Unitermos: tempo escolar, tempos sociais, escola primária, cultura e forma escolar, Província de São Paulo, Império, professores, manuscritos, documentos legais.

ABSTRACT

GALLEGO, Rita de Cassia. **Time, temporalities and rhythms in public elementary schools in São Paulo: heritages and negotiations (1846-1890).** Thesis (Doctorate). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This thesis, in the field of Education History and Historiography, aims to understand the processes by which time was constructed in elementary schools in São Paulo, between the years of 1846 and 1890. That was a period when public elementary systems of schooling arose in a worldwide set. It is of special interest to understand how the debates that occurred before the creation of graduated schools (1893), contributed to the definition of school times. This analysis has to consider the specific context of the society (slavery, monarchy, rural economy), its institutions dedicated to the education of childhood (as family and Church) and the school existent in the period. Through this analysis it is possible to contribute to the understanding of the specificities of school culture, considering that it is built from a specific context in the intersection of social ends (Julia). This concept is also apprehended as the combination of influences from the norms, from those who act in teaching and scholar theories (Escolano). Considering that the school culture and form of the graduate school come from earlier periods (Julia, Vincent) we integrate to this text histories of time in other countries and the cultural influences of other periods and institutions. The documentary sources are the legislation, inspectors' and teachers' reports, as well as other manuscripts as frequency maps, enrollment books and deliberations on everyday business found in the State Archive. These documents express *strategies* (Certeau), *representations* and *appropriations* (Chartier) and bring significant elements on what was understood as school time, what were the categories used and the challenges of the construction of a specific school time when the elementary school wasn't still perceived as the main and legitimate institution for the education of the children. In this sense, this research shows the transition of an infant time ruled by other social references to a time that is also regulated by the school. The generic expression "study on the time of public elementary schools" contemplates several analytical possibilities, however it refers here to a set of administrative and legal measures, as well as the debates. This set concerns the calendar (school days, holidays, vacations, enrollment, tests); the milestones as proper school age as well as the distribution and total amount of hours students had to remain in school; also the organization of the *didactic time* (Chevallard e Mercier) that is a part of elementary schooling, the definition and organization of the contents to be taught to the children, ways of teaching and learning – all of that concerning to the employment of time. It is noticeable, since the middle of the XIXth. Century, that each and every one of these elements of school temporal structure was being planned to integrate progressively a temporality that is central to the identity of this institution. During this process, new times were imposed on teachers and students, but also on the general society and particularly on the families that had children in elementary schools. This analysis contributes to the debates on the construction of public elementary schools in São Paulo because it points out processes that emerged before the period that is traditionally considered by the History of Education as the "golden ages" of schooling in the country (especially the years of 1890 and 1920).

Unitermos: school time, social times, elementary school, school culture, school form, Province of São Paulo, Empire, teachers, manuscripts, legal documents.

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Referências aos feriados nas leis e regulamentos	100
Tabela 2: Registros sobre o <i>Movimento diário da Escola de 1º. Grau</i> da Profa. Carolina Correa Galvão	108
Tabela 3: Diário da <i>Escola de 1º. Grau do Campo Mauá da Capital</i> , sob a responsabilidade da professora Georgina Carolina da Silva	109
Tabela 4: Programas e conteúdos previstos para as escolas primárias na legislação (1846-1887)	201
Tabela 5: Modos de ensino previstos nas leis e nos regulamentos (1846-1887)	229
Tabela 6: Horário da escola de Primeiras Letras da Freguesia da Sé – Professor Araújo (1853)	264

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 O TEMPO COMO CATEGORIA ESTRUTURANTE DAS ATIVIDADES SOCIAIS E OS ESTUDOS ACERCA DO TEMPO ESCOLAR	57
1.1 O TEMPO COMO CATEGORIA ESTRUTURANTE DAS ATIVIDADES SOCIAIS	58
1.2 A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMPO ESCOLAR E A INSERÇÃO DO PRESENTE ESTUDO NA ÁREA DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO	67
1.3 CONSTRUIR A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA, CONSTRUIR TEMPOS PRÓPRIOS: COMO INTERPRETAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTA NA TENDÊNCIA MUNDIAL DE CONSTRUÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PRIMÁRIO?	81
CAPÍTULO 2 FORJAR UM TEMPO SOBERANO: OS ESFORÇOS DE SE IMPOR UM FLUXO REGULAR ÀS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS E AS DISPUTAS PELO TEMPO INFANTIL	91
2.1 DIAS EM VERMELHO NO CALENDÁRIO ESCOLAR? DOS DIAS EM QUE AS ESCOLAS DEVIAM ABRIR E FECHAR	92
2.2 A MATRÍCULA E SEUS SENTIDOS	120
2.3 EXAMES: PRIMEIROS INDÍCIOS DE REGULARIDADE E MARCA DO FIM DO ANO LETIVO	129
2.4 A CONQUISTA DA FREQUÊNCIA REGULAR COMO EMBLEMA DA VITÓRIA NA NEGOCIAÇÃO DO TEMPO INFANTIL	138
2.5 APRISIONAR PARTE DO TEMPO DAS CRIANÇAS: DEMANDAS E ENSAIOS PARA PROCLAMAR A OBRIGATORIEDADE DA INSTRUÇÃO	149
CAPÍTULO 3 DOS TEMPOS ESCOLARES AOS TEMPOS SOCIAIS, DOS TEMPOS SOCIAIS AOS TEMPOS ESCOLARES: DESAFIOS DE (RE)CONSTRUIR REGULARIDADES E RITMOS	163
3.1 DOS HORÁRIOS DE ABERTURA DAS ESCOLAS À BUSCA DA PONTUALIDADE PARA O INÍCIO DAS AULAS - A INSTAURAÇÃO DE UM TEMPO RITUALIZADO	164
3.2 (RE)DEFINIÇÃO DOS TEMPOS DA INFÂNCIA: DA AUSÊNCIA DE NORMAS À DELIMITAÇÃO DAS IDADES PERMITIDAS NA ESCOLA	180
CAPÍTULO 4 EMPREGO DO TEMPO COTIDIANO E MODOS DE ENSINAR: CONVERGÊNCIAS E AFASTAMENTOS	197
4.1 QUANDO DEIXAR A ESCOLA? DA AQUISIÇÃO DE CONTEÚDOS MINÍMOS AO ESBOÇO DE UM PERCURSO NO ENSINO PRIMÁRIO	198
4.1.1 Ser menino, ser menina; ser professor, ser professora: tempos e formações	216
4.2 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE UM TEMPO DIDÁTICO COMO EXPRESSÃO DE FORMAS RACIONALIZADAS DE ENSINAR	223
4.3 EMPREGAR E DISTRIBUIR O TEMPO DA AULA OU COMO UTILIZAR O TEMPO DE MODO MAIS ECONÔMICO	258
4.3.1 Do império do relógio e da necessidade de disciplinar as atividades pedagógicas	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
REFERÊNCIAS	303

ANEXOS

ANEXO A: SISTEMATIZAÇÃO DAS LEIS E REGULAMENTOS

ANEXO B: SISTEMATIZAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE INSPETORES

ANEXO C: SISTEMATIZAÇÃO DOS RELATÓRIOS DOS PROFESSORES

APRESENTAÇÃO

O Tempo

“A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
(...) Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio.
Seguiria em frente e iria jogando pelo caminho
a casca dourada e inútil das horas...
(...) A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente,
nunca mais voltará”.
(Mario Quintana)

Ao iniciar esta tese, cujo objeto é o *tempo escolar*, com versos de Mario Quintana se quer chamar a atenção não só para o fato de que o tempo é um objeto cotidiano como também para as concepções que ele adquire em nossa sociedade – aquele que nos escapa, que urge, que é inexorável, que é tomado por variadas atividades, dominado, controlado e contabilizado pelo relógio, pelas horas e pelo calendário. Mario Quintana realiza uma notável transposição de aspectos escolares para expressar percepções sobre a vida – “A vida é o *dever* que trouxemos para fazer em casa”, “Agora é tarde demais para ser *reprovado*”. Tais analogias seriam percebidas por sujeitos que viveram em São Paulo no século XIX? Fariam sentido para pessoas que vivem nos dias de hoje, em locais onde os tempos do relógio e da escola não ditam os ritmos de suas vidas? As referências aos elementos escolares e temporais ganham sentido nos versos por estarem entranhadas na vida do leitor. As idéias sobre o tempo, que não são inatas, conforme assinalado por diversos estudiosos da sociologia, são frutos de construções intelectuais resultantes da experiência e da ação. Deve-se aderir cada vez mais a certas rotinas, de modo que as complexas operações sociais possam ocorrer de maneira regular e efetiva, a exemplo dos horários das refeições (come-se não quando se sente fome, mas quando o relógio indica que está na hora, assim também acontece com o sono e horários de dormir). Embora haja diferenças entre a ordem

objetiva do tempo físico e os tempos individuais, todos são chamados a relacionar o “agora” pessoal ao cronograma determinado pelo relógio e pelo calendário (WHITROW, 1993, p. 31).

Norbert Elias (1998), ao tratar do tempo social, lembra que, muitas vezes perde-se de vista que a construção dos esquemas temporais é fruto de um processo bastante longo. Ao se pensar nas referências que se tem sobre a instituição escolar, chega a ser difícil imaginar uma escola onde não existiam os esquemas temporais que hoje se conhece. Por estarem entranhadas nas representações sobre a escola não é recorrente questionar ou pensar nos modos pelos quais tais esquemas foram construídos. Atenta-se, assim, para o fato de que termos como *escola*, *tempo escolar*, *professores* e *alunos*, por exemplo, ganham sentidos diversos segundo o contexto em que se situam e guardam uma intrínseca relação com outros aspectos presentes na sociedade. Assim, para compreender os esquemas temporais no período analisado nesta tese (entre os anos 40 e 90 do século XIX), é preciso se despojar das atuais representações que se tem desses termos e esquemas.

Fruto de uma trajetória de lutas e negociações, a escola toma para si grande parte dos tempos dos *meninos* e das *meninas* e isso não significou pouco em termos das alterações que se fizeram presentes na cultura ocidental. Gradativamente, a escola tornou-se o lugar legítimo para educar as crianças e, ao ordenar as atividades docentes e discentes, delimitou como se deve aprender e o quanto se deve saber, pois determina o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se deve ter acesso a determinados conhecimentos, evidenciados por meio de avaliações. Afora as poucas escolas com propostas pedagógicas consideradas inovadoras, que procuram romper com parte das características temporais arraigadas na *cultura e forma escolar*, não é comum que os alunos escolham a quantidade de tempo que querem dedicar ao estudo de uma determinada disciplina. A relação do tempo com o conhecimento, instaurada pela escola de massas ao longo do século XIX, marcou de tal maneira as pessoas, que é usual ser atribuída à escola a função de garantir um certo número de saberes num determinado tempo. Assim, o modelo organizativo da escola, de repartição e de distribuição dos tempos e dos espaços converteu-se na representação imperante dos modos de estruturação das aprendizagens e das aquisições dos saberes. O percurso no qual a relação entre idade, domínios de

determinados conhecimentos e número de anos a serem percorridos marcam uma das características temporais do social que atuam na configuração dos tempos individuais.

Embora não seja alvo constante das reflexões cotidianas, o tempo ou, mais especificamente, os modos pelos quais esse está organizado, influencia na atitude mental e no modo de vida das pessoas. Impulsionada por essas percepções acerca do inegável papel exercido pela escola e sobretudo do papel do tempo em nossas vidas é que ousei dar continuidade às pesquisas iniciadas no mestrado, pois ao se identificar o momento em que se concretizou uma estrutura do tempo escolar e suas características, indagou-se de que maneira as experiências escolares anteriores, as quais não se passavam num espaço próprio, marcaram a história do tempo das escolas primárias¹. Desse modo, esta tese de doutorado é uma continuidade dos esforços de compreensão do tempo enquanto aspecto que integra a *cultura* e a *forma escolar* (Julia, Frago, Escolano; Vincent, respectivamente), mas aqui se propõe fazer um aprofundamento teórico da bibliografia referente ao tempo e tempo escolar, diferenciando-se da pesquisa de mestrado não só pelo período investigado, mas por buscar uma maior articulação entre tempos sociais e a configuração das categorias temporais da escola. Além disso, buscou-se analisar a construção do tempo escolar em São Paulo no interior das iniciativas da difusão das escolas de massas, movimento ocorrido em vários países do Ocidente, no século XIX. As informações encontradas em trabalhos dedicados ao período de estudo deste trabalho referentes às características das escolas primárias, como a falta de espaço, de materiais, de periodicidade para a entrada e saída das crianças, de número de anos a serem cursados mostraram-se insuficientes para a construção do que se pode chamar de uma história do tempo da escola primária. Assim, a questão norteadora desta tese é: quais processos de discussão e práticas antecederam a

¹ A dissertação intitulada *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)* (GALLEGO, 2003) buscou compreender o processo de construção da arquitetura temporal das escolas públicas primárias do estado de São Paulo, a partir do momento em que edifícios próprios passam a ser construídos para se efetivar a ação educativa. O tempo foi estudado tanto na perspectiva da configuração do calendário (data de matrícula, início e fim das aulas, número de horas de aula, horários de entrada e saída, feriados, festas, período(s) de exames...), como também dos quadros horários a serem seguidos na organização das atividades dos professores e alunos (a divisão do dia de aula, as matérias e o tempo a ser dedicado ao ensino de cada uma delas, a hierarquia entre as mesmas, o tempo de descanso, a importância da pontualidade, da ordem e da disciplina) notando-se continuidades, rupturas e ressignificações. O *corpus* documental a partir do qual se realizou a pesquisa foi composto por fontes da legislação educacional concernentes ao estado de São Paulo (leis e decretos que regulamentam, reformam, (re)organizam a instrução pública), textos de revistas pedagógicas publicadas em São Paulo, a saber: *A Escola Pública* (1895 a 1897), *Revista de Ensino* (1902 a 1919), *Revista Escolar* (1925 a 1927) e *Revista Educação* (1927 a 1929) e relatórios dos inspetores.

concretização de um tempo escolar autônomo nas escolas primárias públicas de São Paulo?

*

* *

Seguem-se, em caráter introdutório, considerações acerca do objeto de estudo desta tese de modo a delimitar as questões do trabalho realizado, a periodização e as fontes analisadas. A tese que se apresenta está dividida em quatro capítulos sendo o primeiro, intitulado *Tempo como categoria estruturante das atividades sociais e os estudos acerca do tempo escolar*, que discute três eixos: o tempo como estruturante das atividades sociais, no qual são retomadas as contribuições advindas da Sociologia que balizam as análises do tempo escolar entre os anos de 1846 e 1890, no ensino primário paulista; a produção bibliográfica da educação, em que se retomam alguns estudos realizados no âmbito internacional e nacional sobre o tempo escolar e aqueles sobre o período que inspiraram e serviram de referência para a efetivação da pesquisa; e a interpretação da história da educação paulista na tendência mundial de construção dos sistemas de ensino, pois considerando que a temporalidade das escolas primárias paulistas constrói-se mediante as referências de organização em voga em diversos países, discorre-se sobre como se concebe a interpretação da realidade brasileira e, de modo particular paulista, no interior do processo de construção de sistemas de ensino público. O segundo capítulo, *Forjar um tempo soberano: os esforços de se impor um fluxo regular às escolas públicas primárias e as disputas pelo tempo infantil*, dedica-se às discussões concernentes aos aspectos temporais que se vinculam de forma direta à regularização do fluxo escolar: a definição do ano letivo, a matrícula, a frequência e a obrigatoriedade como uma forma de aprisionar os tempos infantis. Desses dependiam a estruturação dos modos de organização do ensino. No terceiro capítulo, *Dos tempos escolares aos tempos sociais, dos tempos sociais aos tempos escolares: desafios de (re)construir regularidades e ritmos*, são destacadas duas delimitações temporais que foram essenciais para a construção de um tempo propriamente escolar: os horários de entrada de saída das crianças e a faixa etária escolar. Nesse capítulo são enfatizadas as

relações entre os tempos escolares e os tempos sociais. O último capítulo, *Emprego do tempo cotidiano e os modos de ensinar: convergências e afastamentos*, demonstra a maneira pela qual se tece um *tempo didático*, ou seja, os principais aspectos que definem a organização pedagógica que se consolida na escola graduada: a definição de um percurso para ensino primário e as relações com as propostas de formação, o modo de ensino coletivo e o emprego e distribuição do tempo. São enaltecidas as necessidades materiais que se fizeram presentes para que fossem alteradas as práticas pedagógicas e as representações sobre a organização do tempo escolar. Por fim, são tecidas considerações que retomam os aspectos entendidos como centrais que marcam as contribuições desta tese.

INTRODUÇÃO

“(…) 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 premida por feitores. Muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina, e esse trabalho é contraproducente. Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixai-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho (...) é muito comum, uma professora pública, escrava de horário severo, que perderá o ponto pelo atraso de minutos (Dora Lice, 1927, p. 3-4, p. 192).

O trecho extraído do romance intitulado *O calvário de uma professora* (1927) é ilustrativo de certas mudanças notadas na organização do ensino concretizadas nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX, sobretudo aquelas concernentes às relações com o tempo, expressas na redefinição dos modos de ordenar as atividades e as aulas, no aumento do número de prescrições que denotam uma maior normatização no que diz respeito ao cumprimento dos horários e do calendário, cada vez mais ordenados e racionalizados. A professora, ao reclamar por estar submetida a um horário escravo, reporta-se à necessidade de ser pontual no início e no término das aulas porque, se não o fosse, também comprometeria o cumprimento das atividades diárias previstas em quadros horários semanais, definidos pela administração do ensino para cada ano do ensino primário, nos quais os conteúdos que integravam os programas (forçados e extensos, segundo a professora do romance) estavam distribuídos minuto a minuto. No momento de publicação da referida obra, década de 1920, já estava delineado um calendário que integrava datas de matrículas no início do ano, férias, períodos de exames ao longo do ano letivo, festas e comemorações. Tais modificações no modo de organizar as atividades dos professores e dos alunos são expressivas do processo de estruturação de um sistema público de ensino primário, no caso em São Paulo,

consolidado a partir da criação dos grupos escolares (1893)². Mesmo tratando-se de um romance, cujos relatos nem sempre são fiéis à realidade, além da possibilidade de haver exageros da professora ao se comparar a uma máquina ou a uma escrava, analogias tomadas do universo econômico, percebe-se que suas hipérboles sejam, talvez, uma maneira de demonstrar o quanto as cobranças feitas aos professores para atender às demandas de se (re)estruturar as escolas primárias implicaram em ressignificações da atividade docente. Ter horários para entrar e sair da escola, cumprir programas exaustivos, entre outras exigências explicitadas pela professora Hermengarda, protagonista do romance, ainda que sensibilize pelo modo como representa seus deveres, não causa estranheza para quem frequenta ou já frequentou a escola ou senão trabalha nessa instituição. Através do romance nota-se que as características temporais, tão entranhadas nas práticas escolares e sociais, ainda estavam em processo de incorporação. Nesse sentido, o desabafo da professora Hermengarda, ao enfatizar algumas das características temporais que pouco a pouco diferenciaram a escola dos outros lugares sociais, suscitou a seguinte inquietação: quais processos de discussão e práticas antecederam a concretização de um tempo escolar autônomo nas escolas primárias públicas de São Paulo?

Da tentativa de encontrar respostas substanciais a essa questão geral construiu-se esta tese, cujos esforços são no sentido de compreender como se deram os processos de construção do tempo nas escolas primárias em São Paulo, em suas várias temporalidades, entre os anos de 1846 e 1890, momento em que estão em emergência os sistemas públicos de ensino no âmbito mundial. Para tanto, serão analisadas *estratégias*

² Os grupos escolares paulistas (escolas graduadas cujo método de ensino é o simultâneo), criados em 1893, marcaram a história das instituições escolares por instaurarem mudanças significativas na estrutura administrativa e pedagógica da escola primária, especialmente no que concerne à organização temporal (calendário e divisão das atividades no dia de aula). Embora esses tenham assumido um caráter modelar, deve-se levar em conta a diversidade dos estabelecimentos de ensino primário existentes, pelo menos até 1930: escolas-modelo (criadas pela reforma de 1890 para a realização da Prática de Ensino exigida pela Escola Normal, que também eram tidas como modelares em termos da organização do ensino), escolas reunidas (que não tinham número de alunos suficientes para se formar um grupo escolar) e escolas isoladas (com um único professor e alunos de diferentes idades e níveis de ensino no mesmo espaço) as quais apresentavam diferenças relativas ao funcionamento, ao currículo e à organização espacial e temporal (como a duração do ensino primário e o número de horas de permanência na escola por aula, que influenciavam diretamente a organização do cotidiano escolar, inclusive a forma de ordenar os saberes a serem ensinados e os modos de fazê-lo). Além dessa distinção, há aquelas existentes entre os estabelecimentos localizados na zona urbana e zona rural. Sobre a história dos grupos escolares em São Paulo, assinalam-se as contribuições do trabalho de Rosa Fátima de Souza (1998). O reconhecimento de que os grupos escolares foram fundamentais para a gradativa concretização de um tempo mais autônomo, com suas particularidades, não significa desconsiderar o contínuo movimento de negociações, de conflitos, de discontinuidades e as relações que o tempo estabelece com os outros tempos sociais.

(CERTEAU, 1994), *representações e apropriações* (CHARTIER, 1990)³ presentes em textos legais, relatórios de inspeção e de professores além de fontes como mapas de frequência, circulares e ofícios. Assim, as tentativas de conhecer as discussões que antecederam a criação dos grupos escolares, em 1893, intentaram dar visibilidade às medidas, discussões, representações e práticas anteriores ao momento em que a idéia de *escola* coincide com um espaço arquitetado para a ação educativa⁴, o que se mostra essencial e viabiliza a concretização de uma estrutura mais autônoma do tempo. A escola só tem o que se chama de tempo autônomo quando esse passa a ser dotado de significação específica e de um valor instrumental na ordenação das atividades humanas. *Grosso modo*, à guisa das contribuições de Simonetta Tabboni (2006), a autonomia do tempo tem origem na complexidade social que separa a temporalidade da sua significação religiosa, distinguindo a ação humana da religião e de sua moral.

Embora comporte diversas possibilidades analíticas, a expressão genérica “estudo sobre o tempo das escolas públicas primárias” designa aqui o conjunto de medidas e discussões tanto administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, exames), à duração do que se considerava ensino primário, à idade, aos horários e o tempo das aulas e, ainda, aquelas voltadas ao emprego do tempo expresso na definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos junto às crianças e os modos de fazê-lo. O tempo escolar é uma temporalidade social e uma categoria ampla em relação à instituição escolar que é composta de diversas temporalidades. Segundo Raynal (2001, p. 52), as questões educativas tratadas pela perspectiva do tempo obrigam a repensar o conjunto e investigar o sentido das aprendizagens sobre o que se propõe como modelo às crianças e

³ Estes conceitos serão desenvolvidos adiante.

⁴ A concepção de espaço está sendo tomada aqui na perspectiva de Escolano e Frago (2001), para os quais a construção de um espaço próprio envolve muito mais do que a arquitetura, ou seja, integra o que chamam de espaços educativos ou *espacialização*, caracterizados pela separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos), a disposição regular das carteiras em filas, por exemplo, aspectos esses que facilitam a economia do tempo. Tais autores entendem que o edifício-escola consistiu numa construção que da mesma forma que outros edifícios (templos, palácios, câmaras municipais, quartéis, por exemplo), comporta determinada força semântica mediante a utilização de signos e símbolos que exhibe uma arquitetura institucional (p. 33-34). Assim como o tempo, esse espaço foi normatizado. Segundo os referidos autores, a arquitetura escolar pode ser considerada um programa educador, ou melhor, um elemento do currículo invisível ou silencioso, mesmo sendo explícita ou manifesta. “A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (2001, p. 45). Portanto, essa ocupação do espaço ou sua utilização supõe para esses autores sua constituição como lugar. Da mesma forma que o espaço, o tempo não consiste “um simples esquema formal ou uma estrutura neutra” (FRAGO, 1996, p. 46) na qual se realiza a educação.

sobre a sociedade que se delineia a partir das escolhas realizadas. Nesse sentido, é plausível a ressalva de que a perspectiva do tempo permite uma releitura das formas concretas da escolarização. Isso pode ser apreendido por dois movimentos notados na análise: os aspectos temporais como o calendário, os horários e o emprego do tempo, por exemplo, precisam ser analisados em relação a outros aspectos escolares, tais como os materiais, a formação dos professores, o espaço etc., além do que as temáticas como os métodos pedagógicos, os conteúdos e os exames tornam-se essenciais quando o tempo é examinado. Ao discutir a complexidade do tempo escolar, Compère (1997) aponta alguns fatores que interferem na análise do tempo: a questão do gênero, a idade dos alunos, as estações, as tradições e as iniciativas regionais, a religião e a condição social. Mas, o que se caracterizaria o *tempo escolar* no período de 1846 a 1890?

Para conhecer os processos de discussão e práticas que antecederam a concretização de um tempo escolar autônomo nas escolas primárias públicas paulistas foi necessário analisar o período que antecedeu a institucionalização da escola ocorrida no final do século XIX e início do século XX (escola graduada ou grupos escolares), momento em que a instituição escolar estava em formação e onde o ensino primário era realizado em um espaço não arquitetado para ser escola e as crianças de diversas idades se reuniam sob os cuidados de um(a) só professor(a), responsável também por trabalhos de “secretaria”, como o registro de matrículas e portaria. Com a nova organização da escola graduada, cada vez mais o tempo se impôs à sociedade, diferenciando-se de outros tempos sociais (como o da família, o do trabalho e o do lazer). O tempo escolar assumiu um caráter mais normatizado e marcado por regras cada vez mais impessoais, como ilustra o trecho do romance de Dora Lice (um programa geral que era definido por cada ano do ensino primário a ser cumprido por todas as escolas primárias, pontualidade para o início das atividades escolares sob pena de perder o “ponto”, ou seja, o dia de trabalho).

Durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, que tratou do período de 1890 a 1929, cogitou-se que as categorias temporais que estruturam a organização das atividades dos professores e alunos das escolas primárias tivessem sido, em grande parte, inauguradas com a criação dos grupos escolares e não nos anos anteriores. Tal suposição deveu-se às condições das escolas primárias e a quase absoluta ausência de formação dos professores, mesmo havendo a circulação de idéias do que

seriam as escolas modernas⁵, independente das categorias temporais difundidas. Entretanto, a pesquisa desenvolvida no doutorado, constatou-se com que os principais aspectos que compõem o *tempo escolar* foram não só delineados dos anos 40 aos fins de 1880 como também que os professores assumiram um papel essencial na estruturação do tempo, pois, mais do “cumpridores dos deveres”, eles comumente demandavam iniciativas legais das autoridades para regularizar o fluxo de suas escolas, para que pudessem implantar os modos modernos de ensinar. O acesso às discussões realizadas pelos professores trouxe elementos imprescindíveis para a percepção dos mecanismos utilizados pela administração no sentido de implementar as mudanças temporais que se almejava. Um outro aspecto importante é que os professores ocupavam um lugar estratégico, pois eram tidos como os propulsores das mudanças a serem empreendidas. Eles foram fundamentais nas negociações entre o que se queria efetivar e o que havia na realidade como também na (re)invenção, incessantemente, do tempo escolar.

É preciso considerar, ainda, o movimento intencional que ocorre nas mudanças de regime político no sentido de que, para reforçar seus feitos, há uma tentativa de apagamento do passado, como se tudo fosse criado a partir da efetivação de um regime. No caso brasileiro, com a proclamação da República, criou-se uma espécie de sombra e desvalorização do que foi empreendido no momento anterior. As análises dos anos referentes ao Império, talvez por terem se aproximado pouco das “práticas”, ajudaram a endossar tal percepção, ainda que sejam evidentes as desconstruções que têm sido feitas por estudos mais recentes sobre esse período. Por isso, são válidos os esforços de rever a historiografia tradicional que considera o Império a “idade das trevas”, expressão inspirada em Faria Filho (2000). O *corpus* documental utilizado no mestrado, composto por fontes da legislação, relatórios de inspeção e revistas pedagógicas enaltecera os grupos escolares e com eles seu modelo de organização, que devia ser notado em todos os outros tipos de escolas (reunidas, modelo e isoladas) seja na zona rural seja na urbana. Indiscutivelmente, os grupos escolares assumiram um papel essencial na história da escola paulista. No entanto, analisar a escola primária anterior ao que se consolidou com os grupos trouxe elementos essenciais para entender o processo de construção do tempo escolar, assim, da própria escola.

⁵ A idéia de escola moderna relaciona-se ao modelo de escola difundido na instituição das escolas de massas, por ocasião do estabelecimento dos Estados-Nação, sobretudo no século XIX, em vários países do Ocidente. O modelo da escola graduada integra outras preocupações educativas, para além do ler, escrever e contar. Para uma análise mais detida da história da escola de massas, ver Nóvoa (1986, 1991).

O conhecimento de que, ao longo do século XIX, estava em curso a difusão das escolas que se queria extensiva a todos (gratuita, obrigatória, pública e laica), observada em vários países como Inglaterra, Alemanha (de modo especial a Prússia), Áustria, França, Espanha, Portugal e Estados Unidos, e sabendo-se que o Brasil tomou desses países referências que serviram para que organizasse seus sistemas públicos de ensino nas várias Províncias, o que foi imprescindível na criação de um tempo próprio da escola, uma das questões que nortearam a pesquisa foi: quais referências foram tomadas como exemplares de países onde os sistemas de ensino público já estavam em um outro estágio de desenvolvimento, particularmente, dos modos de estruturar e organizar o tempo das escolas primárias quando essas são assumidas pelo Estado? Teria sido mesmo o Estado o criador das categorias temporais das escolas públicas primárias? Os dados incipientes acerca da organização temporal das escolas primárias paulistas nas diferentes décadas do século XIX suscitaram outras questões, as quais podem ser categorizadas segundo as várias escalas que integram o *tempo escolar*, o qual integra, por assim dizer, diferentes temporalidades, organizadas por diversos níveis de estruturação, conforme estabelecido por Pronovost (1986): tempos macrossociais marcados pela escala de uma coletividade ou sociedade; tempo das organizações, estrutura relacionada ao funcionamento de uma organização; e tempo microssocial, representado pelas interações no cotidiano. Uma primeira leitura das contribuições de Pronovost (1986) faz com que se perceba tais escalas no sistema de ensino, em cada estabelecimento e nas interações individuais das relações educativas, conforme se assinalou em Correia & Gallego (2004). A categorização de Pronovost (1986) contribui para pensar o tempo escolar relacionado aos tempos sociais (calendários, idades e horários). Em um outro nível de análise há o tempo das organizações, em que o tempo escolar ganha, cada vez mais, uma identidade própria, sendo seus aspectos pensados pela lógica das atividades educativas e menos pelas instituições que até então eram nucleares socialmente, como a Igreja e a família. No mesmo sentido, delineiam-se aspectos que sustentam a organização pedagógica e a tornam complexas, como o estabelecimento de um percurso e um tempo de permanência na escola, um programa definido para cada etapa do ensino primário, as normas para a frequência, a matrícula e os exames, como também modos de ensinar e aprender mais racionalizados, assim um *tempo didático* (CHEVALLARD & MERCIER, 1987), estando, em última instância, a discussão de como o tempo deve ser

dividido em cada dia e empregue cada minuto cotidianamente. Nas interações do cotidiano, os diferentes atores tanto interagem com essa estrutura previamente construída, quanto atuam também na sua construção. Assim, têm-se várias ordens de temporalidades nas ações educativas que são interdependentes. A proposta de Pronovost é fértil na medida em que reconhece as diferentes escalas do tempo, incluindo o cotidiano.

As *inquietações iniciais* que nortearam este doutorado podem ser assim expressas: Quais categorias temporais relativas à escola estavam presentes entre os anos 40 e finais dos 80 do século XIX? Quais as representações sobre os modos de ordenar as escolas primárias no que concerne aos diferentes elementos que integram o tempo? Sobre o fluxo escolar, quais as características do calendário (demarcação de datas de início e término das aulas, períodos de férias, dias letivos e feriados, festividades religiosas e políticas e exames, por exemplo)? As interrupções das atividades escolares eram legitimadas a partir de uma racionalidade escolar ou de acordo com contextos que lhes eram exteriores? Qual a amplitude dos tempos dedicados aos exercícios escolares? Eram definidas idades mínima e máxima de entrada e saída das escolas primárias existentes assim como os anos de duração e o tempo de permanência? Essas decisões competiam aos professores ou estavam previamente estabelecidas por lei?

Um outro conjunto de inquietações refere-se à organização dos conteúdos e do ensino: Havia um programa oficial? Qual unidade temporal era utilizada para organizar os conteúdos (ano, mês, semana, dia, hora, minuto)? Não havendo ainda um espaço arquitetado para a escola, como se estruturavam e eram organizadas as atividades? Como se organizavam os alunos? Quem estabelecia os critérios de ordenação? Quais *estratégias* foram utilizadas no processo de construção de um tempo autônomo? Como tais aspectos aparecem em diferentes discursos, como o legal, dos professores e inspetores além do pedagógico? Como os alunos influenciaram na configuração dos diferentes aspectos temporais? Quais as justificativas para as medidas tomadas no que concerne às mudanças na ordenação dos aspectos temporais da escola?

Como se percebe, as questões das quais se partiu e nortearam a pesquisa circunscrevem-se em categorias temporais voltadas à estruturação das atividades dos professores e alunos. No entanto, ao se considerar as diferentes escalas temporais que abrangem a escola, ainda que o ponto de partida tenha sido o interior dessa, assume-se a

fragilidade de encerrar as discussões sobre a construção do tempo escolar nas referências meramente escolares, uma vez que, devido à complexidade e às especificidades do objeto de análise, a compreensão desse processo seria simplificada. Assim, tornou-se essencial pensar: de que maneira a Igreja, as famílias e as relações com o trabalho influenciaram no processo de construção do tempo escolar? Em que medida a escola precisou negociar com tais “instituições” para forjar um tempo soberano? Como as representações do tempo assim como os instrumentos de cômputo temporal e seus usos influenciaram na configuração das várias escalas temporais presentes na escola? Teria sido a imposição da escola a geradora de mudanças sociais ou as mudanças constantes nas condições sociais (inauguração das linhas de trem, vindas de estrangeiros e novos empregos) que possibilitaram consolidar os anseios “pedagógicos” e políticos de um tempo próprio? Embora se saiba da impossibilidade de uma resposta única, pois claramente ocorre um movimento contínuo de condicionantes de ambos os lados, essa pergunta foi feita algumas vezes ao longo do estudo.

Mesmo com uma temporalidade não totalmente autônoma em relação ao meio social e à família, entre 1846 e 1890, parte das crianças ia à escola primária, devendo-se, assim, se submeter a regras ainda não generalizadas. Se hoje as categorias temporais escolares estão entranhadas e estruturam a vida das pessoas (matrícula, férias, época de provas), no período analisado, vários elementos inexistiam ou estavam em processo de construção nas representações e práticas sociais. Assim, as categorias do tempo escolar, como a idade escolar, os anos de escolaridade, a frequência, a matrícula, o tempo didático e a utilização do tempo de aula etc. nem sempre existiram. É, visivelmente, em meados do século XIX, que cada um desses elementos organizacionais vai sendo construído para integrar pouco a pouco uma temporalidade identitária da escola. Se é verdade que esta se consolida com a configuração do espaço, assim com os grupos escolares, é inegável a emergência dos elementos concernentes à regularização e aos modos mais racionais de ensino: esboço do ano letivo, horário de funcionamento, entrada e saída das crianças e professores, definição de um programa com um caráter mais científico, progressão dos conteúdos a serem ensinados e como deviam ser distribuídos. O estabelecimento de novos tempos para os professores e para os alunos, também influenciou a sociedade, de modo particular, as famílias que tinham crianças nas escolas primárias. A construção do tempo escolar não se realizou da mesma forma e simultaneamente em todo o Brasil e nos diferentes países. É preciso atentar para as

especificidades culturais e sociais, pois o fato de haver uma aparente semelhança nas discussões não significou, necessariamente, a implementação imediata do que se propunha nas prescrições legais e pedagógicas. O nível de desenvolvimento e os sentidos do tempo escolar foram assumidos diferentemente em cada lugar, inclusive nas diversas localidades da Província de São Paulo, por isso a importância do exame de fontes como ofícios, circulares e sobretudo relatórios de inspetores e professores. A partir das contribuições de Azanha (1995, p. 72), as análises procuraram ver as “práticas escolares” e seus “correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações) e não meramente relacionar os protagonistas escolares que atuavam no espaço escolar a condições sociais, políticas e econômicas. Segundo François Dosse (2003), no livro *O Império do Sentido*, cuja edição original data de 1995, também apresenta elementos que expressam muito bem os modos pelos quais se entendeu as relações entre o geral e o particular. Tratou-se de

puxar o feixe de relações que ligam as totalidades aos agentes históricos e designar uma zona de fronteira de imbricação em que o mesmo enunciado pertence simultânea e integralmente a um discurso social determinado e a enunciações singulares (p. 279-280).

O desafio deste trabalho de doutoramento consiste em entender o tempo escolar que se constrói num dado lugar (São Paulo), mas que foi inspirado em mudanças educacionais em curso em outros países considerados mais modernos, cujas heranças extrapolam o século XIX, a escola primária e a própria educação⁶. Reconhece-se que, em diferentes países, os séculos XVIII e XIX foram marcados por ressignificações importantes. Há novos termos e novos significados para termos antigos: público, privado, família e infância. A constituição de um tempo próprio no interior do projeto de uma escola pública deve levar em conta as transformações de ordem mais gerais por viabilizarem as alterações almejadas e por serem desencadeadas pelas propostas educativas. Nesse período, o desafio era alterar o modelo de educação tradicionalmente doméstica para o modelo escolar. A escola pública difundiu algo restrito à rotina dos mais abastados, os quais, geralmente, tinham professores particulares ou iam para as poucas escolas particulares existentes. No caso da educação por preceptores, deve-se atentar para o intenso controle dos pais e à submissão das atividades educativas à

⁶ Rouet (1993, p. 9), ao salientar que a III República francesa unifica e racionaliza uma herança, que se encontra transformada, destaca que o termo herança não é próprio uma vez que a história não é nem linear nem determinada mesmo considerando que o presente se nutre do passado, somente os mitos se reproduzem. Para Rouet, a herança se nutre do passado, com outras significações, idéia essa que sustenta o emprego feito neste trabalho do mesmo termo.

dinâmica familiar. O que acontece socialmente quando as escolas querem se estender a pessoas de outras esferas sociais?

Juntamente com o processo de institucionalização da escola primária há a construção do tempo escolar, sendo notável uma harmonia discursiva e de ações que vai criando uma cultura escolar com aspectos comuns, mas que mantém particularidades próprias, o que torna possível a menção a culturas escolares e tempos escolares. Para Frago (2001), havia tantas culturas escolares quanto número de escolas, pois as decisões, as discussões, as prescrições, as representações sobre educação, escola e tempo escolar ganham sentidos particulares segundo as condições existentes, econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais. As escalas temporais foram definidas, num primeiro plano, pelas referências sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, pois sem essas o tempo escolar não ganha sentido. Num segundo plano, pela legislação, mediante a promulgação de leis e regulamentos, e também por autoridades políticas, religiosas e educacionais, como os inspetores. É extensa a documentação deixada por esses agentes, há várias circulares e ofícios, que circulavam entre inspetores e entre inspetores e professores, além da criação de dispositivos, como livros de matrícula, de frequência, atas de exames e os relatórios.

O tempo escolar é produzido no cotidiano de modo particular pelos professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso com a norma e (re)inventar os tempos – da escola, dele e dos seus alunos –, cumprindo um duplo papel: de incorporar as prescrições e representações de tempo intrínseca à escola moderna e de serem propulsores das mudanças a serem empreendidas. Desse modo, a configuração dos diversos aspectos que compõem o tempo escolar se faz por diferentes instâncias: aspectos sociais, culturais e econômicos, normas, inspeção, discursos pedagógicos que vão ao encontro ou não com as representações sociais, dos professores e dos pais. Tal processo de construção dependeu de uma série de conquistas e aquisições além de solicitações e lutas. Assim, é fruto de uma dinâmica constante de relações de poder entre os vários grupos nem sempre com as mesmas representações do universo educativo nem tampouco com os mesmos objetivos. Portanto, é preciso considerar vários fatores externos e internos à escola, respeitando as particularidades de cada local da Província Paulista e as especificidades dos movimentos de inspiração e apropriação segundo as tradições, as expectativas e as condições reais da educação em

São Paulo. Para compreender o processo de construção do tempo escolar seria suficiente analisar as suas relações com outros aspectos da cultura escolar?

Embora se reconheçam os limites dos conceitos de cultura e forma escolar, esses contribuem com as análises aqui desenvolvidas por potencializarem a história dos vários aspectos da escola, de modo particular o tempo. Dominique Julia (2001), ao examinar a escola francesa na década de 90, conceitua a cultura escolar nos seguintes termos: “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 10). Normas e práticas relacionadas a finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização, portanto, podem diferir de acordo com as épocas. Nessa perspectiva, as normas e as práticas desempenham um papel importante na constituição da cultura escolar. Julia baseou seus estudos nos trabalhos publicados nos fins da década de 80 por André Chervel, que abordam a história das disciplinas escolares na realidade francesa. Para Chervel (1990), a escola produzia uma cultura específica, singular e original, o que complementa, em certa medida, as contribuições de Julia (2001). Isso porque ainda que a escola esteja em relação com outras instituições e ordens sociais, ela cria algo que lhe dá uma identidade não sendo uma mera transposição de modelos e incorporações mecânicas da dinâmica econômica, social ou cultural, num movimento contínuo de apropriações e interferências na sociedade. Agustín Escolano Benito (1999) analisa a cultura escolar na história da educação espanhola, enfatizando aspectos temporais e espaciais. Em estudos realizados no fim da década de 90, distingue três culturas da escola: a empírica (prática ou material, produzida pelos professores cotidianamente), a científica ou pedagógica (elaborada no âmbito da academia) e a política ou normativa (relativa ao conjunto de regras que fundamentam a organização escolar). Assim a cultura escolar seria produzida por diferentes instâncias. Para Escolano (1999), as culturas da escola concretizam-se nas regras que orientam a prática de ensino, como os métodos, a organização dos espaços e tempos, os conteúdos dos programas, as regras disciplinares e os exames. Numa perspectiva próxima de Escolano, Antonio Viñao Frago (1995), que igualmente tem se dedicado à história da educação espanhola, em seus estudos desenvolvidos também na década de 90, entende a cultura escolar como tudo que se refere à instituição escolar, incluindo as diferentes manifestações das práticas instituídas no interior das escolas, realizadas por alunos e professores ou por normas e teorias. Para este autor, a cultura

escolar é toda a vida da escola: os fatos, as idéias, as mentes, os corpos, os objetos, as condutas, os modos de pensar, dizer e fazer; os princípios, as normas, os rituais, os hábitos, as práticas. Para Frago, o tempo e o espaço são organizadores que conformam e definem a cultura escolar⁷.

Os tratamentos dados à cultura escolar por Julia (2001), Escolano (1999) e Frago (1995) se completam. Julia não explicita em sua definição de cultura escolar o tempo como o fazem Escolano e Viñao Frago, mas trata indiretamente o tempo escolar ao se referir às *normas* e às *práticas*. Uma contribuição particular de Julia é a atenção às diferentes finalidades (políticas, religiosas ou de socialização) que podem ser distintas em cada momento histórico, evidenciando as possibilidades de mudanças da cultura escolar ao longo do tempo⁸. Ainda que, a exemplo de Julia, se atente para as relações entre normas e práticas, ou para a existência de culturas da escola, não havendo restrição à dinâmica intra-escolar, como Escolano, entende-se que um limite das contribuições sobre a cultura escolar como única entrada teórica para o exame das questões relativas ao tempo escolar pode ser expresso na pouca visibilidade que tais autores dão às influências culturais na configuração de aspectos da cultura escolar. Apesar de haver concordância em que a escola produz uma cultura específica, singular e original, como defende Chervel, torna-se imprescindível atentar para os aspectos culturais e sociais. É na relação com esses que ela inventa elementos que só se justificam no interior de sua engrenagem e servem para fazer funcionar a sua “maquinaria”, em função do pedagógico. Os elementos da cultura escolar influenciam e alteram a dinâmica e referências culturais, as tradições e as relações sociais. Exemplo disso é a definição de idade escolar, da instrução obrigatória e dos horários.

As relações com a cultura exigem um esclarecimento do que se está entendendo aqui por cultura. Mesmo não sendo um conceito fácil de ser descrito tampouco haja coerência entre os vários autores e áreas que o fazem, pois essa é objeto

⁷ Além da leitura realizada dos originais de cada autor mencionado, sublinham-se as contribuições disponibilizadas por Vidal (2005), de modo particular no capítulo “Cultura e práticas escolares – a escola como objeto de pesquisa”, no qual perspicazmente apresenta a gama de significados atribuídas à cultura escolar e situa-os em termos da produção e influências no Brasil.

⁸ Ao reconhecermos a potencialidade e a complementaridade dos conceitos de cultura escolar formulados por estes autores, não se ignoram as especificidades entre suas compreensões tampouco a presença de uma certa divergência na maneira de entendê-la, uma vez que, como destaca Vidal (2005, p. 36), Viñao Frago aproxima cultura escolar e continuidade enquanto Julia (2001) recorria ao conceito justamente na tentativa de romper o que ele considerava a imensa inércia que se nota em nível global para se deixar sensibilizar por mudanças pequenas que transformam o interior do sistema.

de estudo da filosofia, antropologia, sociologia, entre outras. Para a sociologia, a cultura simboliza tudo o que se aprende e se partilha pelos sujeitos de um dado grupo e que lhe confere identidade. Para a antropologia, representada por Edward Tylor (1871), cultura é “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume, e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”, assim como expresso por Burke (2005, p. 43). O termo cultura não se restringe às artes e às ciências, mas assume uma acepção ampla, assim como também o faz Bronislaw Malinowski, em 1931, conforme Burke (2005, p. 43), num artigo publicado na *Encyclopaedia of the Social Sciences*, segundo quem cultura abrange “as heranças de artefatos, bens, processos técnicos, idéias, hábitos e valores”. As mudanças que ocorreram em São Paulo no decorrer do período de 1846 e 1890 alteraram a dinâmica e a paisagem da Província de São Paulo, em algumas localidades mais do que em outras, condicionam as relações pessoais e as possibilidades de certas mudanças almejadas. Portanto, inviabiliza-se a generalização do *tempo escolar* para o período.

Segundo Tabboni (2006), o comportamento temporal das pessoas assim como suas representações sobre o tempo influenciam no modo que realizam suas atividades e vice-versa. Uma cultura escolar específica não se opõe às demais culturas, como a religiosa ou familiar, construindo-se na trama e na negociação com outras culturas. Conforme Rouet (1993), a escola é fruto de práticas sociais e de representações sociais, não está desconectada do social ou é exterior à sociedade. A cultura escolar resulta das interações, dos atos e das idéias da mesma forma que as práticas sociais evoluem simultaneamente com a organização e a lei escolar. No período de 1846 a 1890, pode-se dizer que a escola desencadeia um processo de reconstrução de alguns tempos sociais, que são reelaborados ao longo dos anos. Faria Filho (2007, p. 198), na mesma perspectiva, assinala que as culturas escolares consistem no processo e no resultado das “experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola”. Para o autor, deve-se considerar, do ponto de vista teórico e metodológico, a ocorrência de outras culturas institucionais que “estão em consenso e/ou conflito com a escola”, como a familiar e a religião. Os sujeitos que constroem a cultura escolar “guardam, eles também, diversos pertencimentos e

identidades pelos quais as culturas escolares estarão continuamente informadas” (FARIA FILHO, 2007, p. 198)⁹.

Entre 1846 e 1890, na Província de São Paulo, os elementos estruturantes da escola ainda estavam em processo de construção. Portanto, é com cautela que se afirma existir uma cultura escolar do ensino primário, pois ela vinha sendo delineada na medida em que se construíam o tempo e o espaço, o método simultâneo e os materiais pedagógicos, assim como destacado por Faria Filho (2007). Por outro lado, se for considerada a existência das escolas primárias e a presença de aspectos como os exames, métodos de ensino, um programa, ainda que houvesse uma organização temporal com características distintas do que se configura com a escola graduada, entende-se que havia o que se pode chamar de culturas escolares, perceptíveis pela leitura dos documentos do período estudado¹⁰.

Do mesmo modo, pode-se entender a existência do que se chama de *forma escolar*, aquela forma particular de educar que se consolida no ensino primário pelas escolas graduadas. No mesmo sentido, considera-se a possibilidade de haver formas escolares. O próprio Guy Vincent (1994), que adotou tal conceito, questiona se haveria apenas uma forma escolar, a das sociedades capitalistas ou se há formas escolares, diferentes segundo as sociedades. Interessado na compreensão das permanências na organização escolar, Vincent investiga os elementos que são constitutivos da escola e integram a forma escolar: o espaço, o tempo e a relação pedagógica. Para Vincent (2001, p. 9-10), refletir sobre forma escolar significa compreender o que faz a “unidade de uma configuração histórica particular”, surgida em certas formações sociais, em uma dada época, e ao mesmo tempo em que outras transformações, “através de um procedimento tanto descritivo quanto ‘compreensivo’”. Segundo o mesmo autor, o que dá unidade à forma escolar são as relações com as regras impessoais, que entre 1846 e 1890 estavam visivelmente em desenvolvimento.

⁹ O autor ressalta a distinção do uso do termo cultura escolar no singular e no plural. Faria Filho (2007) considera mais adequado o singular quando utilizado como categoria, “uma forma de descrever a escola e os seus processos de organização e transmissão culturais”, mas tendo em vista que é também um objeto histórico, a ser investigado e um campo de estudos no interior da área de História da Educação e de diversas áreas das ciências da educação, entende como mais plausível o uso do termo no plural.

¹⁰ Faria Filho (2007) entende que o método mútuo consistiu num elemento estruturante e um lugar “de articulação de um discurso fundador sobre os projetos de escolarização projetados no início dos Oitocentos” (p. 198), o que o leva afirmar que ele viabiliza a criação de algumas condições para a afirmação da escola, cujo modelo era distinto daquele notado no âmbito doméstico. Para o autor, é em torno dele que se elaboram as primeiras e “rarefeitas culturas escolares primária no Brasil” (p. 199).

Entretanto, é possível analisar os diversos elementos da forma escolar, de modo particular o espaço e o tempo escolares. O processo pelo qual a forma escolar se constitui e tende a se impor em instituições e relações ao retomar e modificar certos elementos das formas antigas não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas. Tal perspectiva permite pensar a mudança¹¹.

A seleção do ensino primário, como foco de análise desta tese, está apoiada principalmente nas distinções feitas entre a cultura escolar nos diferentes níveis de ensino. Frago (2001), por exemplo, prefere utilizar o conceito no plural, *culturas escolares*, já que para esse autor haveria tantas culturas escolares quanto instituições de ensino e, no que se refere aos níveis de ensino afirma: “las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertencem a distintos niveles educativos” (2001, p. 33). Numa perspectiva mais restrita, Julia concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária). Assim, a justificativa pela escolha do ensino primário pauta-se nas distinções notadas na ordenação das atividades para cada nível de ensino, dadas as suas particularidades, como ressaltam Frago e Julia. Outra justificativa é o fato de o ensino primário ter sido o primeiro estruturado pelo Estado e generalizado no Brasil, embora já houvesse o secundário e o superior, cuja articulação entre cada um inexistia, já que estes eram restritos a uma minoria durante muitos anos da história da educação brasileira. Ainda que seja perceptível um delineamento temporal para a escola primária, dados os esforços legais ou da inspeção para a tentativa de se generalizar um certo modo de funcionamento das escolas, optou-se por utilizar a forma plural – escolas primárias – para caracterizar a dimensão particular, em que as generalizações resultam de um jogo contínuo de imposições, negociações e apropriações, assim como ocorre com os termos cultura(s) escolar(es) e tempo(s) escolar(es).

DELIMITAÇÕES TEMPORAIS

A história da difusão da escola primária ocorreu, principalmente, no século XIX em vários países, como se assinalou, é preciso relativizar o peso dos regimes políticos em questão, no caso brasileiro Monarquia e República. É muito

¹¹ Reconhece-se que os conceitos de cultura e forma escolar merecem uma discussão mais acirrada, inclusive, acerca dos seus usos e potencialidades analíticas. Entretanto, pelos limites estabelecidos pelos objetivos desta tese, salienta-se que em outra oportunidade críticas poderão ser desenvolvidas.

comum nos estudos historiográficos a tendência de aproximar as mudanças empreendidas na escola às impostas pelos regimes em voga. Isso não significa, obviamente, que essa não seja uma questão política já que a escola, como bem trata Martin Lawn (2000), integra um projeto civilizador o qual pretende alcançar a todos da nação. Sem dúvida, a história da escola, de modo particular da sua cultura, é influenciada em diferentes países por traços característicos do regime político. O período delimitado para a pesquisa que se realizou, de 1846 a 1890, em sua maior parte, refere-se ao regime imperial, mas não se inicia logo após a Independência do Brasil (1822) tampouco termina devido à Proclamação da República (1889). A publicação do Ato Adicional, em 12 de agosto de 1834¹², atribuiu às províncias brasileiras a responsabilidade pelo ensino primário, portanto tomou-se o ano de 1846 como início da pesquisa por ter sido publicada, em 16 de março desse ano, a primeira lei da Província de São Paulo que estabelece elementos referentes à educação nessa localidade, em especial do tempo escolar, embora reitere aspectos postos pela lei imperial de 15 de outubro de 1827. Quanto à determinação do ano tomado como limite de o término do trabalho teve como critério alguns marcos que trouxeram implicações para a ordenação temporal das escolas públicas primárias, entre elas: a lei n. 81, de 06 de abril de 1887, que endossou a delimitação de três graus para o ensino primário, empreendida em 1885 (lei de 02 de maio) e o alargamento das matérias postas no programa, que exigiu, em tese, a reestruturação das atividades de ensino e os modos de fazê-lo. Em 1887, foi publicado, também, o Regulamento da Escola Normal o qual traz indícios dos saberes a serem integrados à docência, fundamentais para as discussões sobre os vários aspectos que envolvem o tempo escolar. No entanto, delimitar o ano de 1887 como marco, ainda que fosse absolutamente plausível, imporá uma questão: como os elementos temporais postos a circular nos anos de 1885 e 1887 pelos documentos legais estavam sendo apreendidos, principalmente, pelos professores? Portanto, levando-se em conta tal

¹² Segundo mostrou M. Lourdes Mariotto Haidar (1972), o Ato Adicional enumera as atribuições das assembleias legislativas criadas no artigo 10, parágrafo 2º e declara as competências dessas no que diz respeito à instrução pública e aos estabelecimentos próprios para promovê-la, não incluindo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos e academias já existentes e outros estabelecimentos a serem criados por lei geral (p. 1), o que, conforme a autora, institui uma dualidade de competências que possibilitava a criação, em cada província, de dois sistemas paralelos de ensino, a saber, o provincial e o geral (p. 3). Segundo Faoro (2001, p. 354), o Ato Adicional (lei de 12 de agosto de 1834) procura organizar um feixe de poderes, concentrados nas províncias, de cuja aliança se firmaria o Império. Pela descentralização, quase federativa, mas adversa à federalização, visa-se desmontar o centralismo bragantino e foge da fragmentação municipal.

indagação, interrompeu-se a pesquisa no ano de 1890. Isso porque nesse ano houve o conjunto de reformas que instituem outros elementos acerca da configuração do tempo das escolas primárias, e já foram tratadas na dissertação de mestrado: a Reforma da Escola Normal e a criação da escola-modelo, por Caetano de Campos.

AS FONTES E SEU TRATAMENTO

Michel de Certeau (1982 [1975]) define o historiador como um “vagabundo” que frequenta as margens e fronteiras, pois não visa mais o paraíso da história global, mas circula em torno das racionalizações adquiridas. Numa sociedade devotada à generalização, dotada de poderosos meios centralizadores, o historiador se dirige para as marcas das grandes regiões exploradas e faz um desvio para a feitiçaria, a loucura, a festa, a literatura popular, o mundo esquecido dos camponeses, a Ocitânia e todas as zonas silenciosas. O mesmo autor considera a História como uma prática ambiciosa, móvel, utópica e ligada à incansável instauração de campos “próprios” onde se inscreve um querer em termos de razão. A produção historiográfica não se interessa por uma verdade escondida que seria necessário localizar, mas constitui símbolo pela própria relação entre um espaço novo recortado no tempo e um *modus operandi* que fabrica “cenários” susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível. Tal operação é o que consiste para Certeau o “fazer história”. Indissociável do destino da escrita no Ocidente moderno e contemporâneo, para Certeau (1982 [1975]), a historiografia guarda consigo a particularidade de apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado e construído, de produzir as representações com os materiais passados e de se situar, assim, nesta fronteira do presente onde é necessário fazer da tradição um passado sem perder nada dela por meio de métodos novos.

Certeau sublinha, ainda, que produzir História é dar primazia à escrita em detrimento da apreensão do real, e combate, assim, as práticas de certos historiadores de quererem fazer da História uma descrição “verdadeira”. O historiador, nesse sentido, não consiste no sujeito da operação da qual é o técnico. Não elabora a História, apenas faz a História, quer dizer que ele assume parte de uma posição que não é a sua e sem a qual um novo tipo de análise historiográfica não lhe teria sido possível. Desse modo,

Certeau sustenta que a história não pode ser tomada como uma pura retórica, mas pretende ser um “discurso de verdade”, que constrói uma relação – que se deseja controlável – com o que postula como sua referência, neste caso a “realidade” desaparecida que se trata de recuperar e compreender. Deve-se levar em conta esse regime de verdade do discurso histórico e considerá-lo não como uma emergência do passado, que surgiria intacto nos arquivos, mas como o resultado de uma relação dos dados recortados pela operação do conhecimento. Para Certeau (1984), passa-se de uma realidade histórica “recebida” num texto, a uma realidade textual (a historiografia), esta “produzida” por uma operação cujas normas se fixam inicialmente.

A retomada das concepções de Certeau sobre a produção historiográfica deve-se ao fato de entender que estas contribuem para subsidiar as pesquisas na área da História da Educação e tais concepções permitem orientar e expressar os movimentos empreendidos ao longo da investigação e do processo de escrita da análise. A analogia do historiador com um “vagabundo” que frequenta as fronteiras expressa bem a perspectiva assumida na produção da presente tese, pois, ao eleger o tempo escolar como objeto de análise, o estudo posiciona-se nas margens das fronteiras, junto aos objetos tidos ainda como insuficientemente explorados, embora seja expressivo o aumento pelo interesse pelo tempo escolar nos últimos anos. Identificar a História a uma operação implica realizar escolhas, manobras, desvios, apresenta-se de forma mais detida as fontes consideradas nucleares, essencialmente, entendendo-se que, na perspectiva de Certeau, as análises não resultaram numa descrição verdadeira ou a realidade, mas numa produção que atribui um sentido a esse material mediante as contribuições teóricas as quais datam de um outro momento histórico contemporâneo e outras leituras já realizadas sobre o período, as fontes, o objeto e cujas normas foram fixadas de antemão.

Certeau ressalta que em História tudo começa com o gesto de separar, de reunir e de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Produzem-se tais documentos pelo simples fato de recopiar, transcrever, ou fotografar mudando ao mesmo tempo seu lugar e seu estatuto. Cria-se o material por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo fora das fronteiras do uso e que o destinam a um reemprego coerente. O vestígio dos atos que modificam uma ordem recebida e uma visão social. Para entender a configuração do tempo

propriamente escolar, é preciso atentar para o fato desse ser construído numa trama de discursos advindos de diversas fontes. Afora os discursos pedagógicos, ao analisar a composição da estrutura temporal da escola primária (anos de escolaridade, calendário que cadencia o ano letivo, distribuição do programa e seus conteúdos, organização dos alunos, divisão das lições, dos dias de aula etc.), esta segue uma perspectiva administrativa no sentido de atender às demandas específicas da escola primária, mas também de permitir o controle do que se passava em cada uma delas.

Entre os documentos que integraram a pesquisa foram incluídos: *documentos legais* (leis, regulamentos, resolução) referentes à Província de São Paulo, que eram uma maneira do Estado legitimar seu papel¹³; *relatórios de inspetores*, resultantes do quadro de inspeção posto a funcionar desde o início dos anos 1850 e que compuseram os esforços de pôr em prática um projeto educacional “civilizador”, cujos relatos expressam esses ideais, assim como trazem elementos das práticas notadas nas escolas, mesmo sendo um discurso controlado porque dirigido às autoridades; *relatórios de professores*, aqueles que nesse processo de controle da educação primária pelo Estado também são chamados a entregar relatórios com informações sobre as condições das escolas e do seu trabalho, e eram tidos como figuras centrais na difusão das escolas primárias e na consolidação do que previam os documentos legais¹⁴.

Além dessas fontes, foram examinados outros documentos, que circulavam entre os diferentes atores educacionais da Província paulista, tais como: ofícios trocados entre o inspetor Geral e o Inspetor de Distrito, entre inspetores e professores; circulares; atos; mapas de frequência dos alunos; atas de exames de escolas primárias; atas de sessões do Conselho Municipal; e livros de matrícula e de movimento diário. Outras produções, de natureza diversa, as quais auxiliaram na compreensão do processo de construção do tempo escolar das escolas primárias em São Paulo, foram

¹³ Num contexto geral, esse momento histórico coincide com a difusão da importância do estabelecimento de leis numa tentativa de construir sociedades mais igualitárias e de romper com os modelos do Antigo Regime, entendidos pelos ideais do liberalismo como um modelo despótico, portanto moralmente degradante como destacava Rousseau e outros representantes da Revolução Francesa (1789). Os homens deveriam se submeter a um contrato social estabelecido pela maior parte dos homens, de modo a garantir a universalização do acesso aos direitos reconhecidos por uma dada comunidade. A sociedade deveria permitir a participação efetiva dos *cidadãos* na realização da *res publica* (Mota, 2005). As idéias liberais também inspiraram o Brasil na ampla publicação de leis de modo particular no século XIX, especialmente educacionais, como já demonstraram autores como Azanha, Faria Filho, Hilsdorf, entre outros, mas deve-se chamar a atenção para as especificidades notadas em cada parte do mundo e os sentidos assumidos pelos termos Estado, público e cidadania, por exemplo, nas diferentes realidades.

¹⁴ Considerações mais precisas acerca de cada fonte serão desenvolvidas à frente.

alguns verbetes do *Dictionnaire de Pédagogie et Instruction Primaire*, organizado por Ferdinand Buisson, com primeira edição publicada em 1874 (BARRA, 2001), pois trazem elementos das diferentes escalas que compõem o tempo escolar, e expressam o que era almejado em termos da Pedagogia moderna. Visou-se compreender, assim, quais concepções administrativas e pedagógicas, referentes aos aspectos temporais estavam sendo difundidas no âmbito mundial (Ocidental, em particular), e em que medida os discursos legais e dos relatórios incorporam essas concepções e as tomam como referências ou justificativas de suas ações e argumentos para a defesa de propostas como apreender os modelos de organização existentes. Há indícios de que o referido dicionário foi muito utilizado para subsidiar as propostas em termos de organização escolar, como atesta a harmonia discursiva notada entre as fontes¹⁵.

Contou-se, ainda, com discursos acerca da organização temporal presentes em dois manuais pedagógicos, publicados em 1874 e 1887, intitulados *Curso Prático de Pedagogia*, escrito por Daligault e traduzido por Joaquim Pires Machado Portella e *Pedagogia e Metodologia* (Teoria e Prática), de P^o Camillo Passalacqua¹⁶. Os manuais eram portadores das formas de excelência do ensino e da aprendizagem e deviam orientar o trabalho docente. Fornecem, dessa maneira, representações acerca dos ideais de funcionamento pedagógico e escolar. Numa tentativa de apreender as representações acerca do tempo escolar e dos ritmos notados no século XIX, recorreu-se

¹⁵ A inclusão dos verbetes do referido dicionário deve-se ao fato deste reproduzir trabalhos das seções de Educação que integraram as Exposições Universais, instaladas na década de 1870 nas grandes capitais da Europa, as quais difundiam modelos administrativos e pedagógicos, e, segundo Hilsdorf (2003), alcançou difusão internacional e foi muito lido no Brasil. Buisson foi agregado da Universidade e inspetor primário do Seine e presidente da comissão francesa de instrução pública (Barra, 2001). Entre os verbetes consultados, sublinham-se: âge, calendrier, classes, discipline, emploi du temps, examens, fréquentation scolaire, méthodes, organisation pédagogique de l'enseignement primaire, programmes, salle de classe, entre outros.

¹⁶ O manual *Curso Prático de Pedagogia* (1874) era destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias e aos instituidores em exercício e teve tradução de Joaquim Portella. Segundo a nota da 2ª edição, a qual se teve acesso, esse compêndio tem sido adotado em “algumas escolas normais do Império”. Ainda que tenha sido uma tradução, cujo título original é francês, a “segunda edição foi muito melhorada pelo tradutor, que a enriqueceu de notas. Para tornar mais completa a parte relativa aos métodos, adicionamos o cap. (sic.) 3º da parte 2ª das *Lições de Pedagogia*, de Dumouchel, a que se refere a nota final”. Já o manual *Pedagogia e Metodologia* (Teoria e Prática), publicado em 1887, foi escrito pelo P^o Camillo Passalacqua, como indicado, para uso dos alunos da Escola Normal de São Paulo, de onde o referido autor era, na época, professor catedrático da 4ª cadeira (Pedagogia e Metodologia) da mesma escola, informações essas estampadas na capa do livro, tendo sido essa obra aprovada pela respectiva congregação dos professores, em 1º de março de 1887. Entre os tópicos indicados na própria capa encontram-se, em letras garrafais: higiene escolar, organização geral e a direção particular das escolas – de acordo com os sistemas modernos de ensino e com os princípios das ciências. Um exame detalhado acerca das contribuições dos manuais pedagógicos para a constituição para a história da educação brasileira, em comparação com Portugal, é realizado por Vivian Batista da Silva (2006).

à leitura de algumas obras literárias como: *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *Os meus romanos*, de Ina Von Binzer, *O Retrospecto*, de João Lourenço Rodrigues e consultas mais pontuais de *Minha Formação*, de Joaquim Nabuco. Tais obras literárias ofereceram contribuições valiosas dadas as especificidades de cada uma. Tratando do período de interesse, trouxeram dados imprescindíveis para a compreensão das condições educacionais, da rotina das pessoas de diferentes classes sociais, dos ritmos de vida e da cultura. Esses dados são fundamentais para o entendimento da configuração do tempo escolar devido a sua intrínseca relação com os tempos sociais¹⁷. Fortemente impregnadas por um tom memorialístico e ficcional, tais obras retraçam o tempo redimensionando seus sentidos e oferecem elementos importantes para o conhecer os modos de referência à escola, à cultura e às práticas sociais.

Acionam-se, assim, discursos presentes em documentos de natureza diversa e produzidos por agentes distintos, mas que se complementam. Pelos atores ocuparem lugares diferenciados no interior da hierarquia, os textos analisados expressam representações particulares acerca dos elementos que compõem o que se entende por tempo das escolas primárias públicas, no interior do processo incipiente de organização de um sistema público de ensino na Província de São Paulo, de modo a identificar suas especificidades entre os anos de 1846 a 1890. Como já sublinhado, Escolano (1999) destaca que as culturas da escola são construídas tanto pela intersecção de aspectos advindos da legislação, quanto das contribuições dos professores e das teorias pedagógicas ou acadêmicas. Para Julia (2001), as normas e práticas que compõem a cultura escolar não podem ser analisadas sem se considerar o corpo profissional dos agentes, de modo particular os professores primários e os outros

¹⁷ O livro *Os Meus Romanos*, de Ina Von Binzer, consiste numa edição alemã, do fim da década de 80 do século XIX, que narra as experiências de uma educadora alemã no Brasil, de modo particular no Rio de Janeiro e em São Paulo. João Lourenço Rodrigues, em *Um Retrospecto*: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo, publicado em 1930, apresenta suas lembranças desde a entrada na escola, na década de 70 do século XIX. Traz suas impressões acerca do ensino público desde a metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Suas memórias são impregnadas pelas informações do período, entre elas destacam-se as reformas e a criação da Escola Normal. Chama-se a atenção para o fato de que Rodrigues ocupou cargos como de inspetor de ensino, inspetor geral da instrução pública além de professor. *Minha Formação*, de Joaquim Nabuco, é uma obra autobiográfica escrita no final dos anos de 1890. As experiências no Colégio e na Academia, viagens e influências de países como europeus, de modo particular a Inglaterra, abolição, a qual era defendida por ele, por exemplo, consistem em temáticas desenvolvidas por Nabuco. Por fim, *O Ateneu*, escrito por Raul Pompéia, ainda que seja um romance traz dados autobiográficos. Escrito e publicado pela primeira vez no fim dos anos de 1880, o autor, mesmo dando centralidade às experiências do protagonista Sérgio no internado, o Ateneu, traz contribuições importantes para conhecer a sociedade das últimas décadas do século XIX.

professores, que são chamados a obedecer a essas ordens e a fazer uso dos dispositivos pedagógicos voltados a facilitar sua aplicação. A importância atribuída e a certa centralidade assumida pelos relatórios de professores na análise que aqui se apresenta justifica-se, ainda, a partir de considerações de Hobsbawm (1997), reiteradas por Escolano (1999), de que os professores, na “invenção de seu ofício”, têm um papel imprescindível no estabelecimento dos usos de tempos e espaços, métodos, regras e exames. Ao mesmo tempo em que atendem às expectativas oficiais, também criam efeitos imprevisíveis. Ao tomar essas contribuições, intenta-se destacar a necessidade da análise de diferentes discursos para se compreender os processos de constituição das culturas escolares, na acepção de Escolano, e assim do tempo escolar, o que explica a potencialidade das fontes aqui consultadas. É imprescindível “dar voz aos professores”, pois, naquela época, a escola era o próprio professor. Era ele que alugava o espaço e conduzia sozinho, quase sempre sem uma formação específica, as atividades de ensino, mediante a realização de concursos, conforme as disposições legais. Perante as normas e os inspetores, que deviam zelar pelo funcionamento das escolas, os professores eram também responsáveis pelo delineamento de um tempo escolar próprio. Precisavam “aderir” às normas seja por acreditarem no projeto que foram chamados a integrar seja por se sentirem coagidos devido ao corpo de dispositivos que visavam instaurar práticas e controlá-las, a exemplo dos livros de matrícula, de frequência e dos próprios relatórios. Além disso, esses relatórios oferecem dados substanciais das negociações realizadas com outras instituições no processo de construção da escola primária pública e de seu tempo.

Entre os conceitos mobilizados para a leitura desses discursos postos a circular, destaca-se o conceito de *representações*, entendidas por Roger Chartier como *práticas culturais*, ou seja, modos de pensar a realidade e construí-la. As percepções do social, conforme o autor,

não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações – entendidas como discursos que apreendem e estruturam o mundo – permitem compreender a relação entre os discursos e as práticas, as formas pelas quais autoridades ou não do ensino, inspetores e professores interpretaram as finalidades da

escola e determinadas concepções. Para o caso particular deste trabalho, em particular que concerne aos processos de construção de um tempo propriamente escolar. Segundo Chartier (1991), o trabalho de classificação e de recorte produzem as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade e as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de ser no mundo, e significar simbolicamente um estatuto e uma posição. A visão de mundo construída pelos grupos no poder corresponde a uma representação hegemônica, aceita ou em disputa com outras representações geradas pelos demais grupos na sociedade e sempre gerida a partir de lutas de representações. Os discursos e práticas dos inspetores e dos professores deviam estar em consonância com as leis, mas por ocuparem lugares sociais distintos, como incorporavam os elementos que diziam respeito ao tempo? Quais os silêncios em seus discursos? Quais especificidades, diferenças e complementaridades sobre o tempo escolar estão presentes nos discursos dos professores e dos inspetores?

O conceito de estratégia, concebido por Certeau (1994), também contribuiu para a leitura dos documentos. Ao entender estratégia como “o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”, Certeau indica que esta “postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças” (1994, p. 99). Assim, institui uma maneira adequada de circulação dos sujeitos e de consumo dos objetos culturais que deixam marcas históricas porque ficam registrados em regimentos, leis e demais documentos normativos que disseminam e preservam estratégias de conformação dos indivíduos e da sociedade. Ao estar circunscrito, registrado e explicitado colabora para alcançar um discurso sobre o que se entendia sobre os aspectos temporais, o que se queria, mas, como se indicou, estes são discursos postos a funcionar a partir de diferentes lugares da realidade e, portanto, denotam *representações* (apontam concordâncias, discordâncias, impressões, sugestões). Mas, no caso dos relatórios, mais do que *estratégias* e além das *representações*, estes podem conter *apropriações* feitas pelos inspetores e professores das “maneiras adequadas de circulação”, quais as significações dadas a essas, ou ainda, os sentidos dados aos modelos culturais impostos e em circulação num determinado momento. *Apropriação*, segundo Roger Chartier (1991, p. 180), consiste na elaboração

de uma história dos usos e das interpretações, “referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem”. Embora essa perspectiva vise a incorporar práticas escolares, ausentes durante muito tempo nos estudos históricos educacionais, não são desconsideradas as dificuldades subjacentes a esse tipo de investigação. Para Anne-Marie Chartier (2000), é preciso pensar sobre o método de se conduzirem as pesquisas que “entrem na escola”, de modo a evitar análises que concebam o passado na sua identidade com o presente supondo regras de uso de materiais escolares a partir das práticas das escolas contemporâneas ou que deduzam os fazeres a partir do estudo dos objetos.

Essas considerações são importantes, pois permitem pensar os mecanismos de imposição (discurso da ordem) e estar sensível às diferenças e “às formas sub-reptícias assumidas pela criatividade dos indivíduos e dos grupos”, conforme destaca Certeau (1994) ao desenvolver o conceito de *tática*. Acredita-se que as contribuições assinaladas permitem uma leitura mais perspicaz do lugar dos diferentes discursos na configuração da realidade escolar e educacional e, de modo particular, do tempo escolar. Tal perspectiva significa ter presente a dimensão de que a realidade se forma e se constrói por várias vias ainda que haja hegemonia e forças relativas ao lugar ocupado por cada um e o poder assumido nos processos de construção do real.

Dos documentos indicados, as leis, os regulamentos, os verbetes do dicionário, os manuais e romances são impressos e os demais são manuscritos avulsos ou encadernados e, de modo geral, destinados à operação de controle administrativo. As fontes manuscritas foram consultadas no Arquivo do Estado de São Paulo¹⁸. A legislação foi encontrada parte no mesmo arquivo e parte na Biblioteca da Faculdade de

¹⁸ Conforme salienta Hilsdorf (2001, 2002), pesquisadora que tem se empenhado em análises de materiais manuscritos dos acervos do Arquivo do Estado de São Paulo, de modo particular àqueles do século XIX, o referido acervo abrange documentação dos séculos XVIII, XIX e XX e integra documentos avulsos, agrupados, livros ou códices, reunidos em séries ou lotes temáticos e/ou cronológicos, acondicionados em cerca de dez mil latas de alumínio e oito mil volumes encadernados aos quais os pesquisadores podem ter acesso. Sobre a série *Instrução Pública*, a qual consultamos, segundo informação disponibilizada pela referida autora, esta é composta de mais de trezentas latas para os anos de 1793 a 1939. Tendo em vista que entre o período estudado o número de latas aproxima-se a cem, a escolha foi efetivada pela referência *relatórios, ofícios, instrução pública no império* e pelos anos e locais que cada lata contemplava. Foram analisados, ainda, outros manuscritos também da série *Instrução Pública* que estão registrados como *Livros de matrícula, Atas de Exames* e que estão encadernados. Devem-se assinalar as contribuições de pesquisas que trazem as referências da localização dos documentos, pois abreviam parte do tempo empregado para tal tarefa. Entre esses trabalhos, destacam-se os de Hilsdorf e os de Barra.

Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Os verbetes do *Dictionnaire de Pédagogie et Instruction Primaire* foram localizados na Biblioteca Paulo Bourroul, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e parte foi consultada no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em Paris, ao longo do estágio de doutorado-sanduíche. O conjunto de documentos legais soma quatro leis, nove regulamentos, uma resolução, duas portarias e dois atos, todos referentes à Província de São Paulo¹⁹. No caso dos relatórios de inspetores, de um montante de aproximadamente duzentos relatórios localizados nas latas consultadas, selecionou-se cerca de trinta²⁰ para um exame mais detido. Quanto aos relatórios de professores, nas latas consultadas encontrou-se cerca de mil e oitocentos relatórios, dos quais se selecionou cerca de cento e trinta sendo de diferentes localidades da Província de São Paulo. Tendo em vista que os relatórios de inspetores e de professores estão acondicionados em latas catalogadas genericamente como *Relatórios*, não há outra forma de se ter idéia do seu conteúdo a não ser abrindo cada lata e olhando documento a documento. As poucas informações que constam nas latas, como as letras iniciais do nome das cidades de origem dos documentos e os anos em que foram redigidos foram importantes para ajudar na seleção desse imenso material. Apesar dos indicativos (ano, letras iniciais das localidades, manuscritos, instrução pública, relatórios) que, sem dúvida, auxiliaram as escolhas do

¹⁹ Entre os documentos legais, destacam-se – **Leis**: Lei n. 22 de 07 de março de 1836, Lei n. 34 de 1846 – 16 de março de 1846, de 2 de maio de 1885 e a Lei n. 81, de 6 de abril de 1887; **Regulamentos**: Regulamento de 25 de setembro de 1846 – para execução da lei de março: para a comissão inspetora das escolas de primeiras letras (enquanto não organizar o regulamento, em caráter interino publicou-se esse), Regulamento de 8 de novembro de 1851 para execução das lei n. 24 de julho de 1850 art. 4º. e n. 10 de 7 de maio de 1851, art. 4º. e n. 34 de 16 de março de 1846, art. 44. – para a instrução pública (José Thomaz Nabuco de Araújo), Regulamento de 28 de agosto de 1861 – art. 20 da lei n. 16 de 3 de agosto de 1861 (aditamento ao da Instrução Pública), o qual caducou com a publicação do regulamento de 17 de abril de 1868, que extinguiu o provimento de cadeiras através de contrato (João Jacinto de Mendonça), Regulamento de 17 de abril de 1868 – para a instrução pública (Joaquim Saldanha Marinho), Regulamento de 18 de abril de 1869 – Para instrução pública e particular (Barão de Itaúna), Regulamento para o Ensino Primário Obrigatório – 5 de junho de 1874 (João Theodoro Xavier), Art. 13 da Lei n. 9 de 1874 indica que continua em vigor o regulamento de 18 de abril de 1860, Regulamento da Escola Normal (9 de maio de 1874), Regulamento da Escola Normal (3 de janeiro de 1887) – Visconde de Parnaíba.

²⁰ Atenta-se para algumas modificações no âmbito das responsabilidades pela inspeção das escolas, pois até a década de 40, esta competia às Câmaras Municipais (realização de visitas e fornecimento de informações sobre as condições das escolas), mas na década de 50 tal função é assumida pela Inspetoria Geral de Instrução Pública (prevista pela lei de 1846 e criada pelo Regulamento de Instrução Pública em 1851). Segundo sublinha Barra (2001), ao se extinguir as comissões inspetoras das aulas e escolas, e se implantar a Inspetoria Geral de Instrução Pública há uma maior centralização das questões escolares da província, sendo o Inspetor Geral intermediário de toda a correspondência com o governo provincial, cargo este ocupado durante 21 anos por Diogo de Mendonça Pinto e de 1873 a 1885 por Francisco Aurélio de Souza Carvalho, o qual devia apresentar relatórios que dispusessem de dados sobre as escolas, as quais passam a ser visitadas pelos chamados inspetores distritais, que também deviam fazer seus relatórios e submeter ao Inspetor Geral.

material, encontraram-se dificuldades para precisar a localização dos documentos. Cada lata tem um número muito diferente de documentos, o qual pode variar “de uma única ‘juntada’ de dezenas de folhas, sobre um determinado assunto, até mais de duzentos documentos avulsos, geralmente ofícios de procedência e natureza diversas” (HILSDORF, 2001, p. 69).

Muitos relatórios dos inspetores estão juntos com os relatórios dos professores. Estes, em sua maioria, encontram-se reunidos a partir do nome da cidade e, em alguns casos, pelo nome do professor. Outros relatórios de inspeção encontram-se no meio de ofícios e outros documentos agrupados nas latas da série *Instrução Pública*. As implicações desse tipo de ordenação podem ser analisadas por duas perspectivas: ao mesmo tempo em que esse modo agrupar os documentos dificultou a pesquisa uma vez que não há sistematização precisa do conjunto de relatórios existentes, cada lata pode revelar boas surpresas, pois junto a esses podem conter documentos inusitados, como mapas de frequência, carta de um pai de aluno, matéria de jornal e atas de exames, entre outros. Esta característica da ordenação do material propicia “encontros” recorrentes com certos professores ou inspetores, da mesma forma que, por vezes, se encontra uma única referência. Será que tais irregularidades devem-se à maior ou menor permanência dos professores na educação ou devem-se ao abandono da tarefa docente, ou ainda à falta de conservação dos documentos? Às vezes, se vê anunciada uma problemática num dado relatório e é grande a expectativa de encontrar a continuidade que, quase sempre, não aparece. Há também reencontros inesperados de documentos referenciados em outros materiais ou pelo documento estar posto em lugares não previstos. Alguns inspetores e professores são marcantes pelo número de relatos que foram conservados. Outros por apresentarem, em um único relatório, informações, debates ou elementos bastante significativos.

No caso específico do conjunto leis e regulamentos examinados, adotou-se o seguinte procedimento: após a identificação do volume de documentos existente, estes foram fotografados, lidos cuidadosamente e, então, as informações pertinentes à pesquisa foram ordenadas em uma tabela a partir do estabelecimento das categorias – inspeção, professores, exames, férias, frequência, conteúdos, espaço, organização interna, método, disciplina, idade, matrícula, feriados, pais, percepção de escola, escola normal. A tabela foi organizada a partir de cada lei ou regulamento, cronologicamente, conforme mostra o Anexo A. A integração de entradas que aparentemente não

condizem ao que se identifica com tempo escolar justifica-se pela necessidade de inserir o objeto num contexto geral da organização do ensino e pelas menções indiretas quando se trata de aspectos como *escola normal, pais, inspeção e professores*, por exemplo, ou ainda pela intrínseca relação que o tempo guarda com elementos como *espaço, métodos e conteúdos*.

Quanto aos relatórios dos inspetores e dos professores, a coleta se procedeu mediante a identificação das latas nas quais havia esse tipo de documento e, diante da quantidade exacerbada de material, foram estabelecidos critérios para seleção daqueles que faziam referências pertinentes à pesquisa, embora tenham sido lidos todos os documentos encontrados. Isso significa que não foram contemplados todos os relatórios nem todas as latas existentes. Mesmo sendo em grande quantidade, como também constatou Giglio (2004) ao realizar sua pesquisa a partir dos relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo, os relatórios de inspetores e professores apresentam uma grande regularidade quanto aos dados apresentados e à materialidade. Os relatórios são apresentados em folhas geralmente oficiais e seguem uma certa padronização dos itens contemplados, em particular os produzidos em datas próximas. Em um conjunto de cem relatórios, às vezes, não se encontram dados expressivos sobre o tempo escolar. Aliás, muitas vezes, são bastante repetitivos, em particular, os relatórios de um mesmo professor ou inspetor em anos diferentes, ou relatórios produzidos por pessoas diferentes e em localidades distintas. Em meio a esse conjunto aparentemente homogêneo de narrativas, mais sintéticas ou mais detalhadas, destinadas àqueles que ocupavam um lugar diferenciado na hierarquia educacional, encontraram-se dados preciosos sobre a construção do tempo escolar, que expandiram as categorias de análise inicialmente traçadas para esta tese. Dado o grande volume de relatos de professores, atentou-se ao local do destinatário, de modo a contemplar as diferentes localidades da Província de São Paulo, e aos anos delimitados para a pesquisa. Além disso, para o caso dos relatórios de professores, usou-se como parâmetro o sexo²¹. Os

²¹ Segundo Hilsdorf (2002), a alternativa do magistério como capacitação das mulheres para além das suas tarefas relacionadas à unidade doméstica só começou a delinear-se nos inícios da década de 1840, quando, por sugestão da presidência da província, o síndico foi ao Seminário de Educandas (1825) ver se alguma das meninas queria empregar-se como professora de primeiras letras, mas tendo em vista que não tinham aprendido a gramática da língua nacional, exigida para o provimento nos cargos, elas ficaram de se preparar e fazer os exames, que teriam acontecido apenas no início de 1851. Mas no Seminário não havia Escola Normal, nem mesmo uma verdadeira aula de primeiras letras: até a abertura nele da seção feminina da Escola Normal de São Paulo, no início de 1876, as educandas – como de resto as demais candidatas às escolas femininas públicas da província – eram simplesmente nomeadas professoras depois

critérios utilizados para descartar os documentos foram a não referência direta ou indireta às questões relativas ao tempo escolar e, de modo particular para os relatórios dos professores, como foi localizado um número muito mais expressivo para a década de 80²², tentou-se contemplar os diferentes anos desta década.

Quando as referências relativas ao tempo escolar eram muito pontuais como um parágrafo ou uma página, os trechos foram transcritos. Quando havia um número muito grande de referências relevantes, os documentos foram digitalizados ou fotografados na íntegra. Depois de selecionados, foi feita uma listagem geral dos relatórios de inspeção e dos professores ordenada cronologicamente. Em seguida, foram organizados dois quadros sinópticos com a data, o local, o nome do professor(a)/inspetor, as informações pertinentes à pesquisa e o número da ordem do acervo, os quais estão apresentados nos anexos B e C. Nos quadros sinópticos, as informações sobre o tempo escolar foram mantidas como citações diretas do documento, identificadas pelas aspas e pelo itálico, com caligrafia atualizada, ou foram sintetizadas pela pesquisadora. Ainda que não estejam explicitadas nas tabelas, as categorias que nortearam o exame dos relatórios e sua sistematização foram as mesmas utilizadas para os documentos legais.

Os livros de matrícula e de Movimento Diário apresentam um grande número de documentos e os critérios de seleção utilizados foi o ano de publicação, o tipo de escola (feminina, masculina e mista) e as diferentes localidades da Província de São Paulo. Dos cerca de 350 livros de matrícula disponíveis no Arquivo, foram examinados de forma não-sistemática cerca de 20 livros²³. Do mesmo modo, procedeu-

de terem sido examinadas por uma comissão. A mesma autora, no texto “Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858)”, traz discussões significativas acerca da professora da primeira escola feminina provincial, criada pela lei geral de 15 de outubro de 1827, na freguesia da Sé, a mais populosa da capital, segundo a autora, na qual a mestra Benedita, que fica em atividade por mais de 30 anos (HILSDORF, 1997).

²² Uma das hipóteses para a disparidade entre o número de relatórios de professores localizados entre as diferentes décadas pode ser o aumento do número de escolas de primeiras letras: em 1862, havia 79 escolas de primeiras letras masculinas e 64 femininas enquanto em 1872, somam-se 314 escolas públicas elementares masculinas e 197 femininas (HILSDORF, 2003).

²³ Foi localizado, no Arquivo do Estado, um número expressivo de livros de matrícula de escolas primárias masculinas, femininas e mistas entre os anos de 1850 e 1890, sendo esses divididos por intervalos de alguns anos (por exemplo, 1852 a 1872, 1869 a 1872, 1870 – 1870, 1870-1873 etc.), devendo destacar que a concentração é entre os anos de 1870 e 1880 e o mais antigo é do ano de 1852 e os mais “recentes” datam de 1894. Há 70 livros de matrícula de escolas femininas primárias de localidades como Porto Feliz, Taubaté, Mogi Mirim, Jacareí, Lençóis, Constituição, Cunha, Rio Claro, Botucatu, Itu, Sorocaba, Salto, Caraguatatuba, Atibaia, Espírito Santo do Pinhal, São Sebastião, Faxina, Piracicaba, Brotas, São Luis do Paraitinga, São Roque, Sapucaí, Mococa, São José dos Campos,

se à leitura dos documentos e as informações relevantes foram transcritas ou o documento foi fotografado e transcrito posteriormente.

ESPECIFICIDADES DAS FONTES

Documentos legais

Tendo em vista a natureza e os conteúdos distintos presentes em cada documento legal, apresentam-se algumas impressões específicas sobre cada um. As leis, segundo Luciano Faria Filho (1998, p. 106), podem ser consideradas lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais. Não se entende a legislação como campo de expressão e imposição única e exclusivamente dos interesses das classes dominantes, mas são entendidos como uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, as quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas de sala de aula. De acordo com Faria Filho (1998), uma nova lei consiste numa tentativa de atualizar os costumes já incorporados pelas pessoas numa determinada sociedade, e entra, assim, em competição com esses costumes, produzindo contínua interpretação e reinterpretação da lei, o que fica evidente nas análises empreendidas. Assim também se entende o papel dos regulamentos, atos,

Lagoinha, Cotia, Iporanga, Caconde, Mococa, Belém do Descalvado, Mogi-Guaçu, Nazaré, Dois Córregos, entre outras. No que diz respeito às escolas masculinas, foram encontrados livros entre os anos de 1869 a 1894, com a concentração entre 1870 e 1880, somando-se um número de 170 livros de matrícula das seguintes localidades: São José dos Campos, Campinas, Iguape, Mogi-Morim, Capivari, Pindamonhangaba, Jacareí, Caraguatatuba, Atibaia, Queluz, São José do Paraitinga, Itupeva, Cananéia, Espírito Santo do Pinhal, Paranapanema, Pirassununga, Parnaíba, Lorena, Conceição dos Guarulhos, Cunha, Piedade, Juqueri, Patrocínio, Itapeverica, Belém do Descalvado, Itanhaém, Santa Branca, Faxina, Taubaté, Rio Claro, Cajuru, São Simão, Lorena, Botucatu, Serra Negra, Itu, Xiririca, Araraquara, Cotia, Casa Grande, Taquari, São Bento do Sapucaí, Silveiras, Tatuí, Guaratinguetá, Rio Verde, Atibaia, São João da Boa Vista, Franca, São Roque, Campo Largo, Bragança, Araras, Caconde, Bocaina, São José do Rio Pardo, Tietê, Iporanga, Espírito Santo do Pinhal, Santo do Rio do Peixe (Caconde), Redenção, Paranapanema, Natividade, São Sebastião da Enseada, da Enseada de São Sebastião, Atibaia, Botucatu, Bragança, Caçapava, Indaiatuba, Apiaí, do Bairro do Toque-Toque Grande (São Sebastião), Bairro do Salto (Queluz), do Bairro do Rosário, Atibaia, Bairro do Quilombo (Cruzeiro), do Bairro do Belém (Taubaté), Bairro de Maresias (São Sebastião), Bairro da Graça (São Roque). Já sobre as Escolas Mistas, encontraram-se 15 dados entre 1870 e 1895, da Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, da Vila América. Só da cidade de São Paulo somam-se 90 livros de matrícula das escolas femininas da Aldeia de São Miguel, Barra Funda, Bela Vista, Consolação, Largo do Arouche, Luz, Mooca, Penha, Rua da Liberdade, Rua Dr. João Teodoro, Santa Efigênia, Santo Amaro do Bairro do Socorro, Bairro do Telégrafo, Brás do Catumbi, Ipiranga, Largo da Liberdade, Lavapés e das escolas masculinas da Bela Vista, da Consolação, Luz, Penha, Rua Amaral Gurgel, da Rua da Boa Morte, Freguesia da Sé, Distrito do Sul, da Várzea do Caguassu, Vila Pinheiros, Santa Efigênia, Santo Amaro, Bairro da Glória, Barro Branco, Distrito do Norte da Sé, Distrito do Sul da Sé, Largo da Consolação, Largo do Arouche, 8º. Distrito e Pari. Há a escola mista do Bairro do Maranhão (1877-1885).

portarias e resoluções²⁴. Faria Filho (2001) trata da necessidade de se romper com o que chama de um certo mecanicismo presente nas análises na área de história. É necessário interpretar os documentos legais como prática ordenadora das relações sociais, graças ao seu caráter histórico e político e também por ser elaborada por sujeitos responsáveis por esta intervenção social.

Embora os documentos legais não consigam alterar significativamente uma realidade marcada pela precariedade material, característica dos anos de 1846 a 1890, esses documentos revelam influências sobre as práticas que, mesmo lentas, existiram. A afirmação de que as leis nada instauram tende a mascarar certas especificidades: há elementos que aparecem primeiro na lei para depois de um tempo serem incorporados às práticas como, por exemplo, a obrigatoriedade escolar; outros são implantados sem resistências como um feriado; há também aqueles elementos do tempo escolar que, embora incorporados, são acompanhados de insatisfações e fervorosos debates, como a efetivação de um método de ensino, a mudança de horários de entrada e saída das crianças; existem, ainda, as mudanças solicitadas ou práticas implementadas pelos professores, sem respaldo do texto legal, e que são legalizadas posteriormente como, por exemplo, a obrigatoriedade e a distribuição das crianças em classes. É necessário produzir discursos que introduzam as mudanças, pois como poderia haver mudanças se não são justificadas ou anunciadas? As leis anunciam as

²⁴ Desde as primeiras décadas do século XIX nota-se uma intensa atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar, uma vez que a normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução. Esse momento foi os primeiros passos na produção do Estado como uma instituição central nessa área bem como da importância do papel da instituição escolar na formação das novas gerações. Conforme atenta Faria Filho (2001, p. 118), muda-se a natureza do ato legislativo no século XIX, já que o Brasil, “recém-liberto” do domínio português, a produção de leis estabelecia o que a autora chama de “domínio da lei” por meio da própria lei, numa tentativa de assegurar um pouco de tranquilidade pública e estabilidade política. Quase até o final do período imperial, segundo a mesma autora, o caráter político da intervenção legal baseia-se num pressuposto de que esta era uma ação necessária das instituições estatais ou ilustradas “sobre” o heterogêneo povo brasileiro no sentido de civilizá-lo e prepará-lo para contribuir para o progresso da nação”, o que significa reconhecer uma característica importante da legislação educacional, que é a ausência da idéia de “direito”, não sendo este referência para os legisladores (FARIA FILHO, 2001), função assumida principalmente pelos bacharéis (grupo particular de intelectuais, políticos e profissionais). Nesse sentido, a legislação escolar era ao mesmo tempo uma maneira de ação estatal e um “ato de construção e estruturação do estado”. A legislação paulista, assim como aquela das outras províncias, começa a ser produzida a partir da publicação do Ato Adicional, em 1834. Segundo Barros (1959), a partir do século XIX, o Brasil tem a Europa como modelo civilizado, e até por volta de 1870, a legislação do ensino brasileiro era fortemente modelada pela França, chegando, muitas vezes, a traduzir leis francesas e nessa forma passá-las pelo parlamento, “nacionalizando-as”. Além de ser um meio de importação de modelos, assume um papel importante como instrumento da ação do Estado Moderno na educação.

mudanças, mas essas são postas em ação pelos professores, que fazem ajustes, suprimem atividades, adequam os métodos previstos, a partir de justificativas que vão desde interesses particulares até ideais de educação.

As normas examinadas contribuíram na construção do tempo escolar de diferentes maneiras: para perceber o movimento de estruturação de diferentes categorias educacionais no interior do projeto de escola, principalmente a profissionalização dos professores e a constituição do grupo de inspetores e para identificar categorias contempladas e silenciadas, o que é privilegiado nos artigos e indicações gerais sobre calendário, previsão de anos de permanência no ensino primário, a idade obrigatória, os conteúdos, sua distribuição e os modos de transmissão. A análise dos documentos ao invés de resultar em uma história linear, mostra como a significação da escola primária foi representada em diferentes momentos e, conseqüentemente, revelam os tempos e ritmos escolares. O acesso a esses documentos subsidia a leitura das demais fontes, pois a intertextualidade é acentuada. Isso porque, conforme se concebe aqui, o tempo é vivido não como uma adição linear, progressiva e contínua de resultados da atividade humana, como se houvesse uma submissão a uma ordem imperiosa das atividades previstas independente de qualquer ação individual ou coletiva.

Relatórios de Inspetores

Quanto aos relatórios de inspeção, deve-se destacar que os inspetores escolares ou de distrito ocuparam um lugar central na tentativa de implantar as mudanças previstas nos documentos legais principalmente quanto às práticas idealizadas, no que se refere aos elementos temporais da escola. O exame da materialidade dos relatórios dos inspetores reafirma o seu contexto de produção: escritos em folhas azuis ou brancas (embora às vezes amareladas pelo tempo), timbradas e assinadas para acusar recebimento por seus superiores e são endereçadas ao Inspetor Geral da Instrução, que ocupava um lugar acima na hierarquia educacional em relação aos professores, e a ele reportavam as informações coletadas. A legislação é sempre mencionada, demonstrando que os dados coincidiam com o que era previsto. A referência à legislação é uma maneira de justificar silêncios, ausências e o tipo de informação mobilizada. É um discurso controlado por itens previamente definidos e de certa forma contraditório, pois se o inspetor desse visibilidade às condições reais das

escolas sob sua responsabilidade, talvez tais revelações atestassem sua incompetência em relação às suas funções. Apesar disso, os relatórios de inspeção escolar, como já assinalaram outros pesquisadores, constituem um material “privilegiado para a análise das práticas e representações do magistério” (CATANI, LIMA, 1997, p. 159). Conforme explicita António Nóvoa (1993, p. 34), na maioria das vezes, os relatórios dos inspetores apresentam reflexões “muito próxima(s) do acontecimento”, permitindo “construir uma ligação entre as orientações emanadas do Estado e as práticas efetivas na sala de aula”. Por serem responsáveis pela efetivação das orientações legais, ocupam-se em recuperar informações bastante objetivas como número de matrículas e frequência. Muitas vezes, contam com detalhes um fato, principalmente quando o professor é o protagonista, pois isso o eximia, quase sempre, de qualquer responsabilidade. Deve-se assinalar que, diferentemente do que havia como expectativa, os relatórios dos inspetores, exceto em alguns casos, não se ocuparam em discutir ou apresentar propostas de qualquer natureza, inclusive sobre a organização temporal das escolas primárias. Notam-se, nas entrelinhas, emissões de juízo de valor, adesões e críticas. A importância destes documentos está em relatarem rotinas de algumas escolas e de professores. Esses documentos incluem dados como a realização de exames, os modos de organização das escolas, a distribuição dos trabalhos, a divisão dos alunos, a matrícula, a frequência, além de denúncias contra os professores que não cumpriam as normas ou ênfase ao bom cumprimento das normas pelos professores.

Relatórios de professores

Os relatórios dos professores estão escritos sob páginas amareladas, brancas, rasgadas, conservadas ou corroídas pelo tempo. A caligrafia, às vezes, é ilegível. Guardam ricos relatos sobre o cotidiano escolar, embora por serem endereçados à inspeção têm um formato padronizado e acentuam, quase sempre, a conformidade de suas ações com as leis e regulamentos ou outros como as circulares, o que demonstra a hierarquização e controle ao qual estavam submetidos²⁵. Foram

²⁵ Ressalta-se que a prática de escrita de relatório por professores já se fazia presente desde décadas anteriores a de 40. Conforme sublinha Barra (2001), os relatórios dos professores das escolas de primeiras letras de ensino mútuo (estas criadas pela lei geral de 1827) escritos nas décadas de 20 e 30 e até meados de 40 eram chamados mapas, os quais tinham medidas grandes (0.50m de largura por 1.00m de altura, como a mesma autora exemplifica a partir de um relatório produzidos em 1829). Tendo em vista as mudanças na inspeção já mencionadas, até o fim da década de 40 estes eram enviados às Câmaras

encontrados desde registros sintéticos e objetivos até episódios transcritos com emoção, insatisfação, inconformismo ou reivindicação. Os relatos dos professores são textos onde se potencializam a viabilização de conflitos velados (ou explícitos) entre professores, pais e inspetores, deixando transparecer agressões simbólicas por meio de apresentação de intrigas e insinuações aos diferentes agentes ou à realidade na qual o professor se encontrava. A temática dos relatórios é recorrente, parecendo haver uma certa cumplicidade entre os professores os quais, reiteravam problemas ou questões que se repetem mesmo em diferentes regiões. São destacados temas como a frequência (presente em todos), a situação da escola pela qual é responsável, materiais, informações sobre método de ensino, exames, livros ou compêndios utilizados, a obrigatoriedade do ensino. Algumas vezes, anexados aos relatórios, há mapas de frequência ou lista de materiais escolares. Segundo Barra (2001, p. 7), “os relatórios e seus anexos sintetizam, no movimento constitutivo da escola elementar do século XIX, as condições materiais que ensaiavam as práticas de ensinar e aprender”. Revelavam que a prática escolar articulava a conformação de um tempo, um espaço, um modo, um método e agentes específicos. Alguns relatórios são bastante originais do ponto de vista dos argumentos, das demandas, da dedicação ao escrever relatos de praticamente vinte páginas para não só descrever, mas propor mudanças e contar minuciosamente as atividades desenvolvidas.

Assim, atrás da aparente receptividade dos professores, pois endossam suas práticas a partir das referências às normas, há um grande número de relatórios que expressa a precariedade com que os docentes cumpriam seu dever, ensinavam, preparavam as crianças, discutiam questões de ensino, solicitavam materiais para poderem melhor aplicar os métodos. Como constata Hilsdorf, a

(...) figura de professor de primeiras letras dos inícios do século XIX não é aquela comumente representada no imaginário de um passado secular, indiferenciado e uniforme, referido como ‘o XIX, o Império’ – anacrônico, incapaz, desligado de *toda* a realidade social, mal-remunerado, sem formação pedagógica, desassistido, rotineiro e conservador –, é porque a escola de ensino mútuo *não é*, de fato, uma escola: não é obrigatória, não está ainda inteiramente separada do mundo, e ainda que seja marcada por uma rígida e particular escansão de seu tempo-espaço, permite e solicita do professor a sua iniciativa e o seu saber-fazer prático na resolução de problemas de

Municipais ou diretamente ao presidente da província de São Paulo e após a instituição da Inspetoria Geral de Instrução Pública, em 1851, deviam enviar para este órgão.

falta de material e instalações inadequadas, e *entre* os alunos, práticas de educação e ensino por troca e relações *face to face*, bem próximas do padrão oralizado da sociedade paulista. A convivência entre homens comuns e eruditos, entre cultura letrada e cultura popular, entre práticas de socialização e práticas de escolarização marca a escola tanto quanto a sociedade de São Paulo, nessas primeiras décadas oitocentistas (2002, p. 191).

Mesmo estando sob o regime do mesmo regulamento, os relatórios dos professores deixam transparecer diferenças entre o número de alunos por escola, entre as formas de organização, entre os desafios específicos segundo a região. Porém, as queixas contra a falta de material, a irregularidade da frequência são sempre as mesmas.

Os relatos de professores, além de propiciarem uma descrição do modo como se concebe e se esboçam as temporalidades escolares. Acessam-se informações e debates sobre as datas de entrada dos alunos, as “férias”, a duração do ensino primário, o número de horas de aula, os conteúdos a serem ensinados, a obrigatoriedade do ensino, a idade, os métodos de ensino, o emprego do tempo, a organização dos alunos, as relações com os pais etc. Mais do que querer instaurar a regularidade do funcionamento de suas escolas, os professores solicitavam alterações em sua realidade, muitas vezes, bastante distantes daquela a partir da qual a legislação partia. Apesar das dificuldades inerentes ao trabalho de leitura dos documentos manuscritos, como a penosa situação material, os modos de registro ou, como sublinha Hilsdorf (2001), a linguagem que quase sempre precisa ser decifrada seja pela caligrafia ilegível seja pelo fato de não ser portadora de um sentido unívoco nem evidente, esses documentos, mesmo procedendo da ação político-administrativa das autoridades governamentais, seus conteúdos nunca são somente burocráticos, e se fazem presentes os sujeitos da educação, as instituições, os processos de formação e ensino, “apanhados no seu cotidiano estreitamente imbricado no tecido sociocultural da época e falando suas próprias vozes” (HILSDORF, 2001, p. 69).

CAPÍTULO 1

O TEMPO COMO CATEGORIA ESTRUTURANTE DAS ATIVIDADES SOCIAIS E OS ESTUDOS ACERCA DO TEMPO ESCOLAR

“Muitas vezes o tempo faz pesar sobre nós um impiedoso constrangimento, seja porque achamos longo demais um tempo curto, porque nos impacientamos, porque nos aborrecemos, porque temos pressa para terminar uma tarefa ingrata, por termos passado por alguma prova física ou moral – ou, ao contrário, um período relativamente longo nos parece curto demais, quando nos sentimos pressionados e apressados, tratando-se de um trabalho, de um prazer, ou simplesmente da passagem da infância à velhice, do nascimento à morte. Ora desejaríamos que o tempo corresse mais depressa, ora que se arrastasse ou se imobilizasse. Por outro lado, se devemos nos resignar, com certeza é porque, em primeiro lugar, a sucessão do tempo, sua rapidez e seu ritmo, não é senão a ordem necessária segundo a qual se encadeiam os fenômenos da natureza. Mas é também, talvez principalmente, porque as divisões do tempo, a duração das partidas assim fixadas, resultam de convenções e costumes, porque expressam a ordem, inevitável também, segundo a qual se sucedem as diversas fases da vida social” (HALBWACHS, 2006 [1968], p. 113).

As observações feitas a seguir destinam-se a explicitar os seguintes eixos: o tempo como categoria estruturante das atividades sociais; os estudos acerca do tempo escolar; e os desafios da interpretação da história da educação paulista na tendência mundial de construção dos sistemas de ensino primário. Apresentam-se as contribuições dos estudos que versam sobre o tempo, de modo particular da perspectiva sociológica, para as análises realizadas acerca do tempo escolar. Em seguida, são retomados alguns trabalhos sobre o tempo escolar, que inspiraram e serviram de referência para este estudo, de modo a inserir esta tese no campo de produção da História da Educação. Por fim, apresentam-se alguns aspectos acerca das especificidades da história brasileira para a interpretação da construção das categorias temporais escolares.

1.1 O TEMPO COMO CATEGORIA ESTRUTURANTE DAS ATIVIDADES SOCIAIS

Ainda que já se tenha explicitado na introdução qual o entendimento que se tem do objeto de estudo – tempo escolar – ressalta-se que uma das dificuldades de se estudar o tempo é circunscrever as categorias que o envolvem e a(s) perspectiva(s) de análise. Isso porque o tempo escolar comporta diversas compreensões por aqueles que o estudam: número de horas de atividades; tempo passado pela criança na escola sob responsabilidade do professor previsto pelos horários oficiais de ensino; tempo de recreação; tempo de duração do curso; tempo de transcurso de uma aula e de sua preparação da aula. O tempo escolar, para Caccia e Sue (2005), é uma maneira de se remeter aos conteúdos, de marcar as preferências, de arbitrar entre prioridades, de propor uma nova organização escolar e de marcar escolhas políticas. Isso explica um pouco os motivos pelos quais é um campo de disputa entre diferentes atores sociais cujos interesses divergem: os professores, os pais, os alunos. Para estudar o tempo escolar é preciso perpassar por outros elementos também estruturantes da escola como o currículo, as concepções de ensino e de métodos. Muitos estudos analisam o tempo escolar a partir das características que ele assumiu depois da escola alcançar uma certa autonomia em relação ao espaço-tempo, quando esse ganhou contornos mais disciplinares e um rigor maior na ordenação das atividades pedagógicas, que passaram a ser racionalizadas. Entretanto, tais características estavam formação nas escolas primárias entre os anos 1846 e fins de 1890. Mas, o que é o *tempo*?

“Se ninguém me pergunta, eu sei, mas se me pergunta e se quero explicar, eu não sei”, assim reagia Santo Agostinho quando indagado a respeito do tempo. Não existe uma única resposta tampouco consenso entre aqueles que se dedicam ou se dedicaram a pesquisas acerca do tempo. Esse foi e é objeto de estudo de áreas como filosofia, astrofísica, neurofisiologia, psicologia²⁶ e sociologia, entre outras, que

²⁶ No âmbito da filosofia, o tempo foi e é um dos objetos que merecem atenção. Autores como Aristóteles, Bergson, Descartes, Heidegger, Kant, Platão e Nietzsche integraram em sua produção discussões acerca do tempo. Uma compilação de como o tempo é entendido pelas diversas correntes filosóficas e pelos autores citados encontra-se no livro *Filosofia e Ciência do Tempo* de Bernard Piettre (1997). Ainda em relação à Filosofia, chama-se a atenção para as contribuições de Michel Foucault nas análises empreendidas acerca dos colégios do Antigo Regime expressas no livro *Vigiar e Punir*, datado de 1987, sendo o original publicado em 1975, na França; obra essa que tem como objeto central a prisão, mas é o capítulo intitulado “Os corpos dóceis” onde se encontram reflexões férteis para compreender o caráter disciplinar da organização da escola. Conforme afirma Hargreaves, “o tempo é inimigo da

ainda se questionam sem poder, muitas vezes, o definir, uma vez que é considerado uma noção paradoxal: o passado não é mais, o futuro está por vir e o presente não pode se apreender exatamente (BRIGAUDIOT, FALAIZE, 2002, p. 7). Como é possível elaborar um conceito de tempo em uma pesquisa de perspectiva histórica? Qual é o conceito que pode elucidar as relações subjetivas bem como as operações realizadas pelos homens enquanto medem o tempo, seguem uma norma e utilizam instrumentos inventados por eles mesmos? À luz das indagações proferidas por Tabboni (2006), a propósito das discussões acerca dos *Tempos Sociais*, ainda que se tenha examinado as contribuições clássicas sobre o tempo das áreas de Física, Filosofia e Psicologia, por exemplo, e, em certo sentido, se tenha recorrido a elas na discussão de questões pontuais, essas foram descartadas como perspectiva de análise central, por se acreditar que aquela que mais contribui com as reflexões sobre a escola é a que entende o tempo como dimensão social construída pelo homem e aprendida no decorrer ao longo dos anos de vida. Segundo Tabboni (2006), com a Psicologia, é possível distinguir momentos em que se usa o tempo de modo instrumental e momentos em que se abandona ao presente, esquecendo o tempo. Do ponto de vista sociológico, a estruturação, as representações que integram os tempos sociais e a presença dos valores são evidentes, mesmo levando-se em consideração a existência dos ritmos e escolhas individuais. Assim, são levadas em conta as normas comuns às quais se submetem aqueles que vivem juntos.

Ao examinar o tempo escolar, Frago (1995) expressa tal idéia ao concebê-lo como múltiplo, pessoal e institucional, individual e coletivo, dada a simultaneidade de tempos que o envolve: do professor, do aluno, da administração, da inspeção e o da lei. O mesmo autor destaca que foi um longo processo até a materialização do tempo em quadros de anos ou séries e horários. O tempo escolar, como um tempo social, não é natural dos indivíduos e das sociedades. Para Compère (1997), o tempo escolar pode ser considerado como um dos lugares reveladores de uma

liberdade” (1997, p. 105), o que nos chama a atenção para o fato de que este consiste, como bem demonstra Foucault (1987), um dos vários dispositivos disciplinares. Embora seja levado em consideração esse caráter disciplinador da organização do tempo, sendo notável no caso deste estudo o tempo exerce um significativo mecanismo de controle em relação aos inspetores, aos professores, aos alunos e aos pais, por exemplo, não foi esta a perspectiva central da análise, ainda que, em certos momentos, esteja presente. Além do que se reconhece sua importância e potencialidade para o exame do tempo escolar. No que concerne à física, destacam-se os estudos de Newton, em particular, sobre o tempo. Já na Psicologia, entre os autores que trazem colaboração para pensar o tempo encontra-se Jean Piaget.

civilização completa, pois está associado ao plano das representações e das realidades, um conjunto de ideais e interesses potencialmente em conflito: bem-estar das crianças e dos adultos, necessidades do Estado e da sociedade. Compère (1997) assinala que o tempo escolar é constitutivo da identidade moderna da infância. Para a referida autora, o estudo da história do tempo escolar recai na tentativa de compreender como tal relação se configurou, especificar quais ritmos e segundo quais processos os valores e as normas da escolarização foram interiorizadas em cada uma das sociedades que instituíram a escola. Guardadas as especificidades de cada lugar, as representações sobre a infância estão atreladas à escola, seja por se relacionar sua idade a um dado ano escolar seja pelas conversas entre adulto e criança versarem sobre sua relação com a escola e com o professor.

A partir das observações de teóricos como Durkheim, Pronovost, Pomian, Thompson e Von Martin²⁷, é possível afirmar que o tempo é um sistema de referências temporais que estrutura a vida social, das instituições e da identidade dos indivíduos. O tempo é uma categoria social de pensamento e consiste, dessa maneira, em um produto de cada sociedade²⁸. Jacques Attali (1982), em seu estudo clássico acerca das *Histoires du temps*, concebe o tempo como uma

²⁷ Estes teóricos realizaram estudos referentes ao tempo no âmbito da sociologia e história e contribuem para a compreensão do tempo enquanto categoria social do conhecimento. Mostram, entre outras coisas, que o tempo, tal como é vivenciado nas sociedades ocidentais industrializadas, tem uma história e como o surgimento do relógio, por exemplo, contribuiu para a mudança da relação do homem com o tempo, o qual passa a ser medido com precisão. Além disso, evidenciam que cada sociedade tem uma forma de representar o tempo.

²⁸ Segundo destaca Pronovost (1986), o antropólogo Evans-Pritchard, ao realizar um estudo durante os anos 30 do século XX sobre uma população do Sudão, os *Nuers* (1968), evidencia o caráter sócio-cultural do tempo. Nesse estudo, Evans-Pritchard percebeu neste grupo dois tipos de tempo: o ecológico e o estrutural. O primeiro diz respeito às relações com o meio e o segundo refere-se às relações mútuas no interior da estrutura social. Notou-se que o tempo estrutural predomina sobre o tempo ecológico (o ano, as estações, as condições climáticas etc.), visto que este é modulado e interpretado pelo sistema do tempo estrutural. O tempo, para os *Nuers*, é uma relação entre as atividades, já que o cálculo dos períodos e dos ciclos se faz pela identificação das atividades de significado particular para o grupo: acontecimento memorável, festa, guerra, colheita etc. Assim, o tempo para esse grupo é uma sucessão de atividades significativas; seu calendário faz menos uso dos nomes dos meses para datar os acontecimentos que da referência a alguma atividade notável (PRONOVOST, 1986, p. 8). Essas atividades são significativas segundo a percepção dos diferentes grupos sociais, ou seja, cada grupo que forma o povo dos *Nuers* tem seu próprio modo de definir e reter o que é marcante a seus olhos; assim, a percepção do tempo refere-se a um ponto de vista local. Naturalmente, existe, também, um sistema de referência comum. Há, ainda, uma maneira de ordenar o tempo e de definir o ritmo da comunidade, fundada nas atividades próprias às diversas classes de idade, assim como na conotação temporal ligada às linhagens de ascendência e descendência (PRONOVOST, 1986, p. 8). Somado a esse tempo histórico, estruturado em função das atividades significativas, dos grupos sociais e das diferentes gerações, existe o que se pode chamar “tradição e cultura”, preponderando uma interpretação coletiva do mundo. No plano da tradição, supõe-se que um certo elemento do fato histórico incorpora-se num complexo mítico. Pronovost (1986, p. 8), baseado em Mircea Eliade (1967), observa que o tempo é uma das figuras mitológicas mais importantes,

“Fantastique ambition de l’homme, fabuleux mystère de la nature, le temps est toujours double: il s’écoule et recommence. Et toujours ambigu: temps multiples des multiples histoires des choses et des hommes; mais aussi temps unique dans toutes les sociétés. Partout l’instrument capable de réussir cet enracinement des rites marque le surgissement des plus audacieuses machines et des plus extraordinaires théories d’une époque, et partout il est outil du contrôle social” (ATTALI, 1982, p. 11)²⁹.

Attali, em poucas linhas, compila bem certos aspectos que expressam a complexidade do estudo do tempo: o caráter único e múltiplo, um instrumento de controle social.

Numa perspectiva semelhante, Norbert Elias (1998) definiu o tempo como um instrumento que integra, normatiza a vida das pessoas e exprime valores. As sociedades humanas transformam suas experiências de mudanças em tempo. Segundo Elias, a determinação do tempo recai na capacidade humana de relacionar duas ou mais seqüências diferentes de transformação, sendo que uma serve de escala de medida de tempo para a outra ou as outras. Nesse sentido, a palavra *tempo* designa simbolicamente as relações que um grupo humano dotado de uma capacidade biológica de memória ou de síntese, estabelece entre dois ou diversos processos, sendo um normatizado para servir como referência aos outros (ELIAS, 1998). Elias, chama de tempo um

(...) quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma seqüência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas (1998, p. 60).

Para Tabboni (2006), o tempo social é constituído por normas que traduzem as estruturas concebidas e as escolhas realizadas pelos indivíduos que pertencem a

pois as diversas culturas tiveram a necessidade de definir uma concepção de princípio e de fim, bem como de tentar explicar a duração das coisas, por diferentes mitos de regeneração ou de purificação. No mesmo sentido, é pertinente a menção à célebre pesquisa antropológica desenvolvida por Clifford Geertz (1983), em *Interpretação da cultura*, conforme destaca Tabboni (2006), na medida em que demonstra a concepção de tempo no interior da cultura balinesa, concepção esta descontínua, qualitativa e essencialmente atemporal, ligada significativamente às outras escolhas existenciais bem como a valores que são privilegiados na vida coletiva. Geertz demonstra que a tendência a representar o tempo de modo descontínuo como alternância de cheios e de vazios, de dias felizes e maravilhosos, como um eterno presente não conhecia nenhuma mudança considerável, sendo ligado a um mundo de valores bem precisos, comportamentos sociais extremamente formalizados e estruturados, rituais que forjam a identidade das pessoas. Uma determinada concepção de tempo e uma certa maneira de medi-lo demarcam a presença de outros elementos culturais, relacionados entre eles e a esta concepção (TABBONI, 2006, p. 21).

²⁹ “Fantástica ambição do homem, fabuloso mistério da natureza, o tempo é sempre duplo: ele transcorre e recomeça. E sempre ambíguo: tempos múltiplos das múltiplas histórias das coisas e dos homens: mas ainda tempo único em todas as sociedades. Em todo lugar o instrumento capaz de conseguir este enraizamento dos rituais marca o surgimento das mais audaciosas máquinas e das mais extraordinárias teorias duma época, e por todo lugar ele é ferramenta do controle social”.

sociedades históricas diferentes, perante a experiência do devir contínuo das coisas, que caracteriza o homem e o constitui. O tempo por si só não existe ou não possui valor, são os homens que atribuem ao tempo significação e valor. A mesma autora sublinha que a vida do homem se desenvolve numa teia de convenções e, nela, o tempo, talvez, seja o mais importante.

Elias (1998) ressalta que todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. O tempo, no entender desse autor, não se reduz a uma ‘idéia’ que surja do nada na cabeça dos indivíduos, é uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. Isso significa que o indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais utilizados na sociedade em que vive e a orientar a sua conduta em função deles, pautando seu relógio fisiológico num relógio social. Uma idéia fértil exposta por Elias (1998) é a de que a imagem mnêmica e a representação do tempo que um indivíduo tem, dependem do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e o difundem. A noção de tempo, para o mesmo autor, resulta das correlações existentes entre o desenvolvimento das imposições ligadas à civilização e o desenvolvimento da determinação do tempo como capacidade social e instância reguladora da sensibilidade e do comportamento humano. De modo geral, a consciência e a percepção do tempo nas sociedades humanas se manifestam pelas medidas, marcas ou referências comuns como a marcação do dia ou ano, do começo ou fim do trabalho e de outras atividades, término de acontecimentos importantes, datas de aniversário, renovação de cerimônias rituais etc. Conforme Bernard Piettre (1997), ter consciência do tempo é, antes de tudo, estabelecer marcas: entre os dias e as noites, entre as manhãs e as tardes, entre as semanas, entre as estações do ano e entre os anos. As marcações do tempo foram impondo um modelo de racionalidade e mecanização do trabalho do homem, simultaneamente com a difusão de instrumentos de grande precisão para medir o tempo.

Thompson (1998), em seu perspicaz exame do tempo quando das mudanças econômicas desencadeadas pelo capitalismo, contribui, de modo particular, para as reflexões sobre esse, ao demonstrar as relações entre o desenvolvimento de instrumentos de medida mais precisos e as transformações ocorridas nos modos de produção e nas próprias relações com o tempo, o que desencadeou alterações na própria

cultura e sistema de valores. Uma das maiores contribuições desse autor é a demonstração do estranhamento dos homens perante a inserção dos instrumentos de medida, como o relógio, assim, quando não faziam parte de sua “segunda natureza”, como o é para nós, nos dias de hoje, ou esse era desconsiderado. Na ausência do relógio, por exemplo, a pressa era vista como uma falta de compostura combinada com “ambição diabólica”. Não havia horas precisas para fazer as refeições e compromisso com hora marcada era algo desconhecido. Mas, será que antes da precisão temporal, inaugurada com a difusão dos relógios, não havia medida do tempo? Thompson traz exemplos significativos dos modos pelos quais o tempo era contado em certas comunidades. Numa comunidade de pequenos agricultores e pescadores, por exemplo, conhecia-se o tempo pela direção do vento, sendo a horas indicadas pela sombra no chão da cozinha das casas, construídas levando em conta essa direção. As referências temporais eram marcadas por frases como “O homem morreu em menos tempo do que se leva o milho para assar” (menos de quinze minutos), ou pelo número de “Credos”, por exemplo, também expressam as referências temporais existentes. Tabboni (2006, p. 21) também indica que as referências temporais eram pautadas pelo tempo da natureza (cíclico): nascimento de um filho depois da estação das chuvas; encontro depois do pôr-do-sol; uma determinada atividade no início do verão ou fim do inverno.

Segundo Thompson (1998), as relações com o tempo são significativamente alteradas quando o tempo passa a significar dinheiro: “o tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (1998, p. 272). O empregador passa a controlar o tempo dos trabalhadores para que não houvesse desperdício. O uso econômico do tempo instala a crítica social do ócio, da impontualidade, da irregularidade, do mau uso do tempo. Além disso, o relógio ganha diferentes sentidos nas relações sociais. A idéia de regularidade temporal era a condição para o estabelecimento de um tempo autônomo, que se manifesta pela imposição normativa de uma certa seqüência temporal que não pode ser alterada e pela duração temporal que fixa para a maioria das atividades sociais significativas. A vida social conforma-se a modalidades temporais de duração obrigatória que, para serem respeitadas, são acompanhadas de sanções precisas e implicam reações de surpresa ou desaprovação. A regularidade temporal de cada atividade impõe uma precisão de um horário preciso. As atividades cotidianas passam a ser planificadas segundo um emprego do tempo que atribui a cada hora suas funções. Para cada hora do dia, uma atividade e se estabelece

uma idade certa para começar cada coisa. Desse modo, a vida social ganha um desenvolvimento temporal rítmico marcado pelas horas, pelo dia, pela semana, pelo mês e pelo ano. Segundo Pierre Caspard (1997/1998), os meios empregados pela instituição escolar, no século XIX, ocasionaram a transição de um tempo tido como tradicional, na acepção de Maurice Crubellier, pautado nas referências cósmicas, biológicas, religiosas, astrológicas e mágicas, para um tempo “abstrato, intelectual”, marcado pelo rigor dos horários das aulas, o estrito emprego do tempo e a redução dos feriados e das férias. Essa transição impôs uma ruptura em relação ao tempo da cultura tradicional.

A maior parte dos autores que analisam o tempo destaca que a representação social do tempo quantitativa, linear e abstrata está acompanhada quase sempre por uma experiência da mudança pautada em revoluções sem retorno que marcam a atividade humana. Ainda que prevaleçam as discussões acerca de sua objetividade e seus cálculos como de seus ritmos mais gerais, é imprescindível considerar o traço subjetivo do tempo, sendo pertinente fazer alusões às relações e distinções entre o tempo cronológico, *chronos*, e o tempo vivido, *kairós*, que contorna a irreversibilidade do tempo físico e nega o determinismo ao progresso como constituinte necessário de todo processo social (ELIAS, 1997). Essa distinção é nuclear para compreender a relação das normas, que procuram homogeneizar hábitos e comportamentos, com os modos pelos quais elas são vividas. Por mais que estejam no mesmo espaço e mesmo tempo, é preciso considerar os sentidos que os sujeitos atribuem às normas. Segundo Pomian (1993), as sensações sobre como “o tempo passa devagar ou rápido demais” significa que uma mesma pessoa, em condições diferentes, percebe os dias, as horas e os minutos, que são quantitativamente idênticos, de maneira qualitativamente distinta. O mesmo autor distingue os seguintes tempos: individuais: biológico e psicológico; coletivos: solar, religioso e político; físico, ou dito de outra forma, tempos da natureza (biológico e físico) e sociais todos os outros. Tabboni (2006) defende que não existe uma oposição entre os tempos quantitativos e qualitativos, tampouco entre um tempo cíclico e um linear ou ainda entre um tempo que se manifestaria como experiência interior ou duração como dado matemático objetivo. Existem atitudes e comportamentos diversos do indivíduo que vive em sociedade, o qual mediante as mudanças e experiências sociais, enfrenta e organiza tais mudanças. Assim, para Tabboni (2006) os tempos qualitativo e quantitativo não existem em realidade, mas ajudam a elucidar as distinções que compõem os tempos sociais. Ao

retomar os trabalhos de Sorokin e Merton (1937), Tabboni ressalta que mesmo a definição quantitativa do tempo, delineada nas sociedades modernas, é qualitativa uma vez que há predominância de determinados sentidos culturais sobre outros. Portanto, o cálculo e a abstração do tempo são qualidades apreciadas, sendo necessária, assim, a efetivação de um acordo entre os vários países sobre um referencial único. Os diferentes tempos, com frequência heterogêneos e contrastantes, co-habitam e interagem. Quanto mais complexas as sociedades, mais heterogêneos são os tempos, mais os tempos sociais se diversificam e se multiplicam. Os tempos da família, da escola, da política, do amor e das amizades, quase sempre, baseiam-se em normas distintas. Tais tempos sustentam-se em experiências diferentes e são diferentemente representados já que pressupõem valores que, muitas vezes, não coincidem (TABBONI, 2006, p. 29). O modo pelo qual se mede o tempo está diretamente relacionado às atividades e aos interesses, às experiências e aos instrumentos conhecidos pelas sociedades e grupos. O modo de medir o tempo evolui com a orientação cultural de uma sociedade e pelas necessidades e hierarquias dos seus valores. Atenta-se, assim, para o fato de que ao mesmo tempo em que há uma simultaneidade de tempos e ritmos, há certas regularidades promovidas pelo calendário. Para o caso da escola, embora haja ritmos e tempos distintos há algo que “uniformiza os tempos” pelo menos objetivamente, pois cada um vive de uma maneira os tempos dos exames, dos dias de aulas, dos feriados, dos conteúdos do programa.

Parafraseando G. Bachelard (1963, p. 139), pode-se afirmar que a vida é feita verticalmente de instantes ricamente orquestrados que se articulam entre si e horizontalmente pela cadência de instantes sucessivos. Essa imagem ilustra a complexidade do tempo escolar que, em suas várias temporalidades, é plural, se articula entre as diferentes escalas institucionais, pessoais, sociais, tendo ao mesmo tempo um caráter quantitativo e qualitativo. Sendo assim, por maiores que tenham sido os esforços na tentativa de apreender a construção das várias temporalidades a partir de diferentes perspectivas e das relações com os tempos sociais é impossível alcançar tantas temporalidades quantas existentes em cada escola. É um movimento constante de fazer e refazer processos e representações. Cada inclusão implica ressignificações e, de certo modo, (re)invenções das práticas cotidianas e sentidos atribuídos às coisas.

A partir das contribuições da Sociologia, constata-se que não faz sentido realizar uma análise acerca do tempo escolar somente a partir da perspectiva pedagógica. É preciso considerar os tempos advindos da família e da Igreja, que eram legítimas para educar as crianças antes desse papel ser conferido à escola, como também as questões culturais, as concepções de infância e de trabalho, a dinâmica social, as influências de outros países, a emergência do Estado moderno e do surgimento de necessidades organizacionais da escola que condicionaram mudanças na ordenação do tempo³⁰. Segundo Marie-Madeleine Compère (1997)³¹, a atuação legal do Estado sobre a prescrição do tempo toma vulto no decorrer do século XVIII no continente europeu e intensifica-se no século XIX, acompanhando o processo de secularização da escola elementar e a configuração dos sistemas estatais de ensino. A normatização do tempo pelo Estado significou, em toda parte, colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e sobre os professores. A arquitetura de um tempo com características singulares para a realização das atividades de ensino coincide com o momento da constituição dos sistemas públicos de ensino primário. Mas, sua história exige incursões às mais antigas experiências educacionais que antecederam a difusão das escolas de massas que ocorreu no século XIX, devendo-se considerar os colégios religiosos e particulares para a configuração dos traços temporais incorporados nas escolas graduadas em diferentes lugares do mundo ocidental.

Ao mesmo tempo em que se reconhece e se pode datar algumas inserções, ao se pautar nas contribuições de Vincent e Julia entende-se que estes elementos que foram incluídos no ensino primário neste período histórico e perduram remontam à iniciativa de períodos anteriores, salvas as revisões de sentido próprios dos momentos históricos. Ao lembrar das experiências que se teve na escola ou das representações sobre ela, mesmo sob a influência de novas teorias e reformas educacionais, quase sempre, tem-se a sensação de que as coisas não mudaram, de modo

³⁰ Ao se reconhecer a importância de áreas como a sociologia para a realização das análises, principalmente, apoiamo-nos nas contribuições dos modos de Certeau produzir história, para o qual, segundo Roger Chartier (1996), esta consiste, entre todas as ciências humanas, na mais apta para representar a diferença e elucidar a alteridade, portanto, a produção de uma obra de história era tanto submeter os modelos advindos de outros campos (sociológicos, econômicos, psicológicos ou culturais) à experimentação crítica bem como mobilizar suas competências de semiótico, etnólogo e psicanalista para compreender o sentido dos signos que compõem o arquivo. Ao realizar relações inesperadas, livres, paradoxais entre os saberes que dominava, Certeau inaugura uma escrita singular na qual os historiadores profissionais reconhecem as regras do ofício e concomitantemente avaliam suas próprias carências.

³¹ As contribuições trazidas por essa autora para os estudos acerca do tempo escolar são retomadas à frente.

particular, as categorias temporais. Tal constatação traz pelo menos dois aspectos importantes sobre o estudo do tempo escolar: o que se pode chamar de uma certa persistência ao longo dos anos nos modos de ordenar os tempos das atividades escolares (seja no âmbito do calendário seja no âmbito da organização dos saberes ao longo de um determinado número de anos pré-estabelecidos de escolaridade), ao mesmo tempo em que não é possível deixar de reconhecer mudanças incorporadas, pois a instituição escolar é parte e produto de uma dada sociedade e está ligada a fins diferentes em cada momento histórico. Essa duplicidade fica evidente se se coloca a questão: o que se entende por tempo hoje e o que se entendia nos diferentes anos do século XIX?

1.2 A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMPO ESCOLAR E A INSERÇÃO DO PRESENTE ESTUDO NA ÁREA DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Certeau (1982) afirma que a História é um discurso cujas determinações devem se buscar nas práticas definidas pelas instituições técnicas de uma disciplina que diferem segundo os tempos e lugares, articuladas por recortes que variam entre verdade e falsidade ou por definições contrastadas do que, historicamente, constitui uma prova. Além disso, destaca que se toda escrita da História remete, sem dúvida, ao *eu* que a produz, este deve constituir-se menos segundo o princípio de curiosidade que em decorrência do lugar ocupado por cada historiador na instituição histórica de seu tempo. Desse modo, um texto histórico que inclui novas interpretações, um exercício de métodos novos, uma elaboração de outras pertinências, um deslocamento da definição e do uso do documento, uma maneira de organização característica etc., indica, segundo Certeau (1982), uma operação que se situa num conjunto de práticas. Para o mesmo autor, esse é o aspecto essencial numa pesquisa científica, pois um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um “estado da questão”, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem com os postos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento. Cada resultado individual inscreve-se numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica configura a história num momento dado.

Desse modo, uma obra de valor em História deve ser reconhecida como tal pelos pares, deve estar situada num conjunto operatório, que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos objetos e dos métodos históricos e que relacionada ao meio no qual se elabora torna possíveis novas pesquisas. Assim, toda pesquisa histórica é produto de um *lugar* (CERTEAU, 1982, p. 73), o que permite afirmar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise de documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente, portanto a presente tese está inserida num dado contexto de produção, ou seja, das contribuições do campo da historiografia de educação.

No que diz respeito à produção internacional, pode-se considerar o livro *Histoire de temps scolaire en Europe*, organizado Madeleine Compère (1997), como a obra mais expressiva acerca da história do tempo escolar. Compère afirma que o tempo tem sido atualmente objeto de reflexão de todos os países da Europa. Nesse livro, fruto de uma investigação, iniciada em 1990, vinculada ao Ministério da Pesquisa e da Tecnologia, estão compilados textos que discutem a questão do tempo em diversos países europeus como Portugal, Espanha, França, Alemanha, Itália e Suíça, sendo privilegiadas as análises da escola elementar. Os textos contemplam, em sua maioria, da metade do século XIX à Primeira Guerra Mundial, momento em que se promulgou a legislação fundamental em matéria escolar. Trata-se, portanto, da infância popular ao longo de um período em que oscila, na Europa, a não-escolarização e uma escolarização uniforme e massiva. A diversidade de experiências é rica, uma vez que expõe uma gama representativa de critérios que parecem determinantes para uma história do tempo escolar: confessionais (católicos/protestantes), de organização e de tradições políticas (centralização/descentralização, autoritarismo/democracia) e de desenvolvimento econômico. Uma observação importante é que mesmo quando analisam as mesmas questões ou fazem as mesmas constatações, não coincide o modo pelo qual o fazem. No que diz respeito à história do tempo escolar na Europa Ocidental, afirma-se que nos países estudados a escola obedece às mesmas regras formais. Todos os trabalhos descrevem os processos segundo os quais o tempo escolar é institucionalizado para a maioria das crianças e explicitam as resistências com relação aos textos oficiais

promulgados em nome do Estado, numa tentativa de impor suas normas e, conseqüentemente, reafirmar seu poder³².

Compère destaca que é na Espanha que os trabalhos sobre o tempo escolar eram mais intensos, o que levou a serem incluídos dois textos sobre a questão do tempo naquele país: “La distribution hebdomadaire et quotidienne du temps et du travail dans l’enseignement primaire en Espagne” (1838-1936), de Antonio Viñao Frago e “Un nouvel ordre du temps pour l’enfance: le calendrier scolaire espagnol de 1825 a 1836”, de Agustín Escolano Benito. Estes dois autores têm se dedicado às discussões acerca da cultura escolar, de modo particular sobre o tempo e o espaço, reunindo um número significativo de livros e artigos que versam sobre essas questões. Entre suas contribuições, pode-se destacar o livro *Currículo, Espaço e Subjetividade – a arquitetura como programa* (2001), escrito por eles, no qual embora o espaço ocupe o centro das discussões, as categorias espaço e tempo são relacionadas em diferentes momentos. Comentam que a dimensão do tempo, assim como a do espaço, não é uma propriedade natural dos indivíduos, mas sim uma ordem a ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada, demonstrando que num espaço ordenado para a ação educativa, o relógio e a maneira de dispor o uso do tempo, por exemplo, são essenciais para a aprendizagem do tempo. Dentre os trabalhos de Viñao Frago dedicados ao tempo escolar vale destacar: *Espacio y Tiempo, Educación e Historia* (1996), no qual a primeira parte é dedicada ao tempo – “*Tiempo, historia y educación*”; “*L’espace et le temps scolaires comme objet d’Histoire*” (1998) e *La distribución del tiempo y Del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936)*”, publicado em 1997; *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio* (1996); e “*Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*” (1998). Ainda do mesmo autor, tem-se “*Espacio y tiempo, Educación e historia* (1996), “*Lugares y tiempos en la escuela*” (1997) e “*Tiempos escolares, tiempos sociales: La distribución semanal y diaria del tiempo escolar en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*”, publicado em 1998. Estes trabalhos contribuem tanto com dados descritivos sobre a história do tempo escolar na Espanha quanto com debates teóricos

³² Além deste livro, como se mostrou na introdução, foram localizados outros que também realizam estudos sobre a questão do tempo escolar, no entanto, suas contribuições serão identificadas de modo mais preciso com a continuidade do trabalho. Estudos como aqueles desenvolvidos por William Grossin - *Le travail et le temps* (1969) e *Le temps de la vie quotidienne* (1974) - são relevantes por se dedicarem à questão do tempo, embora não se relacionem diretamente à escola.

sobre o tempo escolar. Destaca-se também o artigo de Agustín Escolano (1993) “*Tiempo y educación: La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931)*”.

Outro estudo historiográfico que merece destaque é a dissertação de mestrado do português António Carlos Correia, intitulada *Os sentidos dos ponteiros do relógio: representação do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*, datada de 1996, na qual mostra que a constituição de um tempo escolar autônomo está associada à emergência do moderno sistema de ensino estatal, dedicando-se ao ensino primário e secundário. As conclusões desse trabalho também foram publicadas no livro coordenado por Compère sob o título de “*Les représentations du temps dans l’organisation de l’école primaire publique au Portugal (1772-1940)*”³³.

Outra referência internacional importante é o livro publicado no Canadá sob o título de *Le temps en éducation: regards multiples*, organizado por Carole St-Jarre e Louise Dupuy-Walker (2001). Esta obra discute este amplo campo de reflexão que representa a ordenação do tempo escolar a partir de perspectivas distintas. A obra é dividida em três partes: “*Des points d’ancrage pour comprendre le temps en éducation*”, “*Le temps en éducation ici et ailleurs*” e “*Des quelques enjeux et débats autour du temps en éducation*” e os textos tratam do tempo social e do tempo escolar. Entre estes textos, chama-se atenção para o de Compère, “*L’histoire du temps scolaire en Europe*”, no qual apresenta uma discussão sobre a construção do tempo na Europa, a partir dos artigos dos pesquisadores compilados em seu livro sobre o tempo, indicado anteriormente. Destaca-se, ainda, o artigo de Carole St-Jarre, “*L’organisation du temps en éducation: les cadres de référence*”, que traz uma discussão significativa sobre os conceitos de tempo e sua história no âmbito social.

Do continente americano é preciso citar os trabalhos produzidos pela pesquisadora Rosalía Menéndez Martínez, que tem colaborado com as discussões sobre

³³ Fruto do projeto *Estudos sócio-histórico-comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)* desenvolvido entre os anos de 1999 e 2004, composto por pesquisadores dos dois países e coordenado pelos professores António Nóvoa (Universidade de Lisboa) e Denice Barbara Catani (Universidade de São Paulo), efetivou-se uma publicação sob minha autoria e do referido pesquisador português, intitulada *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929)*, na qual foram discutidos, principalmente, os processos de construção do tempo na escola graduada (escolas centrais, em Portugal, e grupos escolares, em São Paulo) em ambas realidades.

o tempo escolar no México, como mostra seu trabalho apresentado no ISCHE realizado em 2003 (*International Standing Conference for the History of Education*), sob o título de “*Tiempo escolar: memoria de la educación – El caso de las escuelas primarias de la ciudad de México (1885-1911)*”. Ainda no México, foi realizado o VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (*Historia de las ideas actores e instituciones educativas*), que ocorreu em San Luis de Potosí, em maio de 2003, houve um grupo dedicado exclusivamente às discussões sobre o tempo escolar.

Quanto aos trabalhos produzidos no Brasil, foi realizado um levantamento de teses e dissertações no banco de dados da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), da Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP) além dos CD-Roms de Congressos da área de História da Educação (Luso-Brasileiro de História da Educação, Brasileiro de História da Educação) e da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED) – de modo particular no Grupo de Trabalho *História e Historiografia da Educação* – realizados a partir do fim dos anos 1990. Esse levantamento permitiu perceber que embora não tenham sido localizadas pesquisas históricas que se dediquem exclusivamente à questão do tempo escolar, esta é citada de modo recorrente, de maneira especial nos trabalhos que se integram aos esforços de se compreender a produção da cultura e forma escolares. Dos trabalhos realizados e localizados, pelo menos três merecem destaque. Dois deles são a dissertação e tese de Valdeniza Maria Lopes da Barra, ambas produzidas na PUC-SP, intituladas respectivamente *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX*, defendida em 2001, e *Briga de Vizinhos: um estudo dos processos de constituição da escola pública de instrução primária na província paulista (1853-1889)*, datada de 2005. A dissertação apresenta as relações entre o processo de constituição da forma escolar moderna e os materiais que proveram as escolas públicas paulistas de instrução elementar durante o século XIX mediante a análise de relatórios de professores e inspetores a partir dos conceitos de cultura escolar (Julia) e forma escolar (Vincent). Segundo a autora, o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX implica a relação entre material escolar e método, entre material escolar e matéria de ensino e entre as condições práticas da organização escolar na ampliação do uso da pedra. O itinerário da lousa na escola primária ao longo do século XIX mostra o ajuste entre o método de ensino ligado ao modo de ordenação e distribuição do serviço escolar e o

método de ensino relacionado às intervenções de ensino orientadas pelas teorias modernas de educação. Aponta também pela necessidade de homogeneizar as classes dos alunos. Conforme Barra (2001), estas questões interagiram com a frequência média dos alunos, com a formação dos professores e com os programas de ensino. O estudo do itinerário da lousa suscita discussões relacionadas ao processo de configuração de um tempo dito escolar, seja pelo modo de o empregar (organização e métodos utilizados), seja pelo controle e tratamento da frequência que influencia na dinâmica das atividades.

Na tese de doutorado, Barra (2005) analisa um *corpus* documental constituído principalmente de processos que incidiram sobre professores de escolas públicas de instrução primária na Província de São Paulo entre os anos de 1853 e 1889. O estudo analisa a escola a partir da relação entre a instituição do serviço público de inspeção escolar, os mecanismos de controle dados pela disposição normativa do par infração – pena, na relação com o trabalho do professor, e as relações entre a escola, seus agentes diretos e indiretos (alunos, professores, pais de alunos, vizinhos das escolas, autoridades de influência local e do serviço de instrução pública). Os conceitos que subsidiam o estudo são os de cultura e forma escolares, e estes, como constata a autora, ajudaram na explicitação de aspectos relevantes das contradições “impostas à imposição de se fazer escola quando isto ainda era novidade para os agentes mais ou menos diretos com a tarefa de sua realização”, surgindo questões de confronto entre as oposições entre o público e o privado e o oral e o escrito. Ao estudar os processos referentes aos professores, se fazem presentes questões voltadas à problemática da construção da temporalidade da escola tais como a frequência, a regularidade do ensino e a obrigatoriedade, sendo estas tratadas, em especial, no capítulo quatro, cujo título é “Das interfaces entre a frequência, a obrigatoriedade do ensino e a inspeção escolar”.

O terceiro trabalho é a tese de Célia Maria Benedicto Giglio intitulada *Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo – 1836-1876*, produzida na Faculdade de Educação da USP, em 2001. Nessa tese, a autora investiga a constituição do campo educacional na Província de São Paulo após o Ato Adicional de 1834, que transferiu para as províncias a responsabilidade pela instrução elementar a todos os cidadãos brasileiros. Como fonte utilizou uma série de Relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo, tratados de modo sistemático, no período de 1836 a 1876, de maneira a não recortar previamente os espaços destinados ao debate

sobre a instrução pública na Província, uma vez que o interesse estava no discurso que parte de um lugar de poder – o poder do Estado. Giglio parte da idéia de que o poder é resultado de um embate permanente; que o Estado é um espaço que enfrenta resistências internas à sua organização e externas; e que adota, para garantir sua existência, estratégias e táticas de defesa tanto de si quanto do corpo social através da produção de relações políticas que recobrem toda a sociedade. A escola é gestada a partir de um conjunto de relações de poder intrincadas e nesse processo engendra as próprias relações que incessantemente demarcam seus limites, seu formato alterado em uma série de práticas disseminadas pelas instituições em seu conjunto. Conforme demonstra a autora, a escola é uma organização institucional que deverá atuar sistematicamente para obter o que se chama de ferramentas básicas – ler, escrever, contar – para que as demais instituições atuem no grande movimento de educar, “fabricando o povo”. Segundo Giglio, a escola é um ponto da rede produzida no entrecruzamento das práticas que operam na reforma dos costumes. Ao tratar da produção da escola, elementos concernentes ao tempo também são mencionados, especialmente aqueles relacionados ao estabelecimento do poder do Estado e ao controle disciplinar.

Entre os historiadores da educação brasileira que têm se dedicado às pesquisas sobre o século XIX, vale ressaltar as contribuições de Maria Lúcia Hilsdorf e Diana Gonçalves Vidal, ambas se dedicam à realidade paulista, e Luciano de Faria Filho, à realidade mineira³⁴. Há alguns anos, historiadores da educação começaram a indicar a necessidade da realização de estudos sobre as condições do ensino primário do período anterior ao início da República, de modo particular no Império, o qual foi marcado pela historiografia consagrada como nossa “idade das trevas”, estando entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana (FARIA FILHO, 2000, p. 135). De acordo com Hilsdorf (2002), nos últimos anos os historiadores da educação têm trabalhado o século XIX a partir de novos eixos temáticos de investigação, a saber: as práticas educativas, as culturas escolares e a profissão docente. Integram-se, ainda, novas fontes, documentos oficiais, institucionais e privados convivendo com depoimentos orais e a imprensa periódica.

³⁴ Sabe-se da existência de outros autores que têm trazido contribuições para os debates sobre o tempo e cultura escolar em outros estados e mesmo em São Paulo, mas para o relatório de qualificação nos restringiremos a situar o objeto a partir da produção do campo a partir desses autores. Sobre as discussões presentes em outros estados brasileiros, localizou-se a tese de Sandra Elaine Aires de Abreu (2006), intitulada *A instrução primária na província de Goiás no século XIX*, na qual a autora dedica algumas páginas do capítulo 3 para tratar os tempos e espaços escolares.

Hilsdorf (2002) sublinha a importância de conhecer como a escola foi ao longo do Império e primeiros anos da República, quando se efetiva sua representação de local voltado ao cuidado da infância, principalmente, quando se distanciou de outras instituições como a Igreja e a família. Os estudos procuram compreender como se construiu um tempo escolar próprio que acabou por se impor à sociedade e influenciou os novos tempos sociais, de que modo se construíram formas e culturas escolares que diferenciaram as normas e fazeres da escola dos praticados em outros lugares sociais, como se elaborou um espaço escolar distinto dos outros espaços sociais identificável rapidamente por sua arquitetura particular e, ainda, como se constituiu um corpo profissional com formação própria mediante a criação e difusão das escolas normais, o que permitiu a elaboração e consolidação de saberes pedagógicos e escolares, expressão de “apropriações particulares dos saberes sociais”.

Segundo Hilsdorf (2002), tais problemáticas inscrevem o Império brasileiro no âmago do século XIX, olhado como o tempo da escola, um tempo de presença, cheio e positivo, que enfrenta a produção de Fernando de Azevedo, a qual, articulada em torno do princípio da existência de um sistema centralizado e embasado em informações oficiais, definiu aquele período, há mais de cinquenta anos, como um tempo histórico de negatividade, de ausência, um tempo “fraco”, por oposição ao tempo republicano considerado “forte”. A visão azevediana sustentou a construção de uma História da Educação pautada na crença de que o processo de escolarização da sociedade brasileira data da proclamação da República (1889), “tendo alcançado sua *acmé* pela ação dos pioneiros da Escola Nova”, e que, ao longo do Império, as instâncias de poder central e provincial não tinham uma política e educação e ensino, que inexistiram mudanças nas condições de trabalho do professorado, que a escola não estava presente, que as mulheres eram educadas em casa etc³⁵.

³⁵ Esta compreensão de que a escola e a educação teriam mudado em decorrência do novo regime político – republicano – não foi uma idéia recorrente só no Brasil. A bibliografia a qual se teve acesso na França acerca da construção da escola primária estatal, em sua maioria, também reitera esse tipo de análise, que desconsidera os processos ocorridos em período histórico anterior. Para o caso francês, o grande marco teria sido a Lei Jules Ferry, de 1882, momento da proclamação da III República francesa. As críticas a esse tipo de leitura da história da escola e educacional francesa foram encontradas em textos e discussões empreendidos por Antoine Prost (1986) e também por Anne-Marie Chartier (2004). Segundo Anne-Marie Chartier (2004, p. 22), na França, as leis que decretam que a escola deve ser gratuita (1881), laica e obrigatória (1882) foram aprovadas na época em que Jules Ferry era ministro, motivo pelo qual este tenha sido considerado o “héroe fundador de la escuela pública francesa”. Devido a ele, segundo a mesma autora, o discurso republicano favorável à laicidade tem dado a impressão de que antes da III República, ou seja, até a década de 1870, a França estava submetida à ignorância. Pode-se, ao contrário, de acordo

Nesse sentido, são as produções de Marta Carvalho e de Denice Barbara Catani, que datam do fim da década de 80, que constituem marcos no que diz respeito à releitura dos momentos tidos como expressivos para a História da Educação Brasileira, de modo particular paulista. Isso porque problematizam o fato de que as maiores contribuições e conquistas tenham ocorrido somente nas primeiras décadas republicanas e depois nos anos de 1920, devido às reformas preconizadas por Caetano de Campos e Sampaio Dória, sendo os demais anos entendidos como um período de “marasmo”, conforme análise cristalizada pela leitura azevediana, que privilegiou as fontes oficiais. Para o período chamado de Primeira República brasileira (1889-1930), as contribuições de Denice Barbara Catani (2002 [1989]) devem ser assinaladas pelo fato destas colaborarem para a desconstrução de que o período entre os anos de 1900 e 1920 tenha consistido em um momento totalmente obscuro no que diz respeito ao campo educacional. A autora, mediante o estudo da *Revista de Ensino* (1902-1918), editada pela Associação de Professores de São Paulo, evidencia que foi justamente nesse momento que o campo se constrói (na perspectiva teórica de Bourdieu), uma vez que os professores estavam em processo de organização e uma ampla circulação de saberes pedagógicos e discussões sobre a profissão eram enfatizadas. Demonstra que a historiografia tradicional tinha deixado os professores à meia-luz (metáfora utilizada para acentuar o tipo de análise realizado, que deixava de lado certos agentes, no caso os professores, por serem privilegiadas as fontes oficiais e os estudos sobre as pessoas consideradas “mais importantes”).

O conjunto dos trabalhos produzidos por Hilsdorf integra os esforços para compreender o referido período. Desses, destacam-se aqueles nos quais são analisados materiais manuscritos acondicionados em latas nos acervos do Arquivo do Estado de São Paulo (*Ofícios Diversos da Capital*), e discutidos aspectos educacionais desde o início do século XIX. Segundo a autora, a sociedade deste período ainda era oralizada, mas foi envolvida em um movimento lento, conflituoso, mas “tentacular e inexorável”, de substituição das diversas formas de educação até então praticadas, pela formação escolar, em meio ao encontro de culturas, de gêneros e de classes. Embora não tenha sido localizado nenhum estudo especificamente à questão do tempo escolar, há referências, no conjunto de sua produção, que destacam ora a importância da

com Chartier, considerar o progresso embora lento, contínuo, sem dependência direta com os regimes políticos.

realização de estudos mais detidos sobre o tempo no século XIX ou ainda, ao tratar de questões específicas, como no texto *Mestra Benedita ensina as primeiras letras (1828-1858)*, publicado em 1997, chama a atenção para certos aspectos da dimensão temporal presente nas escolas de primeiras letras tais como a irregularidade da matrícula das crianças, da frequência, dos conteúdos e do seu modo de organização. Este texto, ao tentar recuperar práticas de uma professora, traz elementos referentes ao tempo na escola daquele período e, portanto, suscita questões acerca das temporalidades nas escolas primárias paulistas no século XIX. Hilsdorf assume um papel importante também na difusão de estudos que utilizam fontes manuscritas presentes no Arquivo do Estado de São Paulo, como relatórios de inspeção e dos professores. O trabalho inicial de descrição das fontes e de tratamento dos dados presentes em alguns materiais, tais como ofícios, relatórios de professores, dão subsídios e incentivos para a continuidade de pesquisas que explorem o denso e vasto material presente nas latas do Arquivo do Estado de São Paulo³⁶.

De acordo com Hilsdorf, “se o que se tem em mente é construir não os momentos exponenciais ou mais significativos de um processo, mas uma interpretação abrangente e compreensiva de um tema ou período histórico *a partir* da visão dos sujeitos” (2002, p. 187), os documentos do Arquivo do Estado possibilitam tanto conhecer o discurso educativo oficial e o não-governamental, como ainda a rede escolar, os atores, os conteúdos, as práticas de ensino e o cotidiano escolar que dizem respeito a todos os homens num longo período de tempo. É vasta a quantidade de temas e objetos que se aparecem quando se lê a documentação – história concreta do cotidiano escolar e flagram-se instituições e profissionais da educação e ensino, desconhecidos ou desconsiderados pela literatura azevediana. Permitem recuperar diversas práticas sociais, educacionais e pedagógicas do período e ressignificar o que era o escolar e o não-escolar na História da Educação paulista. Não se tratam de substituições, mas de novas perspectivas e reconstituições de outros elementos.

Faria Filho reúne também um número expressivo de textos referentes ao século XIX e, ao contrário de Hilsdorf, tem trabalhos dedicados especificamente à

³⁶ Sobre o período em questão, outros trabalhos merecem destaque na perspectiva da escolha de fontes consideradas originais para o período em que foram produzidos como os de Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972), *O ensino secundário no Império Brasileiro* e de Mary Lou Paris (1980), *A Educação no Império: o Jornal A província de São Paulo (1875-1889)*.

questão do tempo escolar e deve-se destacar sua importância na difusão de estudos sobre a cultura e a forma escolar. Faria Filho, em sua tese *Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*, datada de 1996, dedicou parte de um capítulo – “Educação e Cultura Escolares: ordenamento espacial e temporal do fenômeno educativo” – ao estudo da questão do tempo nos grupos escolares de Belo Horizonte. Escreveu com Diana Gonçalves Vidal o artigo “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”, publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2000)³⁷. Acompanhando os debates que se travaram na área da educação no decorrer do século XIX e XX, mais especificamente aqueles que se referiam às determinações acerca dos conteúdos escolares, nomeados programas e currículos, esses autores notam que sua extensão estava intimamente relacionada à distribuição e à utilização dos tempos escolares e à constituição dos métodos pedagógicos, classes e espaços escolares. O mesmo autor, em co-autoria com Tarcísio Mauro Vago (2001), publicou o texto “Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais”, no qual são discutidas questões referentes ao tempo escolar no Império e nos tempos republicanos. A análise do período imperial baseou-se na utilização de fontes principalmente advindas da grande imprensa e da legislação. Sobressaem as discussões que priorizam os elementos voltados à organização das atividades, de modo particular no que concerne aos métodos utilizados e recorrem aos conceitos de cultura e forma escolares para subsidiar as análises.

Para períodos posteriores, alguns trabalhos também merecem destaque, como os de Rosa Fátima de Souza, especialmente o livro intitulado *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, publicado em 1998, o qual dedica parte de um capítulo à questão do tempo nos grupos escolares e analisa os documentos encontrados no Arquivo do Estado que, segundo a autora, eram inexplorados pela historiografia do ensino primário do Estado de São Paulo. A organização e a distribuição do tempo escolar são entendidas como mais uma expressão da racionalização do campo educacional. Souza, no artigo intitulado “Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)”, publicado na revista *Educação e Pesquisa* (1999), analisa o

³⁷ Destacam-se as contribuições de Diana Vidal para os estudos sobre a cultura e forma escolares. Entre essas, sublinha-se o livro *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*, publicado em 2005.

tempo escolar sob dois aspectos: o da formulação política e da organização pedagógica e disciplinar.

Ana Laura Godinho Lima (1999), em sua dissertação de mestrado *De como ensinar o aluno a obedecer (um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965)*, comenta o caráter disciplinar da distribuição do tempo na escola, num período posterior³⁸. Foi localizado um livro que versa, especificamente, sobre a temática do tempo na escola *Tempo de Escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!)* de Teodósia Sofia Lobato Correia, publicado em 1996. A autora enfatiza os conceitos de tempo, as vivências e os tempos sociais que a escolarização oferece nas primeiras séries; as conexões dessas vivências escolares sobre o tempo com as realidades da vida dos alunos e dos grupos a que pertencem; o modo como a escola trabalha os conceitos de tempo, se de maneira organizada ou dispersa, confusa, anedótica, idealista, saudosista, ou se de maneira fragmentada ou múltipla, facilitando ou dificultando a formação de novas bases e conceitos temporais e de identidades sócio-históricas mais democráticas.

Esta breve retrospectiva da literatura sobre o tempo escolar delinea a tradição historiográfica na qual a presente tese de doutorado se insere. As referências

³⁸ Embora o levantamento bibliográfico não tenha contemplado trabalhos produzidos acerca da questão do tempo nas escolas atuais, foram localizados alguns estudos que penso ser pertinente mencionar, como dissertação de Tânia Maria F. Braga Garcia cujo título é *Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula*, defendida em 1996, e a tese de doutorado de Inês Assunção de Castro Teixeira, intitulada *Tempos enredados: teias da condição professor*, defendida em 1998. Ambos foram realizados em escolas públicas e problematizaram a questão do tempo numa perspectiva etnográfica, no caso do primeiro, e sociológica no segundo caso. Uma outra tese, defendida em 2003, teve como objeto *A Arquitetura do tempo na cultura escolar* nos Centros de Educação Integral de Curitiba, o qual analisou a cultura escolar, tendo como eixo principal o tempo, entendido pela autora como elemento substancial da prática educativa, e a análise da organização dos modelos de extensão da jornada escolar. Conforme destacado pela autora, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, o trabalho traz concepções temporais mediante a retomada de mitos e esclarecimentos científicos que fizeram do tempo um elemento substantivo na vida social e cultural da humanidade e na proposta de preparação do indivíduo para o desempenho de seus papéis. Embora a pesquisa não tenha uma perspectiva histórica, recorre-se à história dos tempos escolares no Paraná, mas dá-se maior ênfase aos programas das décadas de 1980 e 1990, os quais possibilitam a análise de uma nova forma de organização educacional não só imposto pelas políticas, mas nascida e construída na dinâmica de relações internas da escola, nas crenças, nas formas aprendidas de se fazer o trabalho educacional e dos elementos que se agregam às funções escolares. Ao realizar o levantamento bibliográfico referente à produção francesa, também se observou a vasta produção de trabalhos que versam sobre o tempo nas escolas atuais a exemplo de autores como Aniko Husti, que reúne um número expressivo de produção. Entre seus livros, destaca-se *L'organisation du temps à l'école* (1983). Tanto aqueles produzidos no Brasil quanto os referentes à realidade francesa retomam, mesmo que brevemente, aspectos mais gerais do que se tem produzido sobre a história do tempo. Aqueles que versam acerca da escola brasileira, dada a escassez de estudos específicos sobre o tempo no Brasil, recorrem, geralmente, à literatura internacional que versa sobre tal questão seja a partir da sociologia, filosofia, psicologia ou aos estudos de Viñao Frago e Escolano, principalmente.

dispersas em diferentes textos sobre a escola do século XIX e sua organização são insuficientes e ao mesmo tempo instigantes para se empreender o estudo que se apresenta. A retomada das pesquisas produzidas na área teve a intenção de situar a presente proposta no campo da historiografia bem como sinalizar as inspirações. A leitura dos trabalhos realizados sobre o tempo em outros países afirma a relevância do tema e dá indicativas das questões importantes a serem analisadas na perspectiva da realidade paulista. Quanto às contribuições nacionais, mostram o interesse pela problemática do tempo escolar e, embora não haja um número significativo de pesquisas sobre o tema, sem dúvida, inspiraram o desenvolvimento de uma pesquisa específica sobre o tempo da escola no século XIX. São notáveis os esforços de compreensão dos diferentes elementos que compõem a cultura e a forma escolar, entre eles o tempo. Sublinham-se, ainda, as referências dispersas encontradas sobre os diversos aspectos do que se reúne em torno da menção tempo escolar. Mesmo sendo perceptíveis os esforços dos historiadores da educação para abrirem a *caixa preta* da escola, as pesquisas ainda são consideradas insuficientes. No caso do estudo do tempo escolar, observa-se que no âmbito internacional há um número maior de produções específicas sobre essa³⁹.

³⁹ A metáfora aeronáutica *caixa preta* é utilizada no sentido atribuído por autores como Viñao Frago (1995), por exemplo, ao afirmar que “a realidade cotidiana dos processos e contextos de ensino e aprendizagem foi e é a ‘caixa negra’ da historiografia pedagógica. Por sorte isso está mudando, e uma das vias dessa mudança é a das investigações sobre o espaço e tempo escolares”. No entanto, o termo foi utilizado anteriormente, segundo destaca o próprio Frago (1997, p. 102), na introdução do volume XXXI (1995, n. 1) da revista *Paedagogica Historica*, consagrado à história da realidade educativa cotidiana, escrita por Depaepe e Simon que retomam alguns problemas e dificuldades que caracterizam o que chamam de “caixa preta” da historiografia pedagógica. Julia (2001) também faz uso da referida metáfora ao salientar que foi a história das disciplinas escolares, empreendida por André Chervel (1988) e hoje em expansão, que abre a *caixa preta* da escola, por esta tentar identificar tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos objetivos gerais que nortearam a elaboração das disciplinas, o que ocorre nesse espaço particular (p. 13). No caso brasileiro, segundo Diana Vidal (2005), José Mário Pires Azanha ao publicar, em 1991, o texto “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa” na *Revista da USP*, embora não tenha feito menções a Viñao Frago, por exemplo, cujas produções contemplam o conceito de cultura escolar, também interroga-se sobre a eficácia das reformas educativas, uma vez que entende que é no interior da sala de aula que se decidia o destino das políticas públicas, mediante as resistências dos professores às mudanças propostas. Conforme sublinha a mesma autora, os projetos desenvolvidos por pesquisadoras como Marta Chagas de Carvalho e Clarice Nunes (1993), que difundiu o referencial de análise da história cultural, e Cynthia P. de Sousa e Denice Barbara Catani (1994), acerca dos periódicos educacionais, foram pioneiros nas mudanças nas perspectivas dos modos de se produzir em história da educação. Como se discutirá, muitos trabalhos produzidos tanto em nível nacional quanto internacional, principalmente em meados da década de 1990, têm incorporado novos objetos e novas fontes de modo a alcançar as práticas escolares. Um exame mais detido sobre as matizes desse debate na historiografia brasileira foi realizado por Vidal (2005, p. 46-54).

Na bibliografia, há vários trabalhos dedicados ao ensino primário, já que este nível foi e é cada vez mais pesquisado⁴⁰ assim como sobre a educação nas décadas aqui estudadas. Além disso, entre os trabalhos já desenvolvidos, algumas aproximações são notáveis como a escolha de fontes manuscritas encontradas no Arquivo do Estado de São Paulo, especificamente os relatórios de professores e inspetores (Hilsdorf, Giglio, Barra). Embora a presente tese não inaugure os estudos dessa natureza, entende-se que as contribuições deste trabalho recaem na tentativa de compreender os processos de construção das temporalidades específicas da escola primária, aspecto este que integra a *cultura* e a *forma* escolares, num momento histórico marcado pela tendência mundial de difusão, institucionalização e constituição desse nível de ensino. A particularização do caso paulista deve-se ao fato de que pelas atribuições presentes no Ato Adicional de 1834, esta província deu início à criação das escolas públicas.

Dado o contexto específico da realidade paulista e brasileira (país escravocrata, sob regime imperial, cultura agrícola) e suas instituições responsáveis pela educação da infância (como a família e a Igreja), além das condições educacionais existentes, interessa entender como as discussões que antecedem a criação das escolas graduadas (1893), corroboram para a definição dos tempos próprios da escola. Assim, as fontes da legislação, dos relatórios de inspeção e dos professores mediante seus discursos que expressam *estratégias*, *representações* e *apropriações* trouxeram pistas acerca do que se entendia sobre tempo, quais as categorias se faziam presentes, os desafios da construção de um tempo próprio da escola num momento em que a escola primária ainda não era responsável nem legítima para educar as crianças. Nesse sentido, este trabalho diferencia-se, principalmente, por tentar entender a transição de um tempo da infância regulado por outras referências sociais para um tempo da escola que se constrói no interior do processo de modernização da sociedade e da institucionalização da escola primária. Partindo-se do princípio de que não havia um tempo escolar concebido autonomamente entre os anos de 1846 e 1890 buscou-se compreender como esse tempo foi construído nas escolas paulistas. Ao se situar num momento histórico que antecede ao que há alguns anos foi consagrado pela literatura tradicional de História da Educação como nosso período áureo, de modo particular os anos 1890 e 1920, este

⁴⁰ Embora haja autores, como Castanha (2004), que consideram o ensino primário uma temática marginalizada sendo preponderantes os estudos sobre o secundário e o superior.

estudo visa colaborar com as discussões já iniciadas sobre a construção das escolas públicas primárias em São Paulo, mediante a ênfase no aspecto temporal.

1.3 CONSTRUIR A *ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA*, CONSTRUIR *TEMPOS PRÓPRIOS*: COMO INTERPRETAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PAULISTA NA TENDÊNCIA MUNDIAL DE CONSTRUÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PRIMÁRIO?

Todo fato cultural resulta de uma construção histórica e, assim como observam os autores que se dedicam aos estudos sobre o tempo escolar, suas principais características foram delineadas ao longo de muitos séculos. Segundo Compère (2001), antes mesmo de realização de qualquer pesquisa sobre a história do tempo escolar, pode-se afirmar que este foi gradativamente imposto à infância e que tal imposição se fez quando da constituição dos Estados nacionais. Conforme a mesma autora, os desafios recaem no conhecimento das etapas que fizeram parte de uma dada harmonização. Ao se instituírem os Estados-Nação (séculos XVIII e XIX) há a necessidade de se unificar os sistemas de mensuração do tempo adaptado à diversidade e à complexidade dos negócios a serem regulados (PRONOVOST, 1996). Com os avanços da urbanização e a expansão do comércio, foi preciso sincronizar o número crescente das atividades humanas, e se dispor de uma rede de referências temporais cuja extensão regular pudesse servir de quadro de referência. Construir essa rede e colocá-la para funcionar consistia uma das tarefas da autoridade central (ELIAS, 1998, p. 46). O centro de controle da violência, e também o do controle do tempo, tenderam cada vez mais a emigrar do nível pré-nacional ou das cidades-Estado para o nível representado por Estados providos por um aparelho governamental, administrativo, jurídico e militar especializado e permanente (ELIAS, 1998, p. 130). Entre as instituições sociais assumidas e reguladas pelo Estado, destacam-se cada vez mais as escolas, num primeiro momento a primária e depois a de outros níveis.

O movimento de constituição dos sistemas de ensino público ocorre numa espécie de harmonização, como analisa Compère (2001) no caso dos países europeus. A tendência observada de se definirem processos comuns em diferentes realidades deve-se ao fato das dinâmicas supranacionais agirem com uma força maior do que a das dinâmicas nacionais. Assim, os organizadores dos sistemas educativos agem freqüentemente por “vontades” semelhantes. Na Europa, os países que produzem

as primeiras legislações, na metade do século XIX, são impregnados pelo espírito de racionalidade das Luzes. Ao comparar a realidade brasileira à portuguesa a propósito dos exames de manuais escolares, Silva (2006) destaca que no Brasil o sistema escolar foi implantado para atingir uma modernização ainda distante e, assim, as mesmas idéias deveriam ser importadas de onde esse progresso já havia sido alcançado. Silva comenta as “viagens” entre os saberes produzidos nas diversas partes do mundo possibilitaram o aprendizado dos modelos de explicação dos fenômenos educacionais e o contato com os “grandes” autores do campo e experiências pioneiras em escolas. As análises desenvolvidas por Silva (2006) demonstram que, em meados do século XIX, houve o intercâmbio das idéias produzidas, das pessoas e das obras sendo notável a apropriação do modelo escolar difundido em diferentes partes do mundo, o que significa que a “viagem” constante de pessoas e saberes pedagógicos. Alguns espaços foram tomados como exemplares e reconhecidos como as “sociedades de referência”, definidas pelos líderes intelectuais (SILVA, 2006). Isso significa que a circulação dos saberes educacionais garantiu que se expandisse um sistema de ensino público, obrigatório, laico e gratuito, mesmo que em ritmos completamente diferenciados.

A estrutura institucional da escola, a figura do professor, a definição de criança como aluno, a elaboração de métodos pedagógicos e, de modo geral, a progressiva expansão e democratização desse modelo de ensino foram aspectos trabalhados nos manuais portugueses e brasileiros e também em outras partes do mundo, inclusive nos países mais industrializados e modernos. De fato, a escola integrou o projeto de modernização dessas sociedades, mas a expansão desse modelo só foi possível mediante as trocas de informações ocorridas em níveis nacionais e internacionais, construindo a escola em sua pluralidade.

Ao mesmo tempo em que se reconhece a exígua concretização das mudanças anunciadas no que diz respeito à situação educacional brasileira e especificamente paulista, por outro lado, os relatos dos professores e inspetores sinalizam a influência desses discursos de referências para a ordenação das práticas escolares e a legislação incorpora aspectos presentes em outros locais e realidades, de modo particular, no que concerne à organização temporal da escola paulista, o que servia de uma estratégia para justificar e também legitimar as propostas e suas ações. Civilizar, moralizar e contribuir para o progresso da nação brasileira consistiram em

objetivos tomados pelas autoridades governamentais para difundir a importância da escola primária⁴¹, palavras de ordem que ultrapassam os limites paulistas e brasileiro. A leitura sobre a história do tempo escolar em diferentes países (França, Alemanha, Espanha, Portugal, Suíça) permite constatar o que se chamou de harmonização entre os temas em evidência ao se definir o tempo escolar, tais como: a frequência das crianças ou a dificuldade de regularizá-la; a instituição da matrícula; a discussão da idade com a qual as crianças deveriam permanecer na escola; a quantidade de anos; o calendário; a instauração da obrigatoriedade do ensino primário; os métodos de ensino (de modo particular o mútuo e o simultâneo). Destaca-se, ainda, a intrínseca relação entre os tempos da família e/ou da Igreja e a definição do tempo escolar, em suas diversas temporalidades. Portanto, considerando o movimento descrito por Compère (2001) de que houve uma harmonização entre as intenções de se generalizar a instrução primária, mas também de que nas realidades diferenciadas, por serem Estados católicos ou protestantes, houve singularidades na construção da escola pública primária, de modo particular na história do tempo, é imprescindível atentar para os aspectos sócio-culturais relativos ao contexto brasileiro, para situar os esforços de estruturação de um tempo próprio na realidade paulista. Nesse sentido, qual é o quadro político-social brasileiro no período dedicado para estudo?

Imperador, Igreja Católica, nobres, escravos, liberais, população rural, eis algumas palavras-chave que são representativas do quadro social brasileiro e paulista. Até 1888, a sociedade brasileira é escravocrata e o poder era dividido entre o imperador e a Igreja. Ao estudar a educação no período imperial, é preciso atentar para quais instituições estavam presentes e consistiam as referências para a sociedade⁴². A Independência (1822) alterou a superestrutura político-jurídica do novo país, conforme destaca Hilsdorf (2003), mas não a infra-estrutura econômico-social (movimento contrarrevolucionário). Segundo a mesma autora, o governo organiza-se com traços do liberalismo moderado: de um lado, o quadro mental da geração que fez a Independência, de matriz ilustrada e regalista, tem também traços liberais e filantrópicos

⁴¹ Autores como Almeida (2000) e Faria Filho (2000) ao discutirem a educação no século XIX concordam sobre as funções assumidas pelas escolas primárias nesse período.

⁴² O livro *O Império em procissão* de Lília Schwarcz (2001) explicita muito bem as contradições existentes entre o Estado – representado pela figura do Imperador – e a Igreja Católica. Ao relatar o evento da posse de D. Pedro II ao trono, o qual durou quatro dias (de 16 a 19 de julho de 1841), a autora demonstra a riqueza dos símbolos e emblemas presentes nesse ritual para entender a sociedade no século XIX.

devidos à preponderância britânica sobre toda a geração dos “libertadores” americanos⁴³. Combinados, os traços mentais de pragmatismo das Luzes e de liberalismo filantrópico resultaram em um movimento de assistência e educação das massas com duas marcas: ser ativo no sentido de ir ao encontro das necessidades da população, e ser de responsabilidade pública, ao invés de atribuição das igrejas. Confiança na lei, catolicismo iluminista, *laissez-faire* econômico e ênfase na educação popular serão características das lideranças políticas e culturais da geração da Independência, que, nas décadas de 1820 e 1830, organizam asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos, jardins botânicos, escolas de educação popular, aulas de francês, bibliotecas e cursos superiores, adoção do sistema métrico decimal, enfim, uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionada à guarda, proteção e formação da população (HILSDORF, 2003, p. 43).

A sociedade brasileira não era um conjunto homogêneo. Havia uma hierarquia formada por camadas diferentes e desiguais, divididas entre as “coisas” (escravos e índios) e as “pessoas”, que compreendiam a “plebe” (a massa dos homens livres e pobres) e o povo (a classe senhorial dos proprietários), a preocupação com o povo expressa por eles não significava a preocupação com a plebe, isto é, o povo hodierno. Segundo Mattos (1991), devido às influências filantrópicas propagadas pelos ingleses, eles não estão plenamente convencidos de que a educação popular devesse ser inteiramente estatal, isto é, oferecida apenas pelo governo monárquico, e deixavam muitas iniciativas à sociedade, aos particulares (HILSDORF, 2003, p. 43). A Constituição de 1824 e os ritos presentes nesse período expressam bem, segundo Schwarcz (2001), a justaposição das forças advindas do Estado, representado pelo Imperador, e da Igreja Católica. O movimento de negociação, dadas as relações de forças existentes, é marcante na constituição da escola e nos debates educacionais. É a tentativa de inserção de representações particulares em consonância com os interesses de cada grupo que se deseja imprimir. Afirmava-se ao mesmo tempo o princípio moderno de soberania popular e o da sanção divina. Na Constituição, em seu artigo 102,

⁴³ O Iluminismo, segundo Lyra (1994, p. 25), consiste num conjunto de idéias que surgem com o Renascimento, mas só começam a se desenvolver efetivamente no século XVII (a partir da Inglaterra, onde se processava a ruptura da velha sociedade e a instauração dos novos valores caros à burguesia emergente) e encontram na França do século XVIII o seu núcleo gerador (face ao clima de forte antagonismo entre as estruturas do Antigo Regime e os novos anseios das forças sociais ascendente), marcou um novo compasso na dinâmica do tempo e definiu as diretrizes do mundo contemporâneo.

consta que o Imperador é o “chefe do poder executivo e o exerce através dos seus ministros de Estado”, enquanto o artigo 99 declara que a “pessoa do Imperador é inviolável e sagrada, não se sujeitando a responsabilidade nenhuma”. Aí estaria resumida, segundo Schwarcz (2001), a singularidade do modelo imperial brasileiro, “uma espécie de autoridade tutelar que se afirmava sob a égide do personalismo do Imperador – que surgia, ao menos nesse primeiro momento, como personificação do Estado” (p. 52). Conforme destaca a mesma autora, até a Constituição torna-se um signo sacro, aberta com um *quê* de suspense e colocada junto a um missal próximo do Imperador, sendo esse o dom alucinatório dos rituais, naturalizam-se, assim, os espetáculos.

Hilsdorf (2003) adverte que embora as proclamações liberais dos deputados falassem em “formação dos homens livres para o sistema representativo e cidadãos hábeis para os empregos do Estado”, em “disseminação da educação popular como condição de riqueza e liberdade”, em “constituição de um sistema nacional de educação”, isto é, para todo o território e para toda a população, entende-se o porquê da Assembléia Constituinte de 1823 ter aprovado apenas um projeto da Comissão de Instrução que criava duas Universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda (2003, p. 43). A Constituição de 1824 preserva a ordem social escravagista e a ordem política-constitucionalista. No que concerne à educação, o texto constitucional de 1824 estabelece a gratuidade da instrução primária a todo o cidadão brasileiro. Essa Constituição promete ensino primário gratuito para todos e ensino das ciências e das artes em colégios e universidades. Logo no início dos debates, segundo a mesma autora, aparece o tema da educação escolar popular (primeira legislatura – 1826-1827) – além de muitas denúncias de falta de recursos e de escassez de escolas e de indicações de criação de aulas, há a apresentação do projeto do deputado liberal-radical Januário Cunha Barbosa, criando um sistema nacional de educação escolar composto por escolas elementares (pedagogias), secundárias (liceus e ginásios) e superiores (academias).

A primeira iniciativa oficial no sentido de dar organização e uniformidade ao ensino primário foi o estabelecimento da Lei Geral de Ensino, datada de 15 de outubro de 1827, a qual cria escolas de primeiras letras para meninos e

meninas⁴⁴. Retomar os esforços de organizar a educação das crianças é importante para situar as iniciativas de constituir sistemas nacionais de ensino. Do ponto de vista temporal, esta lei é significativa por três aspectos: estender o ensino a meninas e meninos, estabelecer como método o ensino mútuo (ou método Lancaster, conforme inscrito no artigo 15)⁴⁵ e identificar os conteúdos a serem ensinados, devendo-se ser diferentes segundo o sexo. Afora tais elementos, é inexpressiva em relação a elementos estruturais, como o calendário, a existência de previsão da idade das crianças ou quantos anos deveriam permanecer na escola. Esta lei, ao declarar o método mútuo como oficial, expressa a referida harmonia em relação aos discursos que estabelecem o que se pode chamar de um universo de significação comum e partilhada entre diferentes países, mesmo que reapropriados segundo padrões nem sempre idênticos.

Sete anos depois de promulgada a referida lei geral, em 1834, o Ato Adicional cria as Assembléias Legislativas Provinciais com atribuições significativas como o direito das Províncias do Império legislares sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las, exceto aquilo que se referia às faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias existentes e outros estabelecimentos que fossem criados por lei geral (ABREU, 2006, p. 16). Ainda que a Lei de 1834 possa ser interpretada como propiciadora da competência acumulada dos poderes provinciais e da Coroa na oferta de um sistema nacional de ensino e no controle da instrução escolar, pois permitia que as Assembléias Provinciais criassem novas escolas elementares,

⁴⁴ Destacam-se os artigos: 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias; 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se; 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais; 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil; 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho, e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação; 11 Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento; 12 As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>, acesso em 28 de janeiro de 2007).

⁴⁵ Sobre o método mútuo, a literatura brasileira é vasta, devendo-se sublinhar as contribuições do livro organizado por Maria Helena Câmara Bastos e Luciano de Faria Filho intitulado *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo* (1999).

secundárias e superiores, os conservadores, para manter a ordem (escravista) e colocar o Império ao lado das nações tidas como civilizadas (modernas), dividem as competências entre a Assembléia Legislativa Geral, as Assembléias Legislativas Provinciais e a iniciativa privada. Deixam a cargo das Assembléias Provinciais o ensino de primeiras letras e o curso de formação de seus professores e sob o controle da Assembléia Geral e dos ministros do Império, o ensino superior em geral e as aulas da própria capital do país e promovendo em relação ao secundário uma falsa descentralização, ou seja, entregando-o aparentemente às províncias, mas, de fato, para controlar a procura pelos cursos superiores, mantendo-se todo o tempo sob o controle do poder central, como mostrou em seu estudo Haidar (1972). Nesse contexto que se estabelecem escolas primárias públicas em São Paulo.

A província de São Paulo toma a primeira iniciativa em termos legais praticamente dez anos depois da implementação do Ato Adicional, em 1846. A lei paulista n. 310/34 de 16 de março de 1846, em seus 46 artigos, trata de aspectos concernentes aos saberes a serem garantidos no ensino primário, quem pode ser professor e seus vencimentos, comissão de inspeção e exames. Sobre os elementos voltados ao tempo escolar, a referida lei versa sobre frequência, conteúdos para as meninas e para os meninos, exames, regularidade no funcionamento das escolas e “férias” (termo utilizado para discriminar os dias de funcionamento da escola). Algo significativo é que a referência à realidade européia é afirmada na própria lei, pois indica que na hipótese de não haver pessoa competente para atuar na Escola Normal, o governo poderá engajar quem vá se instruir na Europa nas matérias exigidas (art. 33, lei de 1846⁴⁶). Essa lei não deixa de explicitar o contraste existente entre o que se quer e o que se tem.

Assim como a Lei Geral de 1827, a lei paulista de 1846 mantém a extensão do ensino primário às meninas e aos meninos, não sendo explicitadas restrições à frequência. O Regulamento de 1869, mesmo mantendo o acesso a ambos os sexos, interdita a matrícula aos escravos além daqueles com doenças contagiosas, expulsos e incorrigíveis. Já o Regulamento para o Ensino Obrigatório, de 5 de junho de 1874, insere os dois sexos, mas faz distinção entre a idade (de 7 a 14 anos do sexo

⁴⁶ “Não achando o governo pessoa competentemente para o ensino da Escola Normal, poderá engajar quem vá instruir-se na Europa nas matérias exigidas, ministrando-lhe o auxílio anual de 800 mil réis moeda forte...” (lei de 1846, art. 33).

masculino e de 7 a 11 anos do sexo feminino) e limita a obrigatoriedade àqueles com residência dentro da cidade ou vila, onde haja escola pública, ou particular subvencionada, desde que os menores não tivessem impossibilidades física e moral (art. 1º.). O fato das leis de 1827 e 1846 não discriminarem em seu texto as crianças que não poderiam freqüentar a escola não significa que não houvesse restrições. Precisa estar explicitado o que é “óbvio” em um determinado momento histórico? Quem eram os cidadãos a quem a Constituição de 1824 davam direito à educação?

A defesa da relevância de se entender a configuração dos processos de constituição de um tempo próprio da escola pública primária a partir da história do tempo escolar em outras realidades que serviram de referência não implica negligenciar as especificidades do Brasil e de São Paulo e, por isso, o estabelecimento de relações entre a organização da escola pública e um tempo gradativamente próprio, cabe o seguinte questionamento: o que significa *público* e *obrigatório* nas diferentes realidades? Esta discussão mais geral relaciona-se à construção do tempo das escolas primárias especialmente por incorporar ou não um certo número de crianças. Tal ressalva parece válida porque nos discursos advindos da legislação, e também nos professores, esses temas estão presentes, no entanto, ao se eximirem os escravos da freqüência à escola, por exemplo, diferenciam-se aqueles que têm ou não direito dentro da constituição de um Estado Moderno pautado nos ideais liberais de igualdade, função esta atribuída à legislação. Tem-se que levar em conta que as discussões sobre os tempos das escolas primárias não incluem todas as crianças no caso de São Paulo e também sofre variações nos diferentes países.

Essas observações visam indicar que ao se considerar a construção do tempo das escolas públicas, os discursos são generalizáveis, no entanto, deve-se levar em conta tais distinções. Algo que chama a atenção é o silêncio a esse tipo de problemática nos debates aos quais se teve acesso. Não era desejo dos professores integrar todas as crianças? Quando lutavam pela obrigatoriedade, desde década de 1850, a quem devia ser obrigatória? Pelo que se observou, era uma temática absolutamente ignorada. Não se desconsidera aqui o acesso restrito à escola primária mesmo daquelas crianças que teriam direito por não serem escravas, doentes ou por morarem distantes. Mesmo sendo esta realidade, os discursos parecem estar em absoluta sintonia com as palavras de ordem (cidadania, direito, obrigatoriedade) e parte de suas justificativas,

algumas vezes, referendam outros países, os quais também encontraram limitações de ordens diferentes para conseguir fazer valer tais ideais.

CAPÍTULO 2

FORJAR UM TEMPO SOBERANO: OS ESFORÇOS DE SE IMPOR UM FLUXO REGULAR ÀS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS E AS DISPUTAS PELO TEMPO INFANTIL

“Não havendo o que obrigue a freqüência por isso, como se vê no mapa, dão muitas faltas e assim nunca o professor pode apresentar resultado satisfatório, além disso torna-se necessário uma reforma no regulamento quanto a duração da aula, sem interrupção alguma e mesmo um regimento interno para regularidade do ensino, medidas estas, que pedimos para chamar a atenção de V. Sa”. (Ordem CO 4920, Professor Luiz Gonzaga de Campos Freitas, Capivari, 31/10/1879).

Como se discutiu no capítulo 1, a generalização de um certo modelo de escola e de um tempo desta, arquitetado em locais como Inglaterra, Alemanha, Suíça, França, América do Norte, consistia uma tendência em várias Províncias brasileiras, entre elas a de São Paulo, ao longo do século XIX, o que implicou, necessariamente, em (re)definições e negociações com os tempos sociais. Para tanto, foi preciso (re)inventar tradições e (re)estabelecer ritmos cotidianos. Mesmo considerando que os países nos quais a escola estava organizada tenham servido de referência para São Paulo, tais referências, tomadas como exemplares, dialogam com o que já está posto. No caso brasileiro, é preciso levar em conta as influências dos tempos da colonização, da tradição agrícola como também das heranças que os países pioneiros na organização dos sistemas estatais de ensino carregam de outros tempos e outras experiências.

É sabido que qualquer atividade se realiza num tempo e num espaço, desse modo, cabe a pergunta: como eram estruturadas as atividades escolares? Isso significa identificar e analisar a configuração do ano das escolas primárias e as pautas desse (dias letivos, interrupções previstas, feriados, férias, matrícula e exames) assim como seu fluxo, regulado sobretudo pela freqüência. Nesse contexto de definições e de invenção de dispositivos para fazer da escola a instituição mais legítima para educar as crianças, sobressaem-se, entre as estratégias criadas, as discussões acerca da obrigatoriedade da instrução. Contudo, a estruturação das categorias temporais escolares

não é explicada só e tão somente por critérios internos a essa, ou seja, necessidades pedagógicas e administrativas, pois tendo em vista os condicionantes sociais, essas não são efetivadas imediatamente após sua implementação legal ou demandas dos professores. Do mesmo modo, as exigências decorrentes das necessidades da organização escolar, que ensaia tomar forma, condicionam a vida das pessoas e seus modos de representar e viver o tempo, sendo isso mais acentuado nas famílias que têm filhos na escola. Nesse sentido, quais foram os dispositivos, as representações e as práticas que impuseram novas formas de organizar o tempo?

Nos processos de regularização do funcionamento da escola, a intenção compartilhada por professores e outras autoridades era tornar o tempo escolar soberano. Instaura-se uma verdadeira disputa pelo tempo infantil, estando, de um lado, os dirigentes da educação, inspetores e professores e, de outro, os pais ou responsáveis pelas crianças. Observam-se nuances nas demandas segundo o aspecto temporal em questão. Nas discussões referentes ao estabelecimento dos dias em que as escolas deviam ou não abrir são notáveis o jogo de influências e a sobreposição da dinâmica social, com seus marcos advindos da Igreja e da política. Ainda que pautas como a matrícula e os exames estivessem presentes nas práticas escolares, são notáveis as mudanças dos sentidos que assumem ao longo dos anos. No que concerne à implementação dos aspectos que integram o tempo escolar, conforme delineados pelas disposições legais, era preciso ter adesão dos pais, alunos e professores, sendo imprescindíveis as medidas tomadas e as demandas dos próprios professores. Neste capítulo, realça-se que não foram poucos os desafios para a instituição escolar alcançar tamanho domínio sobre a vida das crianças e das pessoas em geral.

2.1 DIAS EM VERMELHO NO CALENDÁRIO ESCOLAR? DOS DIAS EM QUE AS ESCOLAS DEVIAM ABRIR E FECHAR

Segundo Rouet (1993), a construção do emprego do tempo e do ano escolar é emblemática da história da escolarização. A noção de ano escolar integra o que se chama de férias, de organização da semana, dos dias em que a escola funciona e não funciona, assim como a constituição de datas para matrícula e exames. Tais referências distinguem os dias em que devem acontecer as atividades de ensino dos dias

em que essas devem ser interrompidas, quando se instauram outros tempos. Progressivamente, além do tempo dedicado aos trabalhos no campo ou domésticos, o tempo de parte das crianças será estruturado pelo ano escolar. Até a institucionalização da escola, que ocorre ao longo do século XIX, as escolas funcionavam a partir das referências postas no calendário oficial, que impunha um ritmo que alternava os trabalhos e as festas religiosas e cívicas, quase que numa dinâmica contínua, própria de um tempo cíclico. No lugar, estava por se construir um tempo caracterizado pela exatidão das atividades, por uma organização racional e produtiva, por uma disciplina rigorosa na administração e na divisão precisa do tempo cotidiano e individual para fazer valer as referências que se queria desenvolver na escola. Mas, como entender o processo de produção do calendário escolar, cada vez mais regular e uniforme, no interior do contexto social, na medida em que esse decorre de uma estrutura inventada para organizar e ritmar a vida das pessoas?

Segundo Le Goff (1994), em suas reflexões originalmente publicadas em 1977, na França, sobre a História e a Memória, o ano é a unidade fundamental do calendário – tempo social submetido aos ritmos do Universo. O estabelecimento do ano agrega elementos astronômicos, científicos e religiosos, que organizam e delimitam um quadro temporal que regula e dirige a vida pública e privada, constituindo, assim, signos carregados de sentidos e comprometimentos, sob intervenção direta dos jogos de poder. As marcas numéricas adotadas hoje, praticamente generalizadas, procedem da divisão: do ano em 365 dias e 6 horas (o que implica um dia a mais no calendário a cada quatro anos); do dia em 24 horas; e da hora em 60 minutos. Esta divisão que tem o número 12 como base teve origem na Babilônia e é baseada no movimento dos astros (Sol e Terra). Para eles, o ano era dividido em 360 dias e em 12 meses de 30 dias. A cada 6 anos acrescentava-se um mês para retomar o percurso do sol. Convencionou-se dessa maneira, mas poderia ter tomado qualquer outra forma. Foi para aprimorar o cálculo astronômico que se reformou o calendário, segundo o calendário romano pelo Papa Gregório XIII, em 1582 (PIETTRE, 1997)⁴⁷. Numerados, os meses e os dias do calendário passam a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete. Para Elias (1998), a partir da fixação mais ou menos arbitrária de uma certa posição do sol, como ponto de partida e de chegada de uma unidade social de

⁴⁷ Elias (1998) desenvolve ao longo do seu livro *Sobre o tempo* discussões sobre a história do calendário, mas se sublinham os itens 8 e 44 (p. 45-47, p. 152-155).

determinação do tempo, a saber, o ano, os homens conseguiram construir um quadro de referência para a sincronização de suas atividades. Os chineses foram os primeiros a instaurar um calendário anual e, depois deles, toda a humanidade quis instituir um sentido face aquilo que aparecia como uma sucessão inexorável de coisas.

Em *História do Tempo*, Jacques Attali (1982, p. 35) assinala que o calendário e os instrumentos de medida do tempo associados constituem elementos centrais em toda ordem social. Datar significa colocar em ordem. Cada época é caracterizada por um quadro de referências que narram o tempo. O calendário resulta de observações celestes e das exigências dos ciclos alimentares, registra o conjunto dos mitos, sobrepondo diversas tramas – a sucessão dos dias e das noites, designado pela observação de posições dos astros e a lista das festas que refaz a história de Deus, assim não é arbitrário (ATTALI, 1982, p. 38). A doutrina da Igreja instala, progressivamente, sua ordem temporal, a qual, por anos, tem domínio sobre o calendário social e escolar. Elias (1998), em seu célebre livro *Sobre o tempo*, cuja publicação original data de 1982, assinala que o desenvolvimento de um quadro de determinação do tempo, sob a forma de um calendário, é um bom exemplo das continuidades evolutivas que se afirmam a despeito de uma variedade de descontinuidades, tanto políticas quanto de outra ordem. Ele faz lembrar que aquilo a que se chama ‘tempo’ constitui uma rede de relações, bastante complexa, e que a determinação do tempo representa, essencialmente, uma síntese, uma atividade de integração. Nela, os homens tomam por padrão de medida do ritmo relativamente rápido das transformações do *continuum* social o *continuum* das alterações do céu, o qual, por comparação, parece afetado por um movimento tão lento que parece perfeitamente imutável. Foram necessários vários séculos para elaborar uma escala do calendário relativamente bem ajustada à realidade física, e capaz de fornecer um sistema de referências articulado e unificado para a sincronização dessas atividades no âmbito do Estado, o que mostra a dimensão da dificuldade dessa tarefa.

Para Teixeira (1999), os instrumentos de controle do tempo social, como os calendários, são emblemas de poder e dominação, posto que não apenas revelam, mas circunscrevem os ritmos sociais e, conseqüentemente, os modos de viver e de ser dos grupos em que têm origem e aos quais se destinam. Permitem a quem os define manipular o controle do tempo e do espaço, dos ritmos da vida individual e coletiva. Um calendário, de acordo com Le Goff (1994), por estabelecer ritmos, períodos e

duração dos processos de produção e de reprodução da vida social, consiste em um efetivo instrumento de poder material, na medida em que define limites e possibilidades sociais para sociedades, grupos e indivíduos. Além disso, o calendário constitui um sistema de significação, interpretação e localização temporal dos indivíduos e dos grupos no mundo e na história, sendo assim, é considerado um instrumento de poder simbólico (TEIXEIRA, 1999). No mesmo sentido, Brigaudiot e Falaize (2002), a propósito da análise do Tempo e Temporalidades na realidade francesa, assinalam que o tempo construído pelo homem primeiro toma a forma do calendário, e nutre o desejo não só de se inscrever num tempo fixado como também de dominar um tempo que lhe escapa.

A organização de calendários regula a vida de toda uma sociedade, de um povo ou nação, bem como os mais restritos, a eles unidos, como os calendários escolares. A elaboração de calendários mais específicos tem início com o que se pode chamar de tempo moderno, esse esboçado em meados do século XIV, no Renascimento, quando da ascensão da burguesia ao poder. Os calendários ganharam novos sentidos nos séculos XVII e XVIII, momento em que ocorre uma mudança radical nas concepções de tempo decorrente do desenvolvimento das ciências modernas, em especial os estudos de Newton sobre o tempo, tal como demonstram Thompson (2000) e Elias. Nas sociedades industrializadas, o tempo não só devia ser marcado, mas também medido. No mesmo período, ocorre a emergência do Estado moderno e suas exigências de controle simultâneo dos vários processos sociais, entre eles o da escolarização. Pronovost (1986), em sua análise sociológica sobre o tempo, ressalta que a partir do século XIV, com o Renascimento, tanto do ponto de vista teológico quanto “profano”, a vida e o tempo começaram a ser percebidos como algo precioso. Os pequenos burgueses estavam submetidos a essa ordem. Porém, com o desenvolvimento da economia monetária, a burguesia adquiriu poder, iniciou-se a dissolução das formas e concepções sociais aceitas até o momento. Surgiu, então, uma burguesia de cunho liberal, apoiada nas novas forças do dinheiro e da inteligência, que rompia, desse modo, com as antigas formas de poder do clero e dos senhores feudais. Um traço característico da cultura do capitalismo inicial do Renascimento era a estreita relação entre a política e a economia, dada a reciprocidade de interesses entre ambas e a impossibilidade de separá-las: a economia servia a política de poder e vice-versa. Diante desse quadro, o primeiro empresário capitalista passou a ser o Estado. O político era o calculador e a política o

cálculo. O fator econômico determinava a mentalidade política e as decisões políticas. O Estado do racionalismo divergiu do Estado da Idade Média, em que a Igreja era a única organização racional. Diferente da transição notada em certos países nos quais o fim da Idade Média significou, genericamente, o momento em que o homem percebeu que devia contar com suas próprias forças e com a superioridade da *ratio* sobre a *traditio* e houve a repressão completa do impulso e o controle absoluto sobre as emoções graças a uma *ratio* que operava segundo o cálculo e com inexoráveis conseqüências (VON MARTIN, 1946, p. 26).

As referências à história do tempo moderno, que remontam ao século XIV, são importantes para situar, no caso europeu, quando o tempo ganha outros sentidos e representações sociais, ainda que seja necessário analisar com cautela as generalizações e particularidades dos processos ocorridos em cada local, uma vez que no Brasil e América, o que se observa em termos da história do tempo social não ocorre exatamente na mesma velocidade e no mesmo momento em que em certos países europeus. Entretanto, situar a invenção do calendário e seus sentidos para um povo é importante para circunscrever o próprio delineamento dos calendários escolares, que se inserem no conjunto de esforços de racionalizar a própria vida. O olhar da constituição de um calendário específico sem a devida dimensão dos modos de articulação com as dinâmicas sociais e suas instituições é, no mínimo, reducionista. Nesse sentido, é plausível indagar quais características do calendário norteavam a vida das pessoas em São Paulo no século XIX? Do mesmo modo, em que ritmos sociais baseavam-se as escolas primárias em processo de organização?

A sociedade paulista do século XIX, ainda que este século guarde mudanças em termos das representações temporais, em grande parte, baseava-se numa ordem de estados consagrada pela Igreja, como é possível perceber pela análise do calendário que a escola seguia e a influência da Igreja na administração em geral. Não é surpresa que entre os anos 40 e finais do 80 do século XIX, os discursos relativos à escola e ao seu papel sejam repletos de metáforas de cunho religioso. Sob as denominações de templo, discípulos e mestre, entre outras, reconhece-se o a intrínseca relação entre a formação da escola primária pública e a instituição da Igreja e as relações entre Igreja e Estado as quais, nesse período, eram absolutamente sem fronteiras, denotando a legitimidade da Igreja enquanto referência. Um exemplo de

como a linguagem dos professores era impregnada de analogias e metáforas advindas da Igreja é “A escola é um templo (...) em cujos altares estão os ídolos do amor da pátria, da virtude, da dignidade pessoal e da liberdade individual” (Ordem 4925, Pindamonhagaba, 01/06/1879). Junto às tentativas de se ordenar um Estado moderno sobressaem-se os desafios de se construir uma escola moderna, com representações modernas sobre o tempo. As notáveis heranças da colonização portuguesa no Brasil, que fizeram da Igreja Católica uma instituição cujo domínio exercido é inegável, com seus ritos e festas, são evidentemente imprescindíveis para a melhor compreensão dos modos de construção do tempo escolar, mas deve-se sublinhar que tais heranças são observadas em diversos países. Nos países de tradição católica, a escola, para impor um tempo soberano, precisou enfrentar a soberania dos tempos da Igreja.

Embora o período destinado ao estudo tenha como marco o ano de 1846, considera-se relevante a menção a momentos anteriores para compreender as pautas que configuram o calendário das escolas primárias paulistas. Desde a Instrução Provincial de 1832, referente a São Paulo, os feriados deviam ocorrer do domingo de Ramos ao dia dos Prazeres, não devendo haver aulas nos três dias do Entrudo⁴⁸ e na quarta-feira de cinzas tampouco nos dias das cinco festas nacionais, dedicadas a celebrar a promulgação da Constituição do Império (25 de março), a abdicação de D. Pedro I (07 de abril), a instalação do Parlamento Nacional (03 de maio), a Independência do Brasil (07 de setembro)⁴⁹ e nascimento do pequeno imperador (02 de dezembro). Além desses, a

⁴⁸ Segundo Daniel Perdigão Nass (2003), a propósito da história do carnaval brasileiro, a primeira folia de carnaval do Brasil foi o *entrudo*, que acontecia desde o início do período colonial e consistia numa brincadeira violenta (atirar baldes d'água, balões cheios de vinagre ou groselha, e pós como cal e farinha), com a intenção de molhar ou sujar as pessoas que passavam pelos foliões. A brincadeira foi proibida inúmeras vezes, mas ela só desapareceu no início do século 20, com a popularização do confete. O *entrudo* incentivou a criação de uma festa em local fechado, para um público selecionado que queria se divertir mais “mais civilizado”, segundo o mesmo autor. Assim, surgiram, em 1840, os bailes de carnaval, inspirados nos grandes bailes de máscaras realizados na Europa. Os tambores apareceram pela primeira vez na metade do século 19, no chamado *zé-pereira*, uma espécie de passeata de foliões que ocorria nas ruas do Rio de Janeiro, que desapareceu meio século depois, ficando em seu lugar o *corso*, um passeio de carros e caminhões enfeitados. Os foliões, geralmente famílias em seus veículos, brincavam com as pessoas nas calçadas, cantando músicas de carnaval e jogando confetes uns nos outros, o qual desapareceu na década de 1930, junto com os caros veículos de capota aberta.

⁴⁹ Segunda Iara Souza (1999, p. 253), o dia 07 de setembro era menos importante do que outras datas que remetiam a momentos marcados pela realeza, como o 12 de outubro (aclamação de D. Pedro e oficialização do Império) o 02 de dezembro, dia da sua coroação. A mesma autora sublinha que, somente em 1826, o 07 de setembro foi reconhecido como data nacional, junto com o 09 de janeiro (“Fico”), o 25 de março (juramento da Constituição de 1824), o 03 de maio (abertura da Assembléia Constituinte) e o 12 de outubro (aclamação de D. Pedro), e a partir de 1827 começou a ser uma data comemorada (SOUZA, I., 1999, p. 253).

escola devia fechar às quintas-feiras e nos seguintes dias santos: Padroeiro de São Paulo (25 de janeiro), Purificação de Nossa Senhora (02 de fevereiro), Santo Antônio (13 de junho), Assunção de Nossa Senhora (15 de agosto), Natividade de Nossa Senhora (18 de setembro), Todos os Santos (01º de novembro), Finados (02 de novembro), *Corpus Christi*, Ascensão do Senhor, Natal do Senhor e Circuncisão, Dia do Ano Novo. O calendário social e das escolas primárias públicas era constantemente marcado por esses dias especiais, que lembravam fatos, personagens e santos distantes e que estabelecem uma quantidade impressionante de motivos para comemorar e visam celebrar os sucessos alcançados, no entanto, as escolas ainda não comemoram as próprias festas tampouco integram os festejos das datas indicadas em seu cotidiano. Pomian (1993), ao discutir questões de tempo/temporalidade, comenta que o calendário litúrgico é definido por grandes festas que se sucedem ao longo do ano, como a Epifania, Quarta-feira de Cinzas, Anunciação, Domingo de Ramos, Páscoa, Ascensão, Pentecostes, Corpo de Deus, Assunção, Todos-os-Santos e Natal. Definem-se, assim, períodos de sacralidade. Concomitante, é definido um calendário político a ser adotado pela sociedade, que estabelece o início do ano civil e de outros tipos de ano, como o escolar (variável de acordo com cada local), mais breve que o civil. Assim como já elucidado, Pomian atenta para o fato de que a estrutura aparentemente simples de um ano é fruto da sobreposição de três movimentos: “variações sazonais de origem solar, alternância de períodos e dias átonos e de períodos e dias fortemente marcados pela religião, oscilações da presença visível e audível da ideologia e da política” (1993, p. 14).

Entre as décadas de 1820 e de 1830, houve uma preocupação por parte do Estado em erigir as datas do Brasil, os marcos temporais da recém nação independente, conduzida por uma constituição própria. Mas, desde a chegada do príncipe regente, em 1808, as festividades públicas já impressionavam. As datas demarcadas depois da Independência, espelhavam a marcha da civilização brasileira e serviam à sua própria celebração. Iara Lis Carvalho Souza (1999) faz essa análise no livro *Pátria Coroada – o Brasil como corpo político autônomo (1780-1831)*. Ao discutir sobre a criação de datas comemorativas do Brasil, afirma que, em 1826, na Assembléia Legislativa, o 12 de outubro, foi festejado pelo glorioso fato de ser o dia da fundação do Império e do nascimento do seu augusto fundador. De norte a sul do Brasil, repetia-se uma mesma estrutura de festa, dando uma mesma feição comemorativa ao

país, “erigindo-se numa mesma sociedade, com um mesmo povo, com um mesmo soberano” (SOUZA, I., 1999, p. 257).

Souza ressalva que os signos, símbolos, vivas, proclamações, imagens e metáforas, no seu conjunto e volume, ao entrecruzarem-se no universo social, nas celebrações públicas e oficiais, instauravam uma dada noção de Brasil, mediada pela monarquia constitucional e pelo civismo cobrado de cada um. Adornos, ritos e signos da monarquia corroboravam a construção de uma idéia e uma imagem da nação brasileira, concorrendo para seu eficaz reconhecimento. Construía-se uma noção de Brasil como uma única sociedade regulada, enfeixada na *persona* real. Ainda segundo Souza (1999, p. 254), o sentimento nacional era capaz de reunir os brasileiros através dos sentimentos cívicos, do amor ao soberano e à pátria, e não apenas por intermédio dos projetos e racionalidades políticos dos homens de Estado e de saber. Os elos eram ser públicos, visíveis e marcados pelo calendário social. Embora com motivos explicitamente cívicos, as festas políticas não dispensavam o traço religioso, uma vez que recorriam às metáforas cristãs, aos anjos, dias santos, missas e *Te Deum*, sem perder de vista aquilo no que se poderiam distinguir. Esse acontecer vinha carregado de permanências e reiteraões: os santos, os cortejos, o andor, os lenços brancos, as passagens bíblicas norteando os sermões. Para a autora, a reconstituição das festas permite entrever a maneira pela qual se instaurava um tempo ritualizado, “convocava-se o universo social e, simultaneamente, se o hierarquizava, movimentando um campo imagético investido de usos políticos” (SOUZA, I., 1999, p. 214). Desde a presença real no Rio de Janeiro, o Brasil se erigiu em sede das grandes festas monárquicas, como a da aclamação de D. João VI e, posteriormente, daquelas que se dedicavam a celebrar a fundação de um Império brasileiro poderoso. Nesse contexto, foi vivenciada uma temporalidade forte da realeza e suas cerimônias. Além do componente religioso, as festas garantiam o prolongamento do poder real, no espaço público e no próprio (SCHWARCZ, 2001, p. 15).

Embora sendo notável o número de comemorações políticas, era o calendário litúrgico que ritmava o ano, observando-se que quase todo mês tinha um rito, um santo, uma data a celebrar. Segundo Souza (1999), no Rio de Janeiro, em 1824, havia 41 dias santos, a maioria em torno do Natal e da Páscoa, por decorrência da liturgia e do calendário católicos. Apesar de a instrução de 1832, para o caso de São

Paulo, fazer alusões a apenas treze festas religiosas no decorrer do ano, outros dias santos eram também comemorados em certas regiões, o que ocasionava o fechamento das escolas. O tempo escolar era ritmado pelos “tempos de Deus”, ou melhor, da Igreja. A alusão ao relato do professor público, Pedro Correia Dias, de Pindamonhangaba, datado de 31 de outubro de 1870, é representativo da soberania do tempo da Igreja em relação à frequência às aulas:

Por aqui se vê que só em junho não houve frequência relativa ao número de matriculados, mas há uma razão que é a seguinte: neste mês houve as festas de Espírito Santo, Santo Antônio, São João, São Pedro, N. S. do Socorro, [ilegível] de uma capela próxima à cidade, a qual a senhora aqui vem para ser festejada em maio, e costuma voltar em dito mês acima referido (Ordem CO 4925).

Decerto, o professor, ao registrar que os problemas com a frequência no mês de junho deviam-se às festividades religiosas, expressa bem a soberania da Igreja frente à dinâmica escolar e social. Se por um lado, as interrupções das aulas eram tidas como problemas para os professores, conforme destacam em seus relatórios, o professor Pedro parece relevar as interrupções quando essas são justificadas pelas festas da Igreja, que mantinha laços estreitos com o Estado. No âmbito social, esses laços garantiam um intercâmbio de signos e prestígio entre essas instituições além de existir uma “um trânsito entre a noção do que era sagrado, além da constante justaposição de datas religiosas, consagradas aos santos, que acabavam sendo também usadas pela realeza” (SOUZA, I., 1999, p. 215). A constituição do tempo da escola que se constrói a partir de uma gama de relações com outros tempos é entendida quando se observa o movimento que se dá no âmbito político: as relações entre Estado e Igreja.

No que concerne às referências à configuração dos dias em que as escolas deviam funcionar ou não, depois das indicações postas em 1832, foram encontradas disposições legais nesse sentido somente na década de 1840. Entre os documentos legais encontrados destacam-se a Lei n. 34 de 16 de março de 1846, o Regulamento de 17 de abril de 1868 e o Regulamento de 18 de abril de 1869, como mostra a tabela abaixo:

DOCUMENTO	REFERÊNCIAS AOS <i>FERIADOS</i>
Lei n. 34 de 16 de março de 1846	Art. 43 (...) feriados às 5as feiras de todas as semanas, quando não houver dia santo, ou feriado por lei.
Regulamento de 17 de abril de	Art. 64 Nas escolas públicas serão feriados, além dos domingos, dias de guarda e um de cada semana, os de festa

1868	nacional marcados por lei, os de luto nacional marcados pelo governo, os de entrudo, desde domingo até quarta-feira de cinzas, os da semana santa, os de páscoa e os que decorrem de 20 de dezembro a 06 de janeiro.
Regulamento de 18 de abril de 1869	<p>Art. 105 - São feriados nas escolas públicas</p> <p>§ 1ª a quinta-feira de cada semana quando nela não houver nenhum dia santo ou feriado</p> <p>§ 2º Os domingos e dias santificados</p> <p>§ 3º Os dias de grande gala ou feriados nacionais</p> <p>§ 4º O dia 26 de fevereiro</p> <p>§ 5º Os de Entrudo e quarta-feira de cinzas</p> <p>§ 6º Os que decorrem do domingo de ramos ao da Páscoa</p> <p>§ 7º Os de finados</p> <p>§ 8º Os que ocorrem do dia 08 de dezembro a 06 de janeiro (lei 34, 1846, art. 43)</p>

Tabela 1: Referências aos feriados na legislação.

Talvez, julgando mais assertivo endossar as normas legais para inculcar, definitivamente, o fluxo escolar delineado, o calendário oficial era lembrado em circulares desde os anos de 1850. Os anos de 1880 ainda revelam um misto de regularidade e irregularidade, percebe-se que foram necessários anos de esforços para que o tempo escolar alcançasse uma certa soberania e autonomia. Um exemplo de circular é a do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, direciona ao inspetor de distrito, Reverendíssimo Senhor Padre Joaquim Manoel Álvares Carneiro, em 29 de julho de 1852, na qual, além de autorizar que um professor que manteve sua escola fechada por ter servido de “juiz de Fato” a ter o atestado de frequência relativamente a esses dias, declara que “as férias gerais são desde Domingo de Ramos até o 1º dia útil depois da Páscoa, e desde 8 de dezembro até 6 de janeiro”. Além disso, são feriados “os dias designados por lei, os dias Santos e as quintas-feiras das semanas em que não houver feriado algum” (E 1174, Circular n. 250). A reincidência de informações advindas não só dos documentos legais é sugestiva da necessidade de fazer visível a norma para instaurar práticas. A regularização do fluxo das escolas passava pelo conhecimento, incorporação e adesão dos professores e dos pais/responsáveis das referências temporais almejadas. Isso demonstra pelo menos dois movimentos: primeiro, a necessidade de reforçar aquilo que ainda não era parte das práticas, portanto era preciso reiterar para se fazer presente nos diferentes locais. Assim, junto às leis e regulamentos integrava-se uma série de outras medidas para circunscrever as atividades

dos Inspetores de Distrito, professores e alunos; segundo, o uso de dispositivos, a exemplo das circulares, como um modo de otimizar a comunicação entre os diferentes atores educacionais (nesse caso, Inspetor Geral e de Distrito) e, por sua vez, materializar as demandas que se faziam presentes, ativar um circuito de normas, restrições, impedimentos nos esforços de se estruturar o funcionamento das escolas primárias.

Observa-se um gradativo aumento da especificação dos feriados de um momento – década de 1840 – para outro – década de 1860. Ao observar o calendário estabelecido em 1832, cujas datas dos feriados são detalhadas, nota-se que as normas posteriores reforçam a quinta-feira, desde que não houvesse feriado ou dia santo, os domingos (dia de descanso e, é claro, das missas) além de indicar alguns dos feriados religiosos e genericamente os nacionais, conforme posto em 1869, ano este em que o dia 26 de fevereiro é incluído entre os dias feriados, sendo curioso o fato de que essa data foi instituída pela lei provincial n. 22, de 1846, cujo artigo único prescrevia que “o dia 26 de fevereiro, em que suas majestades imperiais chegaram a esta capital, fica sendo festividade provincial: revogadas disposições ao contrário”. Entretanto, por que só é discriminado no calendário escolar em 1869? No que diz respeito aos dias santos, observa-se que, embora não tenham sido todos enumerados em 1832, eram tidos como feriados.

No que concerne à configuração da semana escolar, como se percebe na tabela 1, as escolas deviam fechar às quintas-feiras, até o ano de 1887. A prática de fechar as escolas às quintas-feiras e abrir aos sábados não era notada só no Brasil. Rouet (1993, p. 266), ao tratar da invenção da escola a partir da história da educação francesa, assinala que uma pesquisa de 1836 demonstrou que três quartos das comunidades declaravam deixar um feriado aos alunos ao menos às quintas-feiras depois do almoço, dia esse que se instalou progressivamente como o feriado semanal escolar. A organização da semana escolar, no caso francês, foi concebida em resposta a uma demanda cultural dominante, assim a laicidade da escola foi submetida à prescrição legal que previa uma interrupção na semana, além do domingo, a ser dedicada à catequese das crianças fora da escola. Algo notável, se se aproximam as histórias da França e do Brasil, é que esse feriado, no caso francês, era dedicado ao catecismo, uma vez que mediante a separação entre o Estado e a Igreja naquele país, no fim do século XVIII, a escola não devia ter um tempo para o ensino desse. O Brasil, mesmo

recorrendo aos discursos liberais para justificar suas ações, desde o início do século XIX, paradoxalmente, mantém esse feriado até 1891, quando houve separação administrativa entre a Igreja e o Estado, estando presentes, em todo o período estudado, as aulas de catecismo nos dias letivos e aos domingos. Vários professores eram responsáveis, inclusive, pela condução das crianças à missa. Desse modo, indaga-se: o que as crianças faziam às quintas-feiras? Ou melhor: como as famílias ocupavam esse tempo livre das crianças?

Desse modo, a semana escolar comportava um dia de descanso (a quinta-feira, até a década de 1880) mais o domingo, sendo o ritmo anual das *férias* calcado, num primeiro momento a partir das festas religiosas e somente em meados da década de 1880 estabelecem-se momentos mais longos de interrupção anual – em junho/julho e em dezembro/janeiro. Esta serviria para possibilitar o trabalho das crianças? A leitura da história do tempo em diversos países demonstra uma certa similaridade na marcação das datas. Segundo consta do verbete *férias* (*Vacances*), do *Dictionnaire Buisson*, nas escolas primárias públicas francesas, a época e a duração das férias deviam ser fixadas a cada ano pelo prefeito no Conselho Departamental, conforme o artigo 19 do Regulamento escolar modelo de 18 de julho de 1882. Na França, os feriados extraordinários consistiam: o primeiro do ano, ou o dia dois caso o dia primeiro fosse domingo ou quinta-feira, a segunda-feira de Pentecostes, o dia de todos os santos e a manhã seguinte, os dias de festas pátrias e nacionais (artigo 18 do mesmo Regulamento). No referido país, para as escolas normais primárias, já havia definido as *grands vacances* ao longo de sete semanas, assim como foi previsto para as escolas maternais públicas, em 1882, um mês por ano de férias. No calendário brasileiro e, de modo particular paulista, as pautas inscreviam-se nos dias religiosos e cívicos, e há o esboço de um período de férias nas escolas primárias somente na década de 1880.

É plausível a ressalva de que o que se identifica como *feriado* na década de 1860 – domingo de Ramos até o primeiro dia útil depois da Páscoa – é posto no artigo 43 de 1846 como *férias gerais*. Em relação à década de 1840, acrescenta-se como feriados, em 1868, o período de 20 de dezembro a 06 de janeiro, estendido, em 1869, de 08 de dezembro até 06 de janeiro, conforme observado na tabela 1. Isso sugere que não havia uma nomenclatura para designar as *férias* (tal como se concebe hoje – férias de julho e férias de janeiro) e diferenciá-las dos dias *feriados*. O estabelecimento de um

período maior para que as escolas primárias não funcionassem circunscrevia-se entre dezembro (depois dos exames) e janeiro (quando as escolas eram abertas), sendo esse designado, principalmente na década de 1880, como *férias*, ainda que isso não estivesse legitimado. Parece haver uma inversão do ponto de vista da linguagem, na medida em que não havia regularidade no uso das palavras *férias* e *feriados*. Nitidamente, estava em processo a invenção de um momento mais extenso para o que se entende por *férias*, pois, segundo consta nas considerações apresentadas por Ulla, protagonista de *Os Meus Romanos*, obra literária onde apresenta cartas datadas dos anos de 1880, essas não faziam parte das tradições brasileiras. Tendo em vista sua nacionalidade alemã, onde as férias já estavam instauradas, reclama por ter que trabalhar sem interrupções como preceptora. Numa viagem para Santos, realizada com a família e seus alunos, onde permaneceu entre cinco e seis semanas, assinala que as aulas continuaram

“como de costume, somente que, para grande tristeza da família e meu pleno contentamento, as lições de piano tiveram de ser interrompidas. Exatamente por isso, considero esta estação de banhos como viagem de recreio” (p. 139).

Isso dá indícios de que a idéia de descanso para os estudos ainda não estava absolutamente incorporada nas tradições e cultura paulista, o que justifica o uso ambíguos dos termos. Em que medida é plausível entender que a permanência de certos termos implica a continuidade dos seus sentidos? É preciso estar atento para um processo de ressignificação contínuo marcado por um constante refazer dos sentidos a que se pode atribuir a determinados denotativos. O uso desses termos está presente em relatos de inspetores e professores e a variação ou ainda a falta de um sentido único é perceptível. A menção como férias de um período entre feriados é notada no relatório do inspetor de Itapetininga Francisco Martins da Silva, em 1862:

Ao aproximar-se a Semana Santa *ouvi dizer que meus antecessores* permitiam que os Professores deste Distrito gozassem de quinze dias de *férias*, de Domingo de Ramos até o dia de Nossa Senhora dos Prazeres e como isso ia de encontro à disposição do art. 43 da lei n. 34 de 1846, ordenei aos professores que obedecessem esse artigo e assim o fizeram (Ordem CO 4925).

Esse relato demonstra também que ainda estava em curso o processo de definição e assimilação dos dias nos quais as escolas deviam funcionar. No cumprimento de suas tarefas, o inspetor da região de Itapetininga baseia-se em seus antecessores além de legitimar sua ação na lei de 1846, artigo 43. Já a professora Cecília

Isabel da Silva, da localidade de Xiririca, em seu relatório de 1º de junho de 1873 (Ordem CO 4933), indica que o exercício das aulas em sua escola, cujo início das atividades foi datado de 11 de novembro de 1872, tinha sido interrompido pelas *férias* de Natal e Semana Santa, o que demonstra coerência com a legislação e, mais uma vez, a denominação *férias* utilizada para se referir aos dias do fim do ano em que as escolas fechavam, sendo notáveis as referências religiosas como pautas do calendário escolar.

Se, por um lado, tentava-se promover um funcionamento regular nas escolas primárias paulistas e evitar pausas muito longas na frequência, pois, segundo as representações dos professores, as crianças esqueciam o que já fora aprendido, prejudicando, assim, os resultados dos exames, por outro, parece que os grandes intervalos sem aula sob as justificativas das festividades religiosas eram inteiramente compreendidos (e, por que não, autorizados?) pelos responsáveis pela instrução pública e mesmo pelos professores, conforme testemunha o relato do professor Pedro Correia Dias, que justifica o fechamento da escola durante o mês de junho devido à quantidade exacerbada de feriados e comemorações religiosas na região. O estabelecimento das *férias de junho*, na década de 1880, foi combatido, como fica claro na ata da 48ª Sessão do Conselho da Capital, ocorrida em 21 de fevereiro de 1889, que registra a seguinte proposta do senhor comendador Franzen:

Achando-se cabalmente *demonstrado pela experiência, e reconhecida por todos os zelosos professores* que o feriado de 9 de junho a 7 de julho, de que trata o par. 7 do art. 164 do Regulamento de 22 de agosto de 1887, é prejudicialíssimo ao ensino por isso que *essa interrupção produz a desorganização da escola e como conseqüência não podem os professores apresentar o desejado resultado no fim de novembro, época dos exames*. Proponho que seja aquele feriado substituído pelas quintas feiras e que na forma da Lei este Conselho solicite da Assembléia por intermédio do Snr. Dr. Diretor Geral a adoção de dita medida que é de imensa vantagem para o progresso da instrução pública de S. Paulo (Aprovado) (E 1661, Atas das Sessões, grifo nosso).

Embora não haja um número exaustivo de relatos acerca dos embates sobre a implementação das férias, consideram-se expressivos os exemplos localizados por elucidarem o quanto as tradições serviam para justificar as práticas, mesmo numa situação em que se tentava instaurar elementos diversos àqueles presentes. Ao mesmo tempo em que se dá visibilidade à formação de uma das categorias temporais da escola – o período das férias do meio do ano – que, por tão intrínseca às práticas escolares

atuais, é inimaginável que se preferia continuar as aulas a descansar durante um mês⁵⁰. As férias passam a fazer parte das referências temporais das escolas e o seu estabelecimento interferiu no tempo social reordenando as rotinas dos professores, dos alunos, das famílias e dos responsáveis. Eram praticamente trinta dias seguidos que rompiam o fluxo das atividades escolares, ou deviam romper, pois há relatos de professores que não o fazia. Mesmo sabendo que as escolas eram restritas a um número reduzido de crianças, se considerada a totalidade da população infantil, para aquelas 60, 50, 30 que se matriculavam e permaneciam, ainda que por pouco tempo, acredita-se que os ritmos aos quais eram submetidas e as mudanças nesses instauravam outros modos de viver o tempo cotidiano, não só socialmente, mas para cada um.

O estabelecimento dos dias em que as escolas deviam fechar ou abrir era definido em harmonia, como já observado, com o calendário social, e, com isso, almejava-se regular o funcionamento e o fluxo escolar. Os esforços foram notados de diferentes esferas – legislação, circulares, ofícios, fiscalização, mapeamentos, registros de matrícula e frequência. Regularidade essa que era frisada pelos professores em seus relatórios, cujo empenho para evidenciar suas competências, no que concerne ao cumprimento do que se estabelecia legalmente, era evidente. Mas, o que entendiam por um funcionamento *regular*? Seria abrir e fechar a escola nos dias previstos ou meramente funcionar e ter o número de crianças exigidas? Tais indagações são suscitadas pela leitura de livros referentes ao *Movimento Diário das Escolas*, previsto no Regulamento de 1887, onde se inscrevia, dia-a-dia, nem tão regularmente assim, o

⁵⁰ Ainda que, em 1887, já conste um período dedicado ao que entendemos pelas “férias do meio do ano”, àquele momento entre junho e início de julho, a consulta a documentos legais de anos posteriores demonstra que esse *feriado* não é recorrente. No âmbito legal, nos decretos relativos ao ensino primário dos anos de 1890 e 1892, não há menção alguma de que em junho ou julho havia alguma interrupção no meio do ano letivo, mesmo assim, no ano de 1890, os professores registram em seus livros de movimentos diários essa interrupção, conforme será desenvolvido. Em 1894 (Decreto n. 248, de 26/07, art. 32), consta que as férias seriam de 20 a 30 de junho e em dezembro, um mês a contar do dia em que terminarem os exames finais em cada município. Nos decretos de 1898, ainda que haja referências às férias gerais ou de verão (entre dezembro e janeiro), nada é explicitado acerca do mês de junho. Em 1904, precisamente no Decreto n. 1253, de 28 de novembro, o período de 20 a 30 de junho volta a ser mencionado (art. 24). É a partir de 1910 que, definitivamente, é fixado um mês entre os meses de junho e julho para as férias escolares somado às férias gerais ou de verão, as quais, embora tenham tido alterações do número de dias estiveram presentes com regularidade (cf. Gallego, 2003). Esses dados visam demonstrar que a história do tempo escolar não é linear, na medida em que o fato de haver a instauração de algo que depois passa a vigorar num momento posterior, não significa que tenha tido a incorporação imediata ou tenha se mantido quando da primeira “aparição”. Além da resistência do professor acima mencionada, não foram encontradas discussões que nos levem a identificar os motivos pelos quais não tenha sido a partir de 1887 que se efetive a interrupção para as férias no meio do ano, ainda que isso tenha vigorado por um período, mesmo que curto, dados os registros dos professores.

funcionamento da escola em alguns anos seguidos⁵¹. Mesmo considerando a existência de burlas nos registros, do ponto de vista da história do tempo escolar, tais documentos materializavam os marcos do calendário escolar, ao mesmo tempo em que queriam controlar o funcionamento das escolas e delinear práticas. O livro de *Movimento Diário* não apresenta dados sobre a organização das atividades pedagógicas, mas tem grande semelhança com o diário de classe, implementado, em São Paulo, no ano de 1902, segundo Rosa de Souza (1998), no qual o dia de aula é materializado na medida em que se inscrevem os dias e as atividades realizadas e planejadas. A leitura confirma que as escolas quase sempre não abriam nas datas previstas como feriados, sendo inscrito na referida data *feriado*, ou *dia santificado*, ou outro motivo qualquer. A regularidade no funcionamento das escolas públicas é marcada pela abertura da escola o ano todo e pela presença de um bom número de crianças. Nem sempre essa regularidade refere-se às datas do calendário, instáveis de um ano para outro, podendo haver ausência de indicação de feriados como o 07 de setembro e o 15 de novembro, instituído a partir de 1890. Pensar que todos viam nos feriados momentos de descanso ou de participação de festejos públicos não pode ser considerado uma regra. Os tempos de comemorar, de suspender as aulas e de descansar eram absolutamente diversos, mesmo sob o domínio comum do calendário social e do calendário escolar.

A leitura do livro referente ao *Movimento diário da Escola de 1º. Grau*, localizada à Rua Dr. João Teodoro, cuja professora responsável era Carolina Correa Galvão, aberto no mês de julho de 1889 (Ordem 4455), traz aspectos importantes para a percepção das relações entre o que era previsto nas normas e a dinâmica do fluxo temporal presente nas escolas. Ainda que o livro tivesse sido aberto no mês de julho, a professora apresenta registros somente no mês de novembro. Só há dados referentes ao final de 1889 e do ano de 1890, assim, não é possível perceber se a professora manteve o mesmo calendário num ano e no outro, isso só é observado no mês de novembro em que se nota, principalmente, a inserção das comemorações relativas à Proclamação da República, o que foi registrado, nos dois anos, pela professora – em 1889, nos dias 16, 20, 21 e 22 (“feriados pela Proclamação da República”) e, em 1890, os dias 15, 16

⁵¹ No que concerne à materialidade do *Livro de movimento diário*, este é encadernado, vermelho, gravado em letras prateadas na lateral – “*Movimento diário Escola de 1º grau do Bairro do Velloso – Villa Bella*”. Ao contrário do que era realizado até então, ou seja, os professores escreviam os dados em tabelas feitas por eles mesmos, esses livros eram impressos e padronizados com espaços para o preenchimento das informações relativas a cada escola (mês de _____ de 18__).

(domingo) e 17. Além desses, em novembro havia interrupção das aulas nos dias 1º (“dia santo”) e 02 (“feriado”), em 1889, e no ano de 1890, somente o dia 03 (feriado). Em ambos os anos, as aulas se encerraram no início de dezembro. Os registros da professora Carolina, referentes ao ano de 1890, parecem bastante condizente com o calendário oficial:

MÊS	1890
janeiro	1 a 6 – férias do Natal 25/01 – dia santo
fevereiro	17 e 18 – Carnaval 19 – cinzas
março	Nada consta
abril	1 a 6 – férias da semana santa 21- feriado
maio	3 – feriado 11 – feriado
junho	9 – 31 começam as <i>férias do inverno</i> (até 07 de julho)
julho	01 a 07 – <i>férias de junho</i> 14 – feriado
agosto	Nada consta
setembro	Nada consta
outubro	10 – sem marca (5ª. Feira) 27 – feriado pela chegada do generalíssimo Deodoro

Tabela 2: Registros sobre o *Movimento diário da Escola de 1º. Grau* da Profa. Carolina Correa Galvão

Desses dias assinalados, convém remarcar o dia 27 de outubro, *feriado pela chegada do generalíssimo Deodoro*, o qual demonstra que interrupções pautadas em justificativas políticas são absolutamente permitidas. Ao perceber um certo descompasso entre os dias em que as escolas de localidades diferentes funcionavam, indaga-se sobre o alcance de certos festejos dependendo do lugar em que a escola se encontra. Em que medida os festejos e seus sentidos eram compartilhados em todos os locais? Acredita-se que as escolas tinham um calendário condizente muito mais com as particularidades dos locais

em que estavam circunscritas. Chama-se a atenção, ainda, para o fato de que a professora Carolina era muito freqüente, tendo poucas marcas de interrupção das aulas, dado importante para demonstrar que, ainda que muitas escolas não conseguissem funcionar regularmente, em outras a regularidade era notada. Entre os outros motivos explicitados para a interrupção das aulas encontram-se “*não dei aula por estar doente*” e, em 1889, no dia 28 de novembro, houve “*manifestação das professoras públicas ao governo*”, conforme indicação da professora. O segundo motivo pode ser considerado bastante expressivo do ponto de vista de uma possível organização docente. O Diário da *Escola de 1º. Grau do Campo Mauá da Capital*, sob responsabilidade da professora Georgina Carolina da Silva (Ordem EO 2144), referente ao período de abril de 1888 a junho de 1890, é um documento bastante significativo acerca do funcionamento das escolas, conforme pode ser notado pela tabela abaixo:

MÊS	1888	1889	1890
Janeiro		7 – início das aulas 10 – reunião dos professores (5ª. Feira) 17 – idem 25 – dia santo	7 - início
Fevereiro		2 – dia santo 6 – sem marca 26 – feriado	Dia de receber vencimento, sem aula
Março		4 e 5 – Carnaval 6 – Cinzas 25 – dia santo	
Abril		15 a 20 – Semana Santa 23 e 24 – “dei ponto pelo falecimento do meu irmão”	
Maiο	8 e 9 - “dei ponto em respeito ao falecimento do Conde de Parnaíba nos dias 8 e 9” 10 - dia santo 14 - festa nacional 17 e 18 – por estar doente e muita chuva	4 – sem marca 13 – idem 30 – dia santo	15 – dia santo
Junho	7 a 31 – sem marcas... (férias)	9 a 7 - de julho – sem marcas (férias)	Acaba o livro
Julho	9 – volta as aulas 14 – “dei ponto por ser dia de Nossa Senhora do Carmo” “suspendi a aula em respeito ao falecimento do padre (nome ilegível)”	29 - feriado nacional	
Agosto	4, 5 e 6 – sem marca 15 – dia santo	5 – sem marca 15 – dia santo	

	23 a 25 – festa nacional (5ª a domingo)		
Setembro	7 – feriado 8 - dia santo 22 - sábado sem marca sem justificativa	7 – feriado nacional	
Outubro	1 – feriado em respeito à morte do Conselheiro Dr. Dutra 5 – feriado por causa da missa de 7º. Dia 29 – (2ª. Feira) 30º. Dia do falecimento do Conselheiro Dutra – sem aula	4 – dia de receber ordenado	
Novembro	1 – dia santo 2 – dia de finados (3 – sábado aula) 12 a 14 – incômodo de saúde [da professora] 30 e 31 – sem marca não há dezembro	1 – dia santo 2 – dia de finados 6 – dia de receber ordenado 20 – feriado popular até 22 27 - para frente sem marcas... Exames?!	

Tabela 3: Diário da *Escola de 1º. Grau do Campo Mauá da Capital*, sob responsabilidade da professora Georgina Carolina da Silva

Entre as observações acerca do funcionamento dessa escola, marca-se que, do mesmo modo que as anteriores, a abertura ocorre no início de janeiro, dia 07, em 1889 e 1890, assim como é regular a suspensão das aulas no mês de junho e início de julho, somando-se um mês de férias, tanto na escola da professora Georgina como nas demais já tratadas. Os relatórios escritos por professores também expressam uma aparente regularidade na abertura e fechamento das escolas primárias a exemplo do que informa o inspetor Francisco da Costa Álvares, em seu relatório de 08 de outubro de 1853, a seu superior: que as escolas públicas de Pirapora apresentavam regularidade na abertura e encerramento das aulas. Relatos escritos por professores em anos posteriores também endossam tal regularidade, como a professora de Campinas, Rita Carolina de Campos Freire, que sublinha, no relatório de 1º de junho de 1887, que “tendo concluído as *férias* no dia 06 de janeiro, no dia seguinte principiei o exercício do meu cargo” (Ordem CO 4920, grifo nosso). O professor Luiz Gonzaga de Campos Freitas, de Capivari, no relatório de 31 de maio de 1884, registra “Encerrei a aula o ano passado no dia designado pela Lei – 7/12 – (...) não houve exames por não existir inspetor literário em exercício” (Ordem CO 4920). Mas, será que a idéia de *regularidade na escola primária* pode ser compreendida da mesma forma nas diversas décadas? Afora uma aparente continuidade das práticas nas escolas primárias, nota-se uma série de

incorporações de uma década para outra, em termos discursivos (leis, regulamentos, dispositivos diversos, manuais) que, se não têm um poder instaurador imediato, vão trazendo novos elementos e representações acerca das escolas primárias, perceptíveis nos registros dos professores, nos relatórios e nos livros de matrícula. A leitura dos relatos de professores e de inspetores demonstra que mesmo sem exames, as aulas terminam no início de dezembro, quando a escola não é fechada em outros meses do ano por falta de professores, o que tentava se impedir mediante a contratação de professores substitutos, sob as custas do próprio professor da escola, além de se interditar que os professores mudassem de localidade para que as aulas não fossem interrompidas. Nas décadas de 1840 e 1850, não há indicações precisas de que sempre as aulas terminam no início de dezembro, embora haja referência à realização de exames nesse mês, o que não se confirma é se, necessariamente, todos os professores fecham as escolas na realização dos exames ou caso não o tenha se as aulas continuam até quase o Natal.

Ao longo de 1889, notam-se na escola de 1º grau de Campo de Mauá da Capital duas atividades que interrompem o fluxo e não dizem respeito aos feriados e/ou dias santos: dias 10 e 17 de janeiro, os quais foram dedicados à reunião de professores e 04 e 06 de outubro, destinados ao “recebimento do ordenado”. A professora Georgina fechou a escola, ainda, em ocasiões como o falecimento do Conde de Parnaíba, sendo as aulas suspensas nos dias 08 e 09 de maio, pelo falecimento de um padre, e pelas solenidades devido à morte do Conselheiro Dr. Dutra (1º de outubro de 1888), sua missa de 7º dia (05 de outubro) e missa de um mês (29 de outubro). Tais registros ilustram a permeabilidade do calendário aos “eventos” religiosos, políticos e sociais. Afora as coincidências em 1888 e 1889 do dia 15 de agosto (dia santo), 07 de setembro (feriado nacional) e 01º de 02 de novembro (dias santo e finados, respectivamente), os outros feriados e dias santos não são os mesmos de um ano para o outro. Há um número expressivo de dias santos, se comparado às escolas mencionadas anteriormente⁵². Além disso, como observado na tabela 3, em várias datas não se inscrevem nem frequência tampouco são feitas alusões a feriados ou outros motivos pelos quais, supõe-se, não

⁵² Destaca-se que em a leitura da história do tempo em outros países demonstra a intrínseca relação entre o calendário escolar e o da Igreja. No caso da Suíça, Jenzer (2004) salienta que gradativamente o número de festas religiosas diminui, mantendo-se: Ano Novo, Páscoa, Pentecostes, Ascensão, Assunção e Imaculada Conceição (até 1966), Natal, por exemplo. A emancipação do calendário escolar em relação ao calendário eclesiástico se concretiza nos anos 1860 naquele país (JENZER, 2004, p. 46).

tenha havido aula. Essas lacunas causam estranheza devido ao fato da professora mencionar os dias que deixou de dar aula justificadas por doença, chuva e falecimento do seu irmão, por exemplo. Por que teriam deixado algumas datas em branco?

A interrupção do fluxo em virtude de datas cívicas, religiosas e mesmo de acontecimentos repentinos – como a morte de pessoas importantes ou de familiares não é algo que é restrito àquele momento histórico, pois, até hoje, as atividades escolares são interrompidas pelos mesmos motivos, embora menos susceptíveis às variações do calendário social. Os condicionamentos do social na configuração do tempo escolar, ou tempos escolares, variam, segundo a localidade podendo haver maior ou menor susceptibilidade, mais ou menos intervenções externas à escola. Do que se observou, as distinções das datas podem ser explicadas pelas localidades das escolas. O que intriga na leitura dos livros de movimento diário é a não referência à totalidade das datas referendadas no calendário oficial. As marcas regulares de início das aulas, férias de junho e exames a partir do fim de novembro e início de dezembro, configuradas no fim da década de 1880, marcam a definição do ano escolar, que sofreu, posteriormente certos ajustes como aumento do recesso do fim do ano com um início mais tardio das aulas (fevereiro ou março) e as férias que passam para o mês de julho, mas já estavam aí formuladas as pautas do ano das escolas paulistas. É notável a dinâmica de estabelecimento dos marcos, de forma cada vez mais acentuada, sendo expressivo para a constituição da semana escolar, o rompimento da tradição de não ter aula às quintas-feiras a partir de 1887.

Um aspecto pertinente é que não foram encontrados relatos de que os dias destinados às comemorações oficiais ou religiosas tivessem espaço no interior das escolas, por meio de atividades dirigidas com os sentidos existentes nos feriados, todavia o lugar de comemorar e os modos de fazê-lo eram reservados e vividos no âmbito público. Não se encontraram registros de que os professores tivessem que dar um tratamento escolar às datas comemorativas, sendo notável a transição quando a escola pública ganha um espaço próprio, no início de 1890, quando as festas passam a ter como palco as escolas. No entanto, ao contrário do que comumente se difunde, as festas ocorridas nas escolas públicas, depois da Proclamação da República (1889), não foram instauradas somente pela mudança do regime político. Isso porque, ainda que a fonte seja literária, há registros de festas, como de encerramento do ano, que ocorriam

em certos colégios particulares, como no *Ateneu*. Os trechos do *Ateneu*, escrito por Raul Pompéia, no fim do século XIX, remetem-nos à distinção das práticas e condições para aqueles pertencentes a diferentes lugares sociais:

A primeira vez que vi o estabelecimento, foi por uma festa de encerramento de trabalhos (...) Transformara-se em anfiteatro uma das grandes salas de frente do edifício, exatamente a que servia de capela (...). Desarmado o oratório, construíram-se bancadas circulares, que encobriam o luxo das paredes. Os alunos ocupavam a arquibancada. Como a maior concorrência preferia sempre a exibição dos exercícios ginásticos, solenizada dias depois do encerramento das aulas, a acomodação deixada aos circunstantes era pouco espaçosa; e o público, pais e correspondentes em geral, porém, mais numeroso do que se esperava, tinha que transbordar da sala da festa para a imediata. (...) Diante da arquibancada, ostantava-se uma mesa de grosso pano verde e bolas de ouro. Lá estava o diretor, *o ministro do império*, a comissão de prêmios. (...) Houve uma alocução comovente de Aristarco; houve discursos de alunos e mestres; houve cantos, poesias declamadas em diversas línguas. (...) A bela farda negra dos alunos, de botões dourados, infundia-me a consideração tímida de um militarismo brilhante, aparelhado para as campanhas da ciência e do bem (...) Por ocasião da festa da ginástica, voltei ao colégio (...) No dia da *festa da educação física*, como rezava o programa (programa de arromba porque o secretário do diretor tinha o talento dos programas) (...) Duas *bandas militares* tocavam. Distribuição dos prêmios de ginástica, pela *Sereníssima Princesa (Imperial, regente nessa época)*. Nesse momento, as bandas tocavam *o hino da monarquia jurada*, última verba do programa (POMPÉIA, 1994, p. 16-18).

Do mesmo modo que na República, as festas escolares difundiam valores desse regime político (como a festa da bandeira), no regime imperial, os colégios também eram utilizados como difusores dos símbolos imperiais e mesmo nas situações de festas com caráter mais escolar, como a festa de encerramento, a participação de personalidades da política era notada. Afora as situações de exames, quando as escolas públicas eram tomadas por autoridades, não há notícias de que outros eventos festivos tivessem lugar. Mesmo que o *Ateneu* retrate um outro espaço, o Rio de Janeiro, a menção ao que já se tinha em circulação é relevante. Enquanto as escolas primárias públicas tentavam definir um calendário e conseguir que ele fosse seguido, observa-se que, algumas pessoas já tinham vivências distintas acerca de determinadas categorias temporais, como as *festas* e as *férias*. É preciso lembrar que certas práticas já existiam em alguns colégios privados destinados a pessoas mais favorecidas economicamente. Essa ressalva é válida, de vez que as escolas públicas eram freqüentadas sobretudo por aqueles menos favorecidos economicamente, conforme

atestam as declarações presentes em *Um Retrospecto*, obra memorialística de João Lourenço Rodrigues, referente ao século XIX, no diálogo travado entre ele e uma “certa senhora de suas relações” acerca da escola pública:

O preconceito contra a escola pública perdurava ainda em 1891, quando iniciei minha carreira no magistério, numa escola isolada em Amparo. Certa senhora de minhas relações, tendo-me confiado dois de seus filhos, dizia sempre tê-los no colégio. O erro era intencional, confessou-me ela um dia em que eu procurava retificá-lo.

- Não digo que meus filhos estão na escola porque para a escola, regra geral, não vão se não as crianças da ralé social (RODRIGUES, 1930, p. 106).

Mesmo que a escola pública fosse destinada para um número muito reduzido de pessoas, é preciso levar em conta que as discussões que são elaboradas aqui priorizam-nas, entretanto não se desconsidera a existência de outras práticas educativas. De todo modo, estão presentes as relações entre calendário e poder, pois se demarcam as pautas sociais, como as festas, modificando ritmos na medida em que se define paradas obrigatórias no cotidiano, exige presença nas comemorações diversas e impõe sentidos ao dia-a-dia.

O que importa elucidar é que, ao estabelecer os dias nos quais as crianças deviam estar ocupadas com a escola, mesmo considerando que estas não freqüentavam de modo regular, há um processo de constituição do tempo de trabalho em contraposição aos “tempos livres”⁵³. Configuram-se outras durações, outros ritmos, outros tempos nos dias em que estão na escola, quando se têm *feriados* ou outras interrupções. De modo geral, as crianças estão submetidas aos ritmos familiares, ou melhor, às atividades estabelecidas pelos seus pais, e, tendo em vista que as características da sociedade paulista, a organização de suas vidas pode ser traduzida pelo estabelecimento do ritmo diário dos trabalhos, das preces, das festas e das

⁵³ A idéia de tempo livre é forjada no momento em que os homens começam a ter que passar um número de horas definido no trabalho, o que ocorre com a formação das sociedades industrializadas, a partir do século XVIII, conforme discutido por autores como Grossin (1994), Thompson (1998), Lafant (1974), principalmente. As contribuições teóricas desses autores recaem na constatação de que a revolução industrial introduz uma separação ou mesmo oposição entre o tempo do trabalho e o tempo livre. Segundo Tabboni (2006), as sociedades mais velhas também conheciam a distinção entre a atividade e o descanso, mas a diferença era que não era institucionalizada a duração de cada um ao longo do dia, do ano, mesmo da vida. Embora se saiba do contexto de produção desse conceito, no caso aqui remetido, São Paulo, província que ainda não era industrializada, busca-se elucidar que a escola, no seu processo de institucionalização, passa a distinguir na vida das crianças o tempo a ser dedicado ao trabalho (escolar) e o tempo que está fora dela, “livre”, quando, paradoxalmente, elas podiam dedicar tempo aos trabalhos domésticos ou na lavoura, por exemplo. Mas, nesse caso, o que era ritmado ou exigia uma maior disciplina com relação ao tempo era a escola.

cerimônias religiosas. A escola se interpõe a esses ritmos, precisa ocupar um espaço que não tem. O fato de não haver ainda uma adesão maciça, mesmo porque não havia uma quantidade significativa de escolas, não dá para desconsiderar que a instituição de um calendário, com seus feriados, que impõe os dias nos quais as crianças devem ou não estar na escola, exerce um papel disciplinador sobre os outros tempos sociais, essencialmente das famílias das crianças.

Ainda que os documentos legais e as referências tomadas dos países tidos como civilizados tivessem cumprido um papel relevante na configuração do calendário das escolas primárias públicas paulistas, é preciso atentar para outros fatores que concorreram em suas definições. Um dos exemplos de que as discussões extrapolam a legislação e as referências do tempo escolar de outros países seria a definição da semana escolar, pois, embora o feriado na quinta-feira tenha sido abolido no fim da década de 1880, desde a década de 1850, há requisições de mudanças na organização da semana de aula. O pedido expresso no ofício de número 278, datado de 30 de junho de 1859, é bastante elucidativo. O Inspetor da Instrução Pública Primária, Diogo de Mendonça Pinto, dirige-se ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, como portavoz de um pedido do Inspetor do Distrito de São Luiz: segundo Diogo de Mendonça, o inspetor do referido distrito salientava acreditar que seria muito útil se nas escolas públicas daquela cidade o feriado da quinta-feira fosse transferido para o sábado já que, em sua maioria. As escolas eram freqüentadas por alunos cujas famílias residiam fora da povoação e, por isso, retiravam-se nesse dia para visitarem seus pais. Perante tal consideração, o Inspetor geral expressa: “Parecendo-me conveniente esta transferência, rogo a V. Sra se digne a autorizar-me com a faculdade determinada, a exemplo do que se praticou com as escolas da vila de Belém”. O mesmo inspetor destaca no ofício de número 282, de 1º de julho de 1859, remetido ao Presidente da Província que “Tenho a honra de acusar o recebimento do ofício datado de hoje pelo qual V. Sria me autoriza a transferir para o sábado o feriado das quintas-feiras nas escolas públicas da cidade de São Luiz” (Ordem 4935, Ofícios). Os casos particulares registrados nos documentos dificultam certas generalizações e por isso se justifica a menção a tempos escolares. O fato do pedido do professor ter sido aceito denota como as condições locais faziam com que houvesse concessões não postas nos documentos legais, mas essas podiam ser autorizadas pelas autoridades, como o presidente da província paulista, o que, possivelmente, era alicerçada na necessidade de regularizar a freqüência das crianças.

Se, para tanto, a semana escolar devia ser alterada, assim foi feito sem grandes embates. Tais concessões autorizadas remetem a pensar acerca da pluralidade dos tempos das escolas primárias nas várias localidades.

Enquanto, para alguns, a supressão desse feriado tenha sido solicitada muitos anos antes de o ser legalmente, para outros professores, sua supressão legal gerou um certo desconforto, a exemplo do relato da professora de Campinas, Deolinda de Paula Machado Fagundes, datado de 1887, que expressa que a mudança obrigou os professores e alunos “a um insano trabalho durante seis duros dias, por espaço de cinco fatigantes horas porque nem sequer pode-se aproveitar a meia hora de recreio em razão de não haverem casas apropriadas para esse fim” (Ordem CO 4920). Um outro professor de Campinas, João d’Oliveira Fagundes, salienta em seu relatório de 31 de outubro de 1887 dava aula inclusive às quintas-feiras:

A supressão dos feriados nestes dias na minha opinião, nada veio a melhorar o ensino, ao contrário, veio tornar cansados a professora e alunos os últimos dias de cada semana que são considerados como frenas disciplinares, principalmente nestes cálidos dias de rigoroso verão. Eu sou talvez um dos professores que entendem que, cinco dias de ensino profícuo valem mais do que seis de exercício forçado. Entretanto, como é de lei... (Ordem CO 4920).

A leitura das considerações do professor João sublinha que as mudanças realizadas acerca do calendário, especialmente da organização semanal das escolas primárias, não afetavam somente os pais ou responsáveis e suas rotinas, mas também os professores que precisavam reconstruir suas rotinas, assim seus tempos. Deixar de dar aula na quinta-feira ou transferir para o sábado implicava na reorganização do trabalho dos professores e dos alunos. A supressão desse feriado significou, em tese, um número de horas superior (aproximadamente mais cinco horas semanais de aula) àquele que se dispunha até então. Por menos expressivas que fossem as mudanças, essas ocorriam, pois aquele dia em que o professor, supostamente, se ocupava com outras atividades, passavam a ser dia letivo e, por conseguinte, devia dedicar ao ensino, ao cumprimento de horários estabelecidos, assim, precisavam refazer seus ritmos habituais. Contudo, mais do que o incômodo com a alteração na rotina, nota-se que o novo e a integração desse à cultura, nesse caso, à cultura escolar, geralmente passa por movimentos de negação, resistências, estranhamentos, ou de adesões imediatas, embora sejam necessárias, em níveis diferentes, alterações nos modos de representação do tempo.

Tais discussões são igualmente relevantes quando se percebem a instauração das férias, mencionadas pelos relatos dos professores, pois, em meio a discordâncias desses, que consideravam negativo haver um longo período de interrupção das atividades, sua incorporação ocorreu a partir de 1887, o que é atestado pelos registros presentes nos livros de movimento diário. Pelo que se nota, a escola aparecia mais “exigente” no momento em que foi instaurada: nada de recreação, de férias, uma obsessão pelo rendimento, ainda que o problema da frequência se contrapusesse a tal rigor em tensão permanente. Tendo em vista a realidade entranhada nas práticas dos professores, é notável o estranhamento quando se propôs, por exemplo, um período voltado às férias ou feriado de junho, pelo qual se suspendiam por um mês as aulas.

Segundo informações referentes ao tempo escolar na Suíça, as semanas de férias naquele país dependiam dos trabalhos agrícolas e das oscilações do clima, mas variavam sobretudo segundo as festas religiosas. Assim como notado no Brasil, as festas religiosas fixas (Natal e Semana Santa) interrompiam o calendário escolar (JENZER, 2004, p. 46). Embora sejam notáveis os modos pelos quais as festas religiosas em suas mais diversas comemorações, não se observaram relações entre a suspensão de um mês de aula em junho com o período da colheita nas zonas rurais. Seria uma mera importação do calendário de outros países ou uma necessidade local? Os pais teriam demandado um período sem aulas para que as crianças auxiliassem no campo? De que maneira os pais usam esse tempo da criança, sem um mês de aula? Tais questões são suscitadas ao se saber que na Suíça, em 1832, foram estabelecidos no calendário, e é observado até hoje, três períodos de férias ao longo do ano: as férias da primavera, que duravam em geral duas semanas, um pouco mais para os alunos maiores (hoje em dia três semanas); as férias de verão, dividida em três períodos de doze a quinze dias em via de trabalhos agrícolas (hoje um só bloco de cinco semanas); as férias de outono, de quatro a sete semanas (hoje são três semanas) (JENZER, 2004, p. 46). Teria sido no Brasil notado um movimento semelhante de se considerarem as colheitas?

Como foi possível observar pela apresentação dos dados referentes aos livros de movimento diário de algumas escolas, havia outros dias, além daqueles relativos aos feriados e dias santos, em que as escolas públicas eram autorizadas a fechar. Mas, até a implantação do Regulamento de 18 de abril de 1869, os documentos

legais só estabeleciam, muito genericamente, os dias nos quais as escolas poderiam fechar. Esses eram dias santos, feriados cívicos, quinta-feira e domingo. Em 1851 e, em 1868, salienta-se que os professores não podiam ficar três dias consecutivos sem dar aula, o que foi uma clara tentativa de impor a assiduidade dos professores e de se fazer valer entre as representações de escola que esta devia funcionar todos os dias e sem interrupções. Foi, em 1869, que foram autorizadas interrupções justificadas por

“incômodo de saúde dos professores ou de pessoas de sua família que lhes obste o exercício das funções de seu cargo; os de nojo, desde que em conformidade com a lei; os de ocupação de serviço público obrigatório, como em júri eleitoral ou coisas dessa ordem e os dias em que se acharem em serviço público chamados pelo governo” (art. 106, § 1 a 4).

Afora dias feriados, dias santos, *férias* e aqueles permitidos para fechamento das escolas, têm-se indicações nos relatórios de que causas como chuvas, epidemias, problemas para alugar a escola podiam interromper o fluxo do ano letivo, como demonstra as informações postas no Ofício de número 25, de 18 de janeiro de 1859, dirigido ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, pelo Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, segundo as quais uma professora pública da cidade de Bragança tinha sido obrigada a fechar a escola por causa “da epidemia das bexigas” e por esse mesmo motivo não houve exame das suas alunas, o que determina cumprir tão logo a escola fosse reaberta (Ordem 4935, Ofícios). Como se percebe, a sociedade, estruturada sobretudo pelo ciclo dos ritmos naturais, além dos ritmos religiosos, deixava os homens, quase sempre, impotente perante às catástrofes naturais e às doenças.

Há, ainda, o emblemático relato do professor José Romão Leite Prestes, da localidade de Constituição, datado de outubro de 1860, no qual afirma que “A escola deixa de funcionar duas vezes em cada ano”, que não são as férias ou os feriados santos, como poderia se imaginar, mas devido às “sessões periódicas do júri”, pois “a autoridade nessas ocasiões requisita a sala onde dou escola por ser esse o lugar onde se recolhem as testemunhas que tem de ser interrogadas. A última sessão começou 17 do mês passado” (Ordem CO 4925). Ainda que a interrupção das aulas por ocasião de “ocupação de serviço público obrigatório” tenha sido legitimado no fim da década de 1860, considera-se esse relato emblemático por evidenciar, particularmente, a ausência, àquele momento, de representações do espaço escolar como algo fechado às interferências exteriores, de modo especial, quando essas advinham de motivos políticos

ou religiosos. Tinha-se que lidar com o paradoxo constante de ter uma representação de escola sendo construída à guisa dos modelos europeus e norte-americanos e uma realidade com suas adversidades. Nesse sentido, o que significava manter a *boa marcha do ensino*, função designada aos inspetores?

As justificativas pelas interrupções das aulas pelos motivos previstos permeiam os relatos dos professores até a década de 80. Seriam muitos os exemplos, mas se toma aquele da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, de Campinas, em seu relatório referente aos meses de junho a outubro de 1884. A professora faz questão de marcar a regularidade com a qual conduziu a escola sob sua responsabilidade:

“Dei aula durante todo o tempo útil que decorreu de junho a outubro findo, com exceção unicamente de cinco dias no mês de julho, por estar de nojo por falecimento de minha sogra, e ainda assim porque a isso me autoriza o regulamento” (Ordem CO 4920).

Esse relato demonstra a tentativa de agir coerentemente com as regulamentações além de expressar um certo “orgulho”. Era muito comum endossar e justificar as práticas mediante a referência às leis, regulamentos e seus artigos e parágrafos como também circulares e ofícios.

Dadas às considerações tecidas até o momento, percebe-se que pouco a pouco vão se impondo outros ritmos no calendário escolar seja pela abertura das escolas estarem previstas para o início de janeiro e a maioria das escolas o fazia, salvo aquelas que iniciavam o exercício em outros meses por depender do aluguel de uma casa ou por terem dias específicos nos quais não funcionavam. Uma outra expressão das pautas do calendário é a realização de exames no fim do ano, como se discutirá mais detidamente. Antes de se concluir apressadamente que as leis estão distantes da realidade, percebe-se que são muitos os papéis assumidos por essas quando são analisadas em relação aos dados advindos de outras fontes, como os relatórios. Certas vezes, por quererem suplantar o que existe e instaurar outra realidade, trazem disposições cuja viabilidade de implementação é muito reduzida ou meramente legitimam práticas.

As discussões aqui apresentadas evidenciam a fragilidade do calendário das escolas primárias. A construção do que se consideram, hoje, os dias em vermelho, passou por muitos percalços advindos, essencialmente, do jogo de forças presentes na constituição da escola como uma instituição legítima. Pelo que se observa, o exame e a

compreensão do processo de construção do calendário escolar a partir das considerações legais é insuficiente. Os dias vermelhos expressos na legislação não oferecem a dimensão do funcionamento das escolas, com seus dias de abertura e fechamento assim como os fatores que entram em cena para se compor o ano e a semana escolar. A configuração dos dias de abertura e fechamento das escolas era, claramente, mais uma maneira de regularizar o fluxo escolar e suas práticas. Entretanto, ter dias estipulados para o funcionamento das escolas não era a única maneira de regularizar as práticas escolares. Uma das questões que se impõe é que, embora as escolas deveriam estar abertas em janeiro e, de fato, algumas o faziam regularmente, as aulas não começavam para todos em janeiro, tratava-se de criar uma cultura de iniciar todos ao mesmo tempo, isto é, coincidentemente com a abertura da escola, em janeiro. Para tanto, as discussões sobre a matrícula cumpriram um papel importante na criação ou na tentativa de criação de novos hábitos de frequência escolar, cujas exigências se acentuavam na medida em que as discussões metodológicas também eram enfatizadas, afinal, alguns métodos não vingavam se todos os alunos não estivessem no mesmo nível de conhecimento, o que era conseguido, conforme se explicitava, mais do que pela matrícula simultânea, a assiduidade.

2.2 A MATRÍCULA E SEUS SENTIDOS

Foi em 1875 que eu, tendo pouco mais de 6 anos, me matriculei na escola do Professor Pires. O fato deve ter ocorrido em Abril, pois lembra-me ter havido, pouco antes, a grande festividade religiosa do Divino como ali se dizia (RODRIGUES, 1930, p. 46).

João Lourenço Rodrigues, ao indicar que sua matrícula na escola do Professor Pires ocorreu em abril, endossa as considerações de que as aulas não iniciavam em janeiro, mês previsto para a abertura das aulas. Além disso, evidencia a idéia de matrícula como um marcador temporal previsto no calendário no sentido de balizar o início comum para todos não fazia parte das práticas sociais, ainda na década de 1870. A matrícula representou uma formalidade mais de ordem administrativa, estatística e até de controle do fluxo escolar, não havendo uma data ou um período demarcado de imediato. O fato de Rodrigues tomar a referência não do mês, mas pela

festa do Divino, denota a força das referências do calendário religioso na vida das pessoas. Discutir a matrícula como uma pauta temporal é importante para perceber como ela se estabeleceu no calendário das escolas e seus sentidos. Por que as inscrições de matrícula representaram, cada vez mais, um dos principais marcos temporais para se afirmar a regularidade do funcionamento das escolas públicas primárias? Aliás, pode-se assegurar que o fato de haver matrícula significa por si só a regulação das atividades nas escolas primárias? Quais são os dispositivos que vão fazendo com que as práticas de entrada na escola se modifiquem?

Registros encontrados em mapas de frequência e nos livros de matrícula, principalmente, demonstram a falta absoluta de regularidade na entrada das crianças ou jovens na escola primária ao longo do ano. Assim, a referência temporal para o tempo da aprendizagem não era o ano. Esforços no sentido de que a entrada das crianças se desse no mesmo momento coincidem com as discussões referentes aos métodos de ensino, mais propriamente dito o simultâneo. Desde o Regulamento datado de 25 de setembro de 1846, até o dia 22 de cada mês era solicitada aos professores a entrega da lista dos alunos matriculados para o controle da frequência, com informações sobre idade, filiação, frequência, faltas, aproveitamento (art. 7º). O registro marcava o fluxo de alunos que passavam pelas escolas, mas havia delimitação dos períodos de matrícula.

Conforme expresso pelo Regulamento de 08 de novembro de 1851 (art. 11, § 5º), os livros de matrícula deviam ser abertos pelos inspetores de distrito, que rubricavam e numeravam as folhas, sendo, ainda, sua função, “encerrar e guardar os livros dos inventários e matrícula das aulas ou escolas dos alunos”. Devia ser declarado nos livros de matrícula das aulas ou escolas: nome, filiação, naturalidade, idade de cada aluno, dia da entrada e saída (Regulamento de 08/11/1851, Art. 11, § 5º). O registro das matrículas de cada escola devia ser inscrito nos mapas de frequência e coordenado pela Inspeção Geral. Tendo em vista a ausência da prática do registro da matrícula, tal como solicitado na década de 1850, nota-se que houve necessidade de esclarecimentos nos modos de proceder. Um exemplo é a circular, datada de 06 de abril de 1852, na qual o Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, informa o Ilmo Revmo Pe. Vigário Antonio Pinto de Oliveira, Inspetor de Distrito, como os professores deviam proceder no registro da matrícula além de reiterar a urgência do pronto envio dos relatórios:

A matrícula deve ser escrita pelos respectivos professores e *quanto antes conforme o modelo que lhe foi remetido* e assinado por V. Sa juntamente com eles. Aproveito a ocasião para declarar que no mês de que trata o parágrafo 11 do artigo 12 a fim de que trate V. Sa. de sem perda de tempo enviar o relatório exigido por esse parágrafo (n. 147 a 153, E 1174).

Destaca-se que a circular é emblemática por constar da informação de que eram enviados modelos às escolas os quais os professores deviam seguir ao realizar os registros e mandar, no tempo previsto, para as autoridades conferirem. Afora os sentidos mais evidentes desses registros – na uniformização das práticas e ao mesmo tempo da sua tarefa de controlar e administrar a educação –, é preciso considerar as tentativas de se instaurarem outras práticas e referências temporais. A matrícula, ao ser registrada, inscrevia o aluno num processo a começar, o qual era acompanhado pelos professores e inspetores, pois a data de entrada era parâmetro para a realização dos exames, para sair da escola, caso estivesse por muitos anos. Os dispositivos inventados, como os mapas de frequência, livros de matrícula e modelos para os preenchimentos, materializam certos aspectos e a dinâmica temporal das escolas primárias naqueles anos: as datas de entrada e saída dos alunos e suas idades, o controle da frequência e os motivos pelos quais saíam da escola. Deve-se atentar para o fato de que a reprodução de modelos das várias escriturações a serem notadas nas escolas estava presente em manuais pedagógicos assim como nas recomendações inscritas nos verbetes do *Dictionnaire* Buisson, na década de 1880, o que significa que tais dispositivos expressavam emblemas da modernidade pedagógica e administrativa.

O estudo desses materiais demonstra que vai se aprimorando a tecnologia do controle – de mapas escritos por professores e modelos a serem seguidos à configuração de livros de matrícula uniformes, distribuídos às escolas. Os livros de matrícula são expressivos para a compreensão dos esforços feitos desde a década de 1850 para registrar o fluxo dos alunos e podem ser analisados mediante, pelo menos, três perspectivas. É mais um dos dispositivos inventados no interior do projeto de criação das escolas públicas paulistas que, ao exigir o registro contínuo do fluxo dos alunos e alunas, acabam por inserir um novo hábito entre os professores além de ser, inegavelmente, um modo de controlar os professores e uma expressão geral da burocratização que acompanha as incorporações de novas representações e práticas na cultura escolar. Os dispositivos procuram ritmar e instaurar outras práticas temporais, a

exemplo dos mapas de frequência e dos livros de matrícula que seguiam as prescrições postas nas normas regulamentares.

Os alunos eram admitidos na escola a qualquer momento, o que, mediante as representações de escola que não integravam o ensino ao mesmo tempo para todos – método simultâneo (o que começa a penetrar os discursos em meados da década de 1860 e sobretudo na década de 1880, em São Paulo), não impunha problemas organizacionais. Para conter a entrada desenfreada das crianças, a todo o instante, o Regulamento, datado de 17 de abril de 1868, demarca dois períodos de matrícula no ano: janeiro e julho (art. 58, § 10), fora desse tempo, os meninos e as meninas, conforme designação dos textos legais, não seriam admitidos. Do ponto de vista das representações sobre escola, esse Regulamento pode ser considerado um dos mais relevantes e expressivos dos anos estudados uma vez que, se isso vingasse, teria um fluxo de entrada ritmado pelo tempo previsto para a matrícula. Talvez por se notar a inviabilidade da referida medida, pois se posta em prática, possivelmente não haveria alunos suficientes para as escolas funcionarem, em 1869 prevê-se a realização matrícula do dia 07 de janeiro em diante, data prevista também para a abertura das escolas. Isso evidencia o choque das representações em voga de uma escola que tem a entrada das crianças duas vezes por ano e a realidade à qual as normas tiveram que se render. No momento da matrícula, os professores deviam mencionar os nomes de todos os alunos da escola, mesmo daqueles que tivessem se matriculado no ano anterior, “com a declaração do tempo de aprendizagem de cada um” (Regulamento de 18/04/1869, Art. 96). Logo após o Regulamento de 1869, o Ato, datado de 11 de setembro de 1869, e assinado por Antonio Candido da Rocha, aprova instruções e modelos para escrituração para as escolas.

Mas, quem eram os meninos e as meninas que tinham seus nomes expressos nos livros de matrícula dos professores? No âmbito legal, só em 1868 há orientações acerca da matrícula dos alunos, até então só havia referências dos modos de se proceder à frequência, o que não incluía a discriminação de quem estava incluído na categoria de *meninos* e *meninas*. A matrícula, conforme o Regulamento de 1868, era interdita àqueles que padecessem de moléstias contagiosas, que não tivessem sido vacinados e aos escravos (art. 58, § 3º). Um dado expressivo refere-se ao livro de matrícula dos alunos da Escola de Primeiras Letras da Vila de Porto Feliz datado de

1851, portanto dezessete anos antes do Regulamento citado acima, pois entre os dados a serem mencionados (nome, idade, naturalidade, filiação) integram-se: a condição do aluno – *livre ou liberto* –, sua *cor* (branco, pardo, preto) e se é pobre ou seus pais tem meios de subsistência. Parece haver nos anos de 1850 uma maior coerência com a realidade brasileira, escravocrata, e com o alunado que freqüentava as escolas públicas, o que se circunscreve, no fim da década de 1860, de outro modo – excluía-se a possibilidade de freqüência de escravos nas escolas públicas, embora não seja claro que, em 1850, havia escravos matriculados tampouco que nos anos de 1860 não houvesse livres ou libertos. Desse modo, a condição social do Brasil acentua as diferenças entre os tempos de infância, visto que além das distinções entre as situações sociais que definia a educação das crianças (preceptoria, escolas particulares etc.) havia, ainda, aquela concernente aos filhos de escravos, os livres, os libertos e todas as outras. No âmbito pedagógico, os livros de matrícula incorporam aspectos da organização do ensino, como exames, e acompanham certas inclusões, como a delimitação das idades das crianças a partir do final da década 1860 e a divisão em três graus, ocorrida no fim da década de 1880.

O Regulamento de 18 de abril de 1869 afirma a escola como gratuita, conforme já posto na Constituição do Império, sendo proibida a presença das meninas em escolas de meninos e vice-versa, de menores de cinco anos, das crianças portadoras de doenças contagiosas, de escravos e de expulsos ou incorrigíveis (art. 92), devendo-se ser admitidos pelos professores somente os que se submetiam à inscrição (art. 91), que devia ser registrada nos mapas a serem entregues aos superiores. O fato de estarem matriculados, não significava direito absoluto de freqüentar a escola, pois a matrícula era a condição de entrada, mas era prevista a eliminação daqueles que saíssem da escola sem serem autorizados, sendo prescrito que os professores “dessem baixa” desses casos:

os que sem causa participada faltarem à escola por três meses consecutivos, procedendo a comunicação ao pai, tutor ou pessoa que os tenha em seu poder; os que tiverem completado sua instrução e educação, verificado por exame os expulsos por ineptos ou incorrigíveis (art. 97).

No ano de 1874, com a proclamação da obrigatoriedade escolar a matrícula das crianças ganha um outro significado. Ela devia ser divulgada e ter caráter obrigatório, conforme a faixa etária. Segundo o artigo 18, parágrafo 5º do Regulamento de 05 de junho de 1874, era o Conselho da Instrução Pública que devia

“afixar editais nos lugares mais públicos da cidade ou vila e publicá-los pela imprensa; se houver por espaço de 30 dias contados do 1º de dezembro de cada ano, para que os pais, patronos ou tutores dos menores alistados cumpram o preceito do art. 1º” (art. 4º, § 2º da lei).

O artigo primeiro do mesmo Regulamento declara a instrução primária obrigatória para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino e de 7 a 11 anos do sexo feminino que residissem dentro da cidade ou vila, onde existisse escola pública, ou particular subvencionada, não tendo os menores, impossibilidade física e moral. Embora com curta duração e mesmo não vingando a obrigatoriedade, a partir dessa data integra-se a delimitação da idade como critério para a efetivação da matrícula e frequência para as escolas primárias, sendo os pais considerados “infratores” caso não cumprissem a lei.

Afora a tentativa de regularizar a entrada das crianças no Regulamento de 1868, o que não se efetivou, e os esforços de registros das matrículas, não se percebe, pela leitura dos livros de matrícula, nem regularidade nos períodos de inscrição das datas de matrícula nem tampouco um movimento linear de ordenação do fluxo das escolas. No livro referente às Escolas de Primeiras Letras de Porto Feliz, percebe-se uma constância, em 1850, na entrada dos meninos no mês de março, o que, em 1851, e, em 1852, ocorre no mês de janeiro, ano esse que há um aumento expressivo do número de alunos. Os registros marcam os diferentes anos em que havia entrada de crianças. No ano de 1864, por exemplo, era identificado o ano em que o aluno entrou (1858, 1859, 1860...). Isso significa que era absolutamente variável o número de anos a permanecer na escola além do fato da matrícula ser datada de um certo ano não significava que o aluno ou aluna tenha permanecido regularmente todo esse tempo. Certas vezes, havia uma espécie de rematrícula na medida em que se saía da escola e depois voltava, a exemplo de Maria Benedita de Freitas, aluna da 2ª. Cadeira de Taubaté, que havia sido eliminada em 02 de abril de 1872 por ter se mudado para Pindamonhangaba, mas depois voltou à escola, o que justifica a professora ter procedido a matrícula pela segunda vez. Os registros não começavam sempre em janeiro variando conforme as condições das diferentes localidades. Embora tivessem escolas com uma aparente entrada maciça dos alunos em janeiro, não são eliminadas matrículas efetuadas em outros meses do ano letivo. Na Escola da 2ª. Cadeira de Taubaté, em 1870, 28 alunas estavam matriculadas em 07 de janeiro e notam-se a inclusão de 17 alunas até outubro do referido ano. Em 1871, 28 alunas fizeram sua matrícula entre os dias 09 e 26 de janeiro, estando algumas já nas listagens anteriores. Matrículas seguiram nos meses de março, abril, maio, agosto,

setembro e outubro. Na mesma escola, a situação se repete em 1872: 46 alunas estavam matriculadas até 29 de janeiro, havendo muitos registros também nos meses de agosto e setembro (EO 2185). Na Escola de Primeiras Letras do Bairro dos Pinheiros (EO 2132), no ano de 1871, as crianças se matricularam com regularidade em setembro de 1869. O que justificaria tal regularidade? Em 1870, em Rio Claro, em janeiro, havia 40 alunas matriculadas (EO 2324) e poucas nos meses de maio e junho. Desses dados, constata-se que embora a entrada das crianças maciçamente em janeiro ainda não fosse uma regra, em algumas escolas isso já vinha ocorrendo. Mas, qual a importância de todos estarem em janeiro numa escola cujo método de ensino ainda não era simultâneo? Os professores clamavam por regularidade na entrada das crianças, sobretudo na frequência, devido ao fato das faltas impossibilitarem a realização de um trabalho mais sistemático com elas. Nesse sentido, estruturar uma data para matrícula ou a regularização dessa era um fator organizacional importante do ponto de vista político na medida em que pelos mapas fariam as estatísticas necessárias para comprovar o quanto havia avançado a educação além de se controlar as práticas dos professores e o cumprimento das normas. Mas, para os professores, era condição para incorporar as demandas pedagógicas no que diz respeito à ordenação dos alunos e a otimização do ensino. O fato de não haver matrícula regular na década de 1860 não tem o mesmo significado que não o ter na década de 1880, quando uma série de aspectos já estava incorporada, do ponto de vista estrutural e pedagógico.

Na localidade de Constituição, cujo livro foi aberto pelo inspetor em 19 de maio de 1870, as matrículas são registradas desde 03 de setembro de 1869, o que representa que mesmo sem o livro, a professora Antonia Germana dos Santos Amaral já fazia o controle das matrículas efetivadas denotando a incorporação da prática do registro do fluxo de alunas de sua escola. O mesmo é observado no livro da Escola Mista do 5º distrito da Capital, sob a responsabilidade da professora Mariana da Glória Silva, que, no livro datado de 1888, registra matrículas efetuadas desde o ano de 1885. Um dos aspectos notáveis nos livros localizados no fim da década de 1880 é a mudança em sua materialidade, já que sofrem uma uniformização no sentido de serem produzidos e distribuídos pelas autoridades às escolas primárias. Se antes, as informações a serem contempladas deviam ser preenchidas pelos próprios professores ou inspetores, com essa mudança, os professores deviam seguir exatamente o que já constava do livro – nome, filiação, residência, local (rua, n. da casa), dados presentes nas décadas

anteriores, e épocas das inscrições (na matrícula primitiva – dia/mês/ano) / (na matrícula no ano letivo – dia/mês/ano), grau de adiantamento (ao tempo da 1ª matrícula, 1º semestre do ano letivo, 2º semestre), inteligência/comportamento, faltas/meses/eliminações – datas e causas, ainda observações – do professor / das autoridades escolares. Ainda que alguns aspectos estivessem presentes desde o fim da década de 1860, do ponto de vista temporal, a década de 1880 traz inclusões significativas nos livros: se nos livros anteriores registrava-se a data da primeira matrícula, agora devia ser indicado a data das duas – primitiva e do ano letivo. Isso significa que, a partir de então, se efetivava a matrícula anualmente? Outra alteração é o registro do grau de adiantamento em diferentes momentos da estada na escola – 1ª matrícula, 1º semestre do ano letivo e 2º semestre – demarcando-se as categorias ano letivo e 1º e 2º semestres – , o que sinaliza uma outra perspectiva de entender à progressão da aprendizagem ao longo do ano. Afora as particularidades notadas nas várias regiões da Província de São Paulo, é inquestionável as generalizações ocorridas sobretudo nos modos de representar o tempo escolar, conforme atestam as informações presentes nos livros de matrícula, por exemplo.

Tais registros devem ser compreendidos no interior da produção da cultura e forma escolar, pois o sentido está na sua relação com a história de outros atributos temporais como os exames, a organização das crianças por classes, graus, a delimitação de idades e as discussões sobre a obrigatoriedade escolar. São vários elementos que vêm sofrendo alterações de sentido numa interlocução contínua, mediante as demandas legais, dos professores e também dos pais que assumiam um duplo papel de resistência e “polícia” das escolas. É com as discussões acerca da organização das crianças para se efetivar o ensino que se faz necessária a ressignificação de certos aspectos, como a matrícula, mas é com a efetiva incorporação desses elementos estruturais nas práticas, que viabilizam alterações nos modos de ensino. Assim, a estruturação do ensino coletivo exige alterações significativas no fluxo escolar. O fato de haver, desde meados da década de 1850, registros de matrícula não significa que os usos e os sentidos tenham sido os mesmos que nos anos posteriores.

O número cada vez mais crescente de crianças matriculadas e, mais do que isso, freqüentando a escola, parece ser um indício de que na luta e negociação com os pais, os professores e as autoridades vinham tirando vantagem. Nesse sentido, a

expansão da escola denota uma necessidade política ou uma demanda dos pais? A essa altura, os pais já deviam operar com a divisão de graus do ensino primário⁵⁴, cuja passagem de um para o outro era condicionada à aprovação em exame, com uma idade em que seus filhos estavam ou não aptos a freqüentar, pois deviam ser retirados aqueles com idade considerada *avançada*. Concordando ou não, os pais deviam apresentar a matrícula ou fazer a inscrição dos seus filhos e filhas tão logo fosse solicitado. Foi preciso, assim, o estabelecimento de um acordo tácito para que a cultura escolar sofresse alterações significativas. Se é verdade que as normas exercem um papel significativo na incorporação de novas práticas escolares, deve-se levar em conta também os condicionantes advindos da própria organização escolar que acabam por “forçar” certas mudanças. É notável o fato de que não estar matriculada nas escolas públicas não significava que a criança não tivesse aulas em sua própria residência com preceptores ou em escolas particulares.

As discussões apresentadas evidenciam que o fluxo escolar nem sempre foi regulado por datas delimitadas de matrícula, ainda que houvesse a necessidade da efetivação da matrícula para que se autorizasse a freqüência nas escolas públicas. Isso demonstra que alguns aspectos estruturantes só ganham um outro sentido quando das demandas advindas das mudanças metodológicas, sendo exemplar o caso da matrícula a ser realizada no mesmo período por todos os alunos. Os sentidos dessa são alterados, para tanto, os dispositivos inventados cumprem um papel essencial – as inscrições de cada aluno e a materialização dos tempos são viabilizadas. Para os professores, tratava-se de incorporar novos registros, novas demandas para a realização de suas tarefas. O “tempo da matrícula” era tomado como parâmetro para saber das condições dos alunos para a realização dos exames, sendo esses inscritos, quase que regularmente, no fim do ano, como atestam os registros presentes nos livros de matrícula, os quais consistem em mais uma pauta no calendário escolar, definindo o fechamento das aulas. Tendo em vista sua importância tanto como uma primeira expressão de regularidade no calendário quanto para balizar o ensino, as discussões que se seguem são dedicadas aos exames.

⁵⁴ A Lei datada de 02 de maio de 1885 divide o ensino primário em três graus. Considerações mais pontuais sobre tal disposição serão desenvolvidas no capítulo 4.

2.3 EXAMES: PRIMEIROS INDÍCIOS DE REGULARIDADE E MARCA DO FIM DO ANO LETIVO

Apesar da matrícula, se efetivada por todos no mesmo período, ser reconhecidamente uma aliada na regularização do fluxo da entrada das crianças, não foram delimitados períodos para a entrada, ainda que houvesse tal tentativa nos anos de 1860. As discussões aqui apresentadas demonstram que os exames, mesmo sem uma data específica para ocorrer e não acontecendo em certas escolas, ganham muito logo um espaço no calendário escolar, no fim do ano letivo, mesmo esse não representando, necessariamente, o fim da permanência por um ano na escola para todos os que os realizam. Previstos para os meses de novembro e/ou dezembro desde a década de 40, segundo os dados aos quais se teve acesso, os exames eram dirigidos para quem fosse considerado “pronto” pelos professores, depois para todos com o propósito de conhecer o nível em que os alunos estavam tendo em vista as mudanças emanadas dos modos de ensinar e, ainda, como condição para passar de um grau para outro a partir de década de 1880, especificamente, 1885. Nota-se, assim, que tratar dos exames demanda também uma atenção ao sentido que esses assumem ao longo dos anos estudados, pois o fato de serem associados ao término do ano expressa sua importância como uma pauta temporal, mas sua relevância não se limita a isso. Tendo em vista as tentativas de manter as crianças na escola, com a frequência regular, o término dos exames autorizava a “temida” dispersão das crianças, concedendo-as às famílias em tempo integral; concessão essa válida até a abertura da escola, em janeiro, embora não fosse uma regra que todas elas retornassem às aulas nesse período. Assim, a dispersão era autorizada nos *feriados* e *férias*, por um lado, e, por outro, após a realização dos exames, os quais integravam um evento no calendário escolar, assim a adesão precisava ser conquistada do mesmo modo que a frequência. Mas, quais os sentidos assumidos por esses nos anos estudados? Qual a sua importância para a regularização do delineamento do ano letivo?

No que se refere aos documentos legais, a lei de 1846 prevê a realização exames anualmente e esses eram extensivos ao público geral dos alunos, o que significa a necessidade de considerar que esses não eram integrados às funções internas da escola tampouco a dos professores, sendo esses completamente excluídos de quaisquer decisões. O espaço da educação das crianças ainda não estava delimitado do mesmo

modo que o tempo em que elas deveriam adquirir um certo número de conteúdos não estava definido. Os exames, cujo programa deveria ser determinado pelo governo, deviam ser presididos pela Comissão Inspetora, formada por três membros sendo um nomeado pelo governo e dois pela Câmara Municipal, dos quais um seria sacerdote ou pároco (Lei n. 34, de 16/03/1846). No Regulamento de 1846, no qual há maiores esclarecimentos acerca dos modos de realização dos exames, os professores das escolas “entram em cena”, mas sua função restringia-se a entregar à comissão inspetora, oito dias antes de começarem as férias de dezembro, uma lista dos nomes dos alunos habilitados para realizar exames (art. 3º.) a serem efetivados dois ou três dias antes das férias. Os exames deviam durar pelo menos uma hora e meia e versar sobre as matérias de ensino⁵⁵ (art. 5º).

Mesmo havendo notícias de que os exames deixavam de ocorrer em certas localidades tendo em vista diferentes motivos – início tardio das aulas, falta de inspetor (mais comum) e epidemias que levavam ao fechamento da escola –, a realização de exames nas escolas públicas das diversas localidades é freqüentemente atestada pela quantidade exacerbada de registros. Os ofícios, os quais eram um meio de comunicação entre os inspetores, entre o Inspetor Geral e o Presidente da Província de São Paulo, informam providências adotadas perante, principalmente, problemas e encaminhamentos tomados nas escolas de diferentes localidades. O ofício de número 25, de 18 de janeiro de 1859, remetido pelo Inspetor da Instrução Pública Primária, Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, informa que diante o fechamento inevitável da escola devido a “epidemia das bexigas”, determinou à professora pública de Bragança, Maria da Glória, que realizasse o exame quando da abertura da escola (Ordem 4935, Ofícios). Teria mesmo esse exame ocorrido assim que a escola reabriu? Isso significa que havia exames em outras datas quando existiam problemas no fim do ano? Embora com uma quantidade exaustiva de dados

⁵⁵ Conforme a Lei n. 34 de 1846, de 16 de março de 1846, as matérias de ensino eram: leitura, escrita, teoria e prática de aritmética até proporções inclusive as noções mais gerais da geometria prática, gramática da língua nacional e princípio da moral cristã e da doutrina da religião do Estado (art. 1). Para o sexo feminino previam-se as mesmas matérias do artigo 1º, exceto geometria e a aritmética limitava-se à teoria e prática das 4 operações e também prendas domésticas que serviam à economia doméstica (art. 2). – quando escola de sexo masculino tem mais de 60 alunos, poderá haver mais de uma escola e serão adicionadas à instrução: na segunda aula as matérias noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil, ciências físicas aplicáveis aos usos da vida. Ao sexo feminino com mais de 40 alunos adicionam-se noções gerais de história e geografia e música (art. 4º).

que versam sobre os exames, não se localizaram informações suficientes para responder tais questões.

As cópias das atas ou termos dos exames são encontradas tanto em livros de Atas, a exemplo daquele do ano de 1857 (CO 5011), como também nos relatórios dos professores e inspetores e, ainda, são indicados nos livros de matrícula e de movimentos diários, nos quais há menção de que os alunos tinham sido eliminados por terem feito exames ou há a ata copiada. Segundo os registros que se localizou, eram efetivados, unanimemente, nos meses de novembro e dezembro, por isso, se considera aqui que os exames expressam a primeira regularidade alcançada em termos temporais no calendário. No entanto, o fato de estarem demarcados e ocorrerem com frequência nas escolas públicas não significa que nutriam os mesmos sentidos, mormente porque as escolas públicas, em pouco mais de quarenta anos, em diferentes medidas, sofreram certas modificações nas proposições, representações e práticas. Os sentidos assumidos pelos exames relacionam-se aos conteúdos previstos, às propostas de organização do programa e os métodos de ensino (individual, mútuo, misto ou simultâneo).

A cópia do termo de exame, que ocorreu na aula pública de primeiras letras na escola pública masculina, em 12 de dezembro de 1857, é muito expressiva, pois evidencia que as atividades escolares não mobilizavam totalmente as crianças e seus pais ou responsáveis, denotando uma certa indiferença (ou seria desconhecimento?) em relação aos exames. O termo “escrito pelo professor interino João José de Carvalho ditado pelo Sr. Examinador em presença do ilustríssimo Inspetor do Distrito que o designou” registra a presença do Inspetor da Instrução Pública da cidade, João Manuel da Junqueira Netto, um convidado pelo inspetor, o Sr. José Inocência Alves Alvim, tendo se ausentado o vigário da Igreja, e destaca que, das 122 matrículas, atestadas pelo livro de matrícula, encontrado regularmente escriturado, estiveram presentes nos exames apenas 33 alunos, uma vez que os 89 que se ausentaram se achavam “temporariamente nos sítios dos seus pais”. A mesma disparidade entre o número de alunos matriculados e presentes no dia do exame é atestada pela cópia do exame da aula pública de primeiras letras na escola feminina, que ocorreu em 17 de dezembro de 1857, com a presença dos mesmos examinadores mencionados para a escola masculina, pois de 60 matrículas, presentes no livro de matrícula, “que foi achado regularmente escriturado”, foram examinadas oito alunas, tendo sido quatro

aprovadas. Mesmo não havendo nenhuma crítica posta naquela ocasião ao fato de grande parte dos alunos e alunas não ser examinada devido a estar com seus pais, sabe-se que era essa a situação a se combater e criar uma outra relação entre a sociedade e a escola. Estavam todos a ajudar nas colheitas? Não estavam preparados para o exame? O fato de ficarem por um tempo nos sítios de seus pais parece ter sido uma justificativa plausível naquele momento, suficientemente compreendida no contexto em que o papel social das crianças ainda não era o de *escolar*, mas, quase sempre, o de *trabalhador*.

Mediante o papel atribuído aos exames, havia diferentes representações para professores e inspetores. No ofício de número 124, 10 de março de 1859, o inspetor da Instrução Pública Primária, Diogo de Mendonça Pinto, dirigido ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, informa que o Inspetor da Instrução Pública do Distrito de Porto Feliz, Dr. Cesário N. de Azevedo Motta Magalhães, o comunica, em ofício, que, ao efetivar o exame público, constatou o adiantamento do “estado dos alunos, das aulas e das escolas públicas e privadas daquela cidade”, e consulta-o da possibilidade de “proceder a tais exames mais de uma vez por ano visto que parecia isto muito profícuo ao progresso dos mesmos alunos”. Perante tal demanda, a orientação dada por Diogo de Mendonça foi a de “marcar dois exames por ano no tempo que mais achasse conveniente, visto que dizendo a lei que terá pelo menos um exame a cada ano, entendido fica que se autoriza a fazer mais de um” (Ordem 4935, Ofícios). A troca de ofícios denota as representações do Inspetor de Distrito acerca dos exames, tidos como profícuos para o desenvolvimento dos alunos, e os modos pelos quais, pouco a pouco, certos elementos iam sendo incorporados na cultura escolar: nem sempre eram primeiro previsto nas normas e, ao permitir a efetivação de exames não só no fim do ano para aquela localidade mediante o pedido do inspetor, constata-se, mais uma vez, que é mais plausível a referência a tempos escolares. Se se integrassem dois momentos para exames, seria mais uma ocasião de voltar os holofotes da sociedade para a escola, era mais uma vez no ano que os tempos dos professores e dos alunos eram alterados, já que as escolas eram tomadas por pessoas “de fora”, os alunos eram chamados a responder por aquilo que aprenderam, os professores deviam prepará-los para dois exames. Independente de se saber se vingou ou não a demanda e a proposição dos inspetores (Geral e de Distrito), é importante perceber as representações sobre essa categoria temporal e como ela vai se afirmando como um evento escolar e uma pauta no calendário.

Representações adversas são observadas no relato do professor da localidade de Constituição, José Romão Leite Prestes, no mesmo período, em 01 de outubro de 1860. Ao afirmar “quero crer que a lei – quando determina esses exames nas escolas primárias – só tem em vista – conhecer o grau de adiantamento dos alunos”, o professor intriga: teria ele dúvidas quanto à função do exame ou ironizava as funções explicitadas e aquelas veladas (do controle)? De todo modo, ao reconhecer que pelos exames se conhecia o grau de adiantamento dos alunos, defende que

Para isto, bastava que os encarregados de inspecionar as escolas – nas visitas que aí fizessem – chamassem os alunos vos interrogassem nas matérias que tivessem aprendido; e depois em seus Relatórios participassem aquilo que tivessem visto e observado – Os alunos assim desassombrados responderiam com mais precisão e certeza aquilo – que esse aparato frio e aterrador do exame os gela e faz com que aqueles que aí se apresentam balbuciem em suas respostas palavras incoerentes e sem nexos – dando-se assim em espetáculo e tornado irrisório um ato por demais sério! ... E o que mais é, resultando tudo isso em desabono do próprio professor que aí conduzia (Ordem CO 4925).

As observações do professor trazem um outro aspecto dos exames: os sentidos desses para os alunos que se viam “assombrados” de os realizar no que chama de “aparato frio” e “aterrador” do exame, que “os gelava” e fazia com que aqueles que se apresentavam “balbuciassem em suas respostas palavras incoerentes e sem nexos”, esvaziando-os de sua função e comprometendo sua seriedade. Soma às suas preocupações a imagem do próprio professor, que ficaria desabonado, o que ressalta as relações entre os exames e a avaliação e êxito do próprio professor. Notável observar que o professor não solicitava que ele próprio examinasse seus alunos, mas o próprio inspetor, em suas visitas, nas quais, pelo que se demonstra, os alunos se sentiram mais à vontade. Era uma atividade atribuída às autoridades e, para o referido professor, parece não ser contestável que sua função fosse a de preparar os alunos.

No que concerne aos exames, nos anos estudados, percebem-se algumas inserções relevantes no âmbito normativo, tais como: o aluno que fosse reprovado no exame não poderia ser admitido a novo exame senão passado um ano de reprovação (Regulamento de 17/04/1868); em 1869 (Regulamento de 18/04), podiam ser admitidos aos exames todos os alunos, qualquer que fosse o grau de adiantamento, embora se note, conforme os relatos de professores, que isso já ocorria na prática; e, em 1874, consta no artigo 18, parágrafo 5º, do Regulamento datado de 05 de junho, que os pais, tutores ou

patronos deviam exigir que seus filhos fossem submetidos aos exames, mensais ou trimestralmente, em dia, hora e local designados ou em suas casas, se preferissem, a fim de conhecer a “qualidade e progresso da instrução que as crianças estavam recebendo”. O próprio Conselho devia divulgar os resultados dos exames ao Inspetor Geral. Tal medida pode ser interpretada de diferentes maneiras: ao se proclamar a obrigatoriedade, esta é uma maneira de controle do número de crianças que estavam recebendo ensino independente da modalidade (na escola ou em casa) além de representar a necessidade de se verificar o ensino dos conteúdos previstos. Com essas medidas, percebe-se que é, na década de 60, que se estende e generaliza os tempos dos exames para todos que estavam na escola.

De fato, nos registros advindos de professores e inspetores e mesmo das atas, notam-se algumas alterações sobretudo no âmbito organizacional das escolas primárias. Embora não tenham sido encontrados debates ou relatos acerca de como se deram, na prática, certas disposições legais trazem outras configurações para os exames, como a necessidade de espera de um ano para refazer as provas. Estes não eram mais voltados somente para aqueles alunos ou alunas tidos como preparados, devendo haver mais de uma vez ao ano, mesmo que fossem somente no fim do ano. Ainda que não fosse comum a recorrência de exames no meio do ano, nos livros de movimento diário há registros de *eliminações* ocorridas no mês de julho devido a *terem completado seus estudos*. Em 1871, por exemplo, 24 alunas, de Constituição, são eliminadas por esse motivo (EO 2253) e as datas de matrícula eram tomadas como referência para definir a realização dos exames finais. Pelo que se percebe, o fim da década de 1860 e, acentuadamente, na década de 1880, os exames passam por transformações seja no que concerne ao momento do ano em que ocorriam seja nos sentidos a eles atribuídos. Se, na década de 1840, os exames eram entendidos marcos do fim do ensino primário, na década de 1880, eram pré-requisito para a ascensão para o 2º e depois 3º grau. Se antes atestavam o fim do ensino primário, no fim da década de 1860 serviam para balizar a organização das crianças em classes, assim era um aliado dos professores na adoção dos métodos mais racionais para ensinar.

Em 1885, quando se divide o ensino primário em três graus, dispõe-se que os alunos deviam freqüentar a escola primária até estarem habilitados em todas as disciplinas que compunham o programa do 1º grau. Já em 1887, com a Lei de 06 de

abril, observam-se algumas inclusões notáveis sobre este aspecto, pois além dos dias marcados para os exames gerais nas escolas públicas, cabia aos professores “sujeitar” seus alunos a outros sempre que ordenasse o Conselho Municipal, este composto por 09 membros (o Diretor da Instrução, o Diretor da Escola Normal, 04 membros eleitos pela Câmara Municipal e 03 membros escolhidos pelo Presidente). Além disso, os professores também deviam fazer parte da comissão dos exames gerais, formada ainda pelo Presidente ou um dos membros do Conselho, e dois cidadãos escolhidos pelo mesmo Conselho para examinadores, devendo os exames ser presididos pelo Presidente ou membro do Conselho Municipal.

Independente de figurarem no calendário das escolas primárias públicas não só no fim do ano, ainda que não fosse uma regra ter exames em todas as escolas em outros meses além de novembro e dezembro a intrínseca relação entre os exames e as férias transcorre as décadas estudadas. A professora Rita Carolina de Campos Freire, de Campinas, informa, em seu relatório de 01 de novembro de 1885, que “Estando próxima a época das férias estou envidando todos os esforços ao meu alcance, no intuito de preparar alunas para exames” (Ordem CO 4920). O professor Joaquim Ignácio de A. Leite, também da localidade de Campinas, no relatório de 31 de maio de 1887, endossa tal relação “Concluídos os exames entrei no gozo das *férias* até 6 de janeiro” (Ordem CO 4920). No entanto, são muitos os relatos de professores que, por diferentes motivos, informam a não ocorrência dos exames nem no fim do ano. Nesse sentido, o relato da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, datado de 05 de outubro de 1885, também da região de Campinas, expressa bem tal percepção da realidade das escolas, uma vez que ela parte do pressuposto de que não era usual a realização dos exames nos fins de ano nas escolas públicas da Província de São Paulo. Mas, ao comentar sobre os exames, demonstrava que, ao contrário da maioria, realizava-o, pois, segundo assinala, acreditava que esses cumpriam o papel de “patentear ao público o resultado que podem tirar os alunos que estudam, como para estimulá-los, dando-lhes gosto pela escola e aos conhecimentos que ali podem adquirir”. Deolinda considerava-os “o melhor atestado que pode obter um professor, do cumprimento de seus deveres” (Ordem CO 4920). Mesmo com a quantidade enorme de documentos comprobatórios da realização de exames finais, em sua maioria, esses não integravam a maior parte das escolas primárias? Teria sido essa uma estratégia da professora para demonstrar o quanto se diferenciava por fazê-lo e era, assim, competente? Tal esforço da professora de

enaltecer suas práticas pode ser compreendido, pois, inegavelmente, a verificação dos conhecimentos dos alunos funcionava como mais uma maneira de saber da eficácia do trabalho dos professores e controlá-los. Se não estivessem cumprindo o programa, isso viria à tona nos resultados dos exames finais. Não era por acaso que os professores deixavam transparecer, comumente, suas preocupações nesse sentido, seja quando fazem questão de salientar que vinham preparando seus alunos para os exames do fim do ano, seja quando reclamavam providências para sanar os problemas relativos ao não comparecimento dos alunos devido a isso implicar em maus resultados nos exames ou ainda quando informam que as interrupções, por motivos diversos, consistiam no entrave para desenvolver os conteúdos. Atrélava-se, assim, o desempenho nos exames à frequência escolar.

É preciso considerar que essa marca no calendário representava para os diferentes atores, sejam eles professores, alunos, inspetores, vivências absolutamente distintas cujos modos de perceber esse tempo variava: no caso dos alunos, acreditava-se que aqueles que frequentavam mais tempo a escola, na hipótese de não terem faltado, estavam, em tese, preparados para as provas, segundo se difundia no período; para os professores, mais ou menos confortáveis nas situações de exames, nas quais eram julgados a partir do desempenho dos alunos; para os inspetores, os momentos dos exames davam a ver o trabalho dos professores que estavam sob sua responsabilidade, e os fracassos poderiam comprometer sua eficácia para a função. Os exames finais, além de instalarem outros tempos, já que as escolas eram “invadidas” por autoridades locais que tomavam o lugar do professor, refletem e regulam os ritmos, as alternâncias, a periodização, as continuidades e as discontinuidades da vida social, e, segundo Teixeira (1999), são marcadores temporais que apresentam, no decorrer do tempo, distintas significações. As divisões e a datação neles definidas e indicadas, embora possam equivaler-se em termos quantitativos ou identitários, são qualitativamente distintos (TEIXEIRA, 1999). O fato dos exames terem sido analisados a partir da história da escola paulista como um dos marcadores temporais da escola primária, vale a ressalva de que seus modos de realização estavam em consonância com o que ocorria em outros países, que também estavam em processo de construção de sua história da escola primária e eram tomados, quase sempre, como referências. As condições das localidades da Província de São Paulo faziam, certamente, com que o rigor almejado na organização escolar fosse flexibilizado e algumas escolas sofressem uma espécie de abandono de

inspetores que não tinham como chegar, por exemplo, mas, de modo geral, reconhece-se a harmonia entre as ações e discursos entre o que estavam em voga em São Paulo e nos países modelares. O exame acompanha o desenvolvimento da própria cultura escolar. Buisson, em mais de três páginas discute no verbete dedicado aos exames, prescreve como esses deviam ser efetivados. Eram entendidos, por Buisson, ao lado dos programas, como uma inevitável necessidade em um grande Estado. Além disso, era uma oficial, indispensável, para assegurar os estudos.

Afora as especificidades locais, vê-se que as práticas dos exames em São Paulo têm características presentes em diversos países no mesmo período: era uma atividade administrada pelo Estado, representado pelos inspetores, certificava a “boa educação”, sendo indispensável para indicar o objetivo dos estudos e obrigar a juventude a se esforçar. Consistia na perspectiva do trabalho dos alunos e professores, que deviam organizar as atividades de modo a preparar as crianças para os exames, sendo recomendado, assim, que fosse realizado nas escolas e não no seio da família, onde as práticas eram irregulares e cheia de concessões. Desse modo, configurava-se como aliados do Estado na disputa da educação das crianças. Nota-se que tais representações dos exames permeavam os discursos dos mais diversos atores educacionais do período, tendo-se observado a gradativa entrada desse para o cotidiano escolar e não só voltado para aqueles que eram considerados preparados pelos professores. É evidente nos relatos dos professores quanto os exames consistiam na atividade-pivô da educação das crianças nas escolas públicas primárias, era ele o núcleo da cultura escolar seja porque mobilizava até mesmo aquelas crianças que aprendiam em outros espaços e escolas particulares seja porque era ele que condicionava o cumprimento dos programas ou pressionava os professores a fazê-los. A não ocorrência dos exames, conforme o calendário, significava, possivelmente, uma falta de sentido do trabalho realizado, pois eram somente eles que atestavam as capacidades dos alunos e não os professores. Num momento em que a frequência regular era a meta absoluta dos inspetores como também dos professores, dados os problemas nesse sentido, não dava mesmo para restringir a realização dos exames àqueles que freqüentavam as escolas públicas. Pensar os exames como uma atividade administrada pela escola, entre outras coisas, era preciso alcançar a regularização da frequência, desafio esse perseguido intensamente ao longo dos anos estudados.

2.4 A CONQUISTA DA FREQUÊNCIA REGULAR COMO EMBLEMA DA VITÓRIA NA NEGOCIAÇÃO DO TEMPO INFANTIL

(...) a matrícula é o acidental, o efêmero, o instantâneo, a expressão de uma formalidade ilusória; a frequência é a duração, a continuidade, a perseverança, a expressão significativa de uma realidade séria e difícil (BARBOSA, REP, I, p. 31 apud GONÇALVES).

Ausentar-se na escola, até hoje, significa comprometimento não só de se conhecer o que foi ensinado, deixar para trás as explicações dadas, os trabalhos realizados, mas também das notas e, por que não, de ser bem-visto pelos professores. A frequência é, muitas vezes, expressão de interesse e empenho; o bom aluno não falta. A ausência significa, quase sempre, ter perdido o que foi ensinado naquele dia, cuja implicação direta para o aluno recai na perda da oportunidade de aprender um certo conteúdo da mesma maneira que os demais colegas, pois, no outro dia, não se volta ao que já foi “dado”. A sucessão de faltas, até hoje, é vista como prejudicial e irreversível. Fruto dos processos de configuração da frequência como condição para progredir no percurso escolar, claramente iniciados em São Paulo, entre os anos de 1846 e 1890, esta, ainda hoje, baliza a vida escolar dos alunos e dos professores, em todos os níveis de ensino. Ao se atrelar notas, desempenho e assiduidade dos alunos, sugere-se a valorização do tempo que se passa no interior da escola, representativo da vitória dessa em relação aos outros tempos sociais – da família, do trabalho, da Igreja.

Desde o fim da década de 1860 do século XIX, três meses de ausência não havia mais direito ao retorno à escola. Instala-se, pouco a pouco, a soberania do que se aprende na escola em relação aos outros espaços, absolutamente desvalorizados. Mesmo sem a seriação e a simultaneidade no ensino, a frequência já era posta pelas autoridades como condição, primeiro para os professores receberem seus vencimentos, mas igualmente para ordenarem seu cotidiano. Estar ausente impedia a boa preparação para os exames, atrapalhava também o ensino já que aqueles que faltavam perturbavam, por terem perdido certas explicações. Finalmente, as tentativas de pôr em prática o método simultâneo ou misto instaura relação frequência / dinâmica do ensino (emprego do tempo igual para todos).

Numa sociedade em que educação não era sinônimo de educação escolar, não havia relevo, para a maior parte dos pais, prezar pela frequência dos filhos nas escolas isso porque o tempo a ser dedicado à escola inviabilizava a ajuda dos pais em tempo integral. Durante grande parte do século XIX, São Paulo não tinha arraigado em suas tradições a existência e frequência à escola; ia-se para a escola quando se queria e quando se podia. A leitura de algumas obras escritas no período, como *Os Meus Romanos* e *O Ateneu*, endossa o que muitos historiadores da educação já afirmaram acerca de boa parte do século XIX: nem todas as crianças eram educadas em escolas de primeiras letras ou preliminares, mas em suas casas ou em fazendas por professores contratados para este fim, muitas vezes, estrangeiros. Isso é atestado pela experiência de “Ulla”, protagonista de *Os Meus Romanos*, e por Sérgio, protagonista do *Ateneu*, que conta que antes de ir para o Colégio, teve aulas com um professor “em domicílio”, considerado por ele um “ensaio da vida escolar” (p. 14) ao que o sujeitou sua família. Uma outra modalidade de educação que consta em *O Ateneu* consiste nos colégios “familiares”, conforme expressa Raul Pompéia:

Frequentara como externo, durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia. Entrava às nove horas, timidamente, ignorando as lições com a maior regularidade (POMPÉIA, 1994, p. 13).

Mas eram os colégios particulares os mais legítimos e aos quais uma parte restrita das pessoas tinha acesso, sendo, quase sempre, tidos como modelares e preferidos pelos pais ou responsáveis. Um dos motivos apontados para a preferência dos pais eram as melhores condições materiais e dos professores, assim como traços de regularidade de funcionamento, expressos em certos aspectos temporais que se caracterizam como próprios da escola, como matrícula, exames, festas e comemorações. Segundo o Inspetor de Distrito, Miguel Monteiro de Godoy, de Pindamonhangaba, em relato de 13 de julho de 1858, os pais de família preferiam as escolas particulares, nas quais os professores eram mais dedicados, e havia mais “afinidade e aplicação nas matérias” (Ordem CO 4925).

Como se podem explicar as dificuldades encontradas para regularizar a frequência das crianças nas escolas públicas primárias? Em que implicava conquistá-la? Como entender as exaustivas demandas dos professores por providências para fazer com que as crianças frequentassem-nas? Inegavelmente, a conquista da frequência

regular, ou melhor, da assiduidade nas escolas públicas primárias representou o maior emblema da (almejada) soberania do tempo escolar em relação aos outros tempos. Nota-se, pelo exame dos materiais, que a conquista da frequência pode ser considerada um lema que transcorreu todo o período estudado, mas é preciso situá-la e analisá-la em relação com os diversos aspectos que se transformavam na cultura escolar e social. O êxito na frequência das crianças significava vencer os pais ou responsáveis na disputa pelo tempo infantil, para tanto, era preciso inserir nas representações sociais que a escola, pública, devia ser responsável pela educação das crianças, no tempo por ela prescrito, e não os pais. Além disso, tratava-se de somar à função social da infância trabalhadora, àquela de escolar. Notavelmente, a assiduidade das crianças tinha um caráter político por expressar o desenvolvimento da educação, mas, para os professores, era condição para o êxito em certos métodos propagados como os “mais modernos” a serem viabilizados e para o alcance de bons resultados nos exames gerais, aliada, assim, do tempo de aprender e do êxito nos estudos. Nos relatos dos inspetores e dos professores, principalmente, os pais eram representados como verdadeiros vilões quando o tema consistia a frequência escolar. Por sua vez, os pais, ao enviarem cartas ou fazerem denúncias às autoridades, assumem o papel de guardião das normas e da qualidade da educação de seus filhos, inclusive, da regularidade do funcionamento escolar.

Como se apresentou anteriormente, eram delimitados os dias do calendário que compunham o ano letivo, os quais deviam ser seguidos com presteza. Perante os desafios de manter as escolas abertas, reunia-se uma série de prescrições e dispositivos voltada aos professores, aos alunos e seus pais/responsáveis de modo a efetivar a frequência, imprescindível para o funcionamento das escolas. No caso dos professores, o Regulamento de 08 de novembro de 1851 submete-os à admoestação na hipótese de, entre outras coisas, deixarem de dar lições *por mais de 3 dias sem motivo justificado* além de se interditar a ocupação com outras funções sem que fosse autorizado (art. 15), o que se reitera no Regulamento de 17 de abril de 1868 (art. 39). Os professores, entre outros atributos, deviam ser assíduos no cumprimento dos seus deveres, dar aula nos dias úteis e durante o tempo devido, participar o Inspetor de Distrito quando deixassem de dar aula, expondo-lhe o motivo da falta, não devendo sair do distrito sem a devida autorização (Regulamento de 18/04/1869, art. 110). Se, em sua maior parte, são os alunos, ou melhor, seus pais, acusados pelos problemas relativos à

frequência escolar, era atribuída aos professores a tarefa de zelar pela regularidade e ritmar a frequência.

Desse modo, é compreensível a ênfase dada pelos inspetores e professores à regularidade no funcionamento das escolas em seus relatórios e ofícios, a exemplo do relato da professora Deolinda que expressa, com orgulho, que nos meses referentes ao relatório, houve o funcionamento regular da escola pela qual era responsável, o que podia ser sugestivo também da assiduidade de suas alunas (total de 74, segundo informa a professora) (Ordem CO 4920) e representativo da vitória na negociação com os pais ao cederem parte do tempo diário de seus filhos. Evidenciava, ainda, o próprio trabalho realizado por ela. É perceptível que, para ritmar a frequência intensificava-se o controle mediante a criação de dispositivos a serem incorporados nas práticas dos professores. Um movimento semelhante, e que antecedeu ou coincidiu o que estava em curso em São Paulo, foi notável em outros países, como a Suíça, onde, na década de 1870, as penalidades tornam-se cada vez mais severas, instaurando-se pagamentos de multas, e busca das crianças em suas casas (JENZER, 1997). Entre as razões enaltecidas para explicar a irregularidade em relação à frequência, em diferentes países, em meados da década de 1870, destacam-se: a pobreza dos pais e sua falta de formação escolar, a situação de órfãos e imigração de jovens trabalhadores a serviço dos patrões sem escrúpulos. Em São Paulo, entende-se que, entre essas, a pobreza dos pais e sua falta de formação escolar eram apontadas como causa das discontinuidades da frequência escolar, conforme posto pelos documentos do período estudado. Assim como em vários países, que construíam um sistema público de ensino, em São Paulo, notaram-se esforços semelhantes, sendo tomados, possivelmente, os dispositivos, já criados em outras localidades, os quais eram integrados às representações paulistas como necessários para instaurar mudanças na Província de São Paulo. Para um dos inspetores, “Para arrancar as escolas de primeiras letras de seu abatimento”, era necessária a organização de um regulamento policial e econômico das aulas, como a chamada dos alunos. Isso significa que a chamada era reconhecidamente um meio de policiar o cotidiano e, de modo particular, a frequência, a qual, conforme já se assinalou anteriormente, devia ser controlada a partir de mapas a serem entregues aos superiores, cuja efetivação pode ser atestada pela localização desses em anexo aos relatórios dos professores, conforme posto desde a década de 40.

Algo remarcável nas décadas posteriores, especialmente a partir dos anos de 1870, é a publicação de modelos de documentos a serem utilizados pelos professores e verificados pelos inspetores, entre eles o modelo de mapa, organizado pelo Inspetor Geral da Instrução, sob pena de multa se não observado, segundo a Portaria de 12 de setembro de 1870, assinada por Antonio Candido da Rocha, a qual aprova o referido modelo. O cume da organização desse tipo de registro alcançou-se com a criação e difusão dos livros de movimento diário das escolas.

A construção do tempo propriamente escolar integra a materialização dos instrumentos em que se inscrevem suas categorias. No caso dos mapas, primeiramente elaborados pelos professores e depois impressos uniformemente para as escolas públicas, os mapas de frequência e/ou livros de movimento diário, ao se inscreverem *c* (presença) e *f* (ausência) diariamente, fica expresso no fim de cada dia, de cada semana e de cada mês, não só a regularidade da frequência da escola, pela somatória das presenças e ausências, como também a identificação dos alunos e alunas que são mais ou menos assíduos, devendo-se registrar as justificativas relativas aos dias em que não houvesse aula. Embora fossem denunciadas burlas na elaboração dos registros de matrícula e da marcação da frequência, havia riscos dessas serem apreendidas nas visitas dos inspetores, os quais deviam chegar “de surpresa” e checar os mapas de frequência, os livros de matrícula além de listas de utensílios, devendo comparar o número de alunos inscritos e os registros de frequência do dia com aqueles que lá se encontravam; nas situações de exames, nas quais se comparava o número de matriculados e frequentes com os que estavam para realizar os exames. Nos livros de visitas de inspeção inscrevia-se, por exemplo, que uma determinada escola tinha frequência de um número determinado de alunos e ainda que “foi visitada e se encontra em regular funcionamento”. Esses constituem alguns indícios da disciplinarização da frequência escolar, assim do fluxo temporal das escolas públicas primárias.

Ainda referente ao “controle”, um dos sentidos da verificação e registro da frequência dos alunos, nota-se que era comum que os professores informassem, por meio de ofícios, desde quando a escola a seu cargo estava funcionando, se tinham entrado em licença, os motivos pelos quais deixavam de dar aulas. Um exemplo é o “ofício da professora D. Justina Carolina Fragoso comunicando não ter dado aula nos dias 16 e 17 do mês de fevereiro último em virtude da morte de um seu irmão (art. 112,

§ 4º do Regimento)”, conforme retomado na 12ª Sessão do Conselho Municipal da Capital, em 08 de março de 1888 (Atas das Sessões, E 1661). No mesmo sentido, a professora D. Anna Belmira de Souza Novaes explica, em ofício lido também na 27ª Sessão do Conselho da Capital, do dia 08 de setembro de 1888, a razão que motivou a falta de comunicação antes de mudar-se para o prédio em que funcionava a escola a seu cargo (E 1661, Atas das Sessões). Retoma-se, ainda, o ofício da professora do Alto da Serra, D. Francisca Antonia de Andrade, que comunicava que, no dia 24 de julho findo, tinha entrado no exercício de sua cadeira, em consequência do falecimento de sua sobrinha, deixando de dar aula nos sete dias de nojo, logo após a licença que determinou no dia 14, conforme posto na Ata da 27ª Sessão do Conselho, que ocorreu em 08 de setembro de 1888 (E 1661, Atas das Sessões). Além disso, é exaustivo o número de ofícios de pedidos e concessões de licenças aos professores pelas autoridades, o que denota que a relação hierárquica era importante no controle do funcionamento regular das escolas. Por outro lado, são denunciados aqueles que deixavam de cumprir com suas obrigações, como o faz o Inspetor de Distrito, Manuel Gonçalves de Sousa Guimarães, em seu relatório datado de 01 de julho de 1854, sobre o professor interino do sexo masculino, José Rodrigues de Carvalho, que não havia entregado o mapa trimestral e não havia dado aulas sem motivos justos (Ordem CO 4920).

Por mais problemas que existissem ao longo do período estudado, a sensação é de que há um paradoxo ao tomar contato com os registros, que disponibilizam nomes de professores e seus alunos, inspetores e outras autoridades. Isso porque anunciam dificuldades para fazer vingar as escolas públicas e uma espécie de caos permanente, todavia, o exame dos documentos da década de 1840 a 1890 atesta um inegável desenvolvimento da instrução pública, mesmo que o indício seja o aumento do número de alunos e professores, os discursos incorporados nos relatos dos professores ou ainda as iniciativas cada vez mais presentes de mudar as representações e práticas escolares sobretudo aquelas relativas ao tempo, sendo os ofícios e as circulares mais um mecanismo para se efetivarem as alterações almejadas. Mesmo sobressaindo-se os problemas, principalmente com a assiduidade, são notáveis as (re)invenções das práticas no cotidiano das escolas públicas primárias entre os anos estudados.

Talvez acompanhando as tendências sociais e dos métodos escolares, os quais almejavam abreviar o tempo de ensino, cada vez mais a assiduidade era requerida,

conforme inscrito no verbete *freqüência escolar*, do *Dictionnaire Buisson*, no qual se salienta que de nada adiantava a construção de belas escolas, equipadas com móveis e materiais se não houvesse a freqüência, pois o melhor dos mestres não obteria bons resultados. Embora na realidade paulista ainda era remota a possibilidade de se ter escolas construídas e bem equipadas, de fato, perante o que os professores dispunham já era impossível realizar qualquer trabalho significativo sem a assiduidade, como reclamavam, não raras vezes, em seus relatórios. É notável pela leitura dos verbetes do referido dicionário que as dificuldades para fazer da escola uma instituição legítima não eram restritas à realidade brasileira, mais especificamente em São Paulo, como podem pensar alguns que as atribuem somente às condições locais e da própria história do Brasil. É preciso associar a similaridade desse desafio nos diferentes países às concepções de infância em voga, por exemplo.

Sendo assim, como se pode sistematizar a freqüência nas escolas sem a adesão popular e sem sua participação? Sem qualquer hesitação, pode-se afirmar que os pais eram tidos como os responsáveis últimos pela falta de assiduidade das crianças, cuja ignorância, considerada “triumfante”, aos quais faltavam “as luzes da ilustração”, segundo posto pelo professor de Piquete, Franklin Gonçalves Ramos, em relatório de 30 de maio de 1872 (Ordem CO 4925). Seriam muitos os exemplos possíveis de se tomar das fontes localizadas e analisadas, destacando-se aquele do inspetor de Piracicaba, Antonio de Carvalho Landerberg, que assinala, em relato do não de 1886, que as escolas públicas eram freqüentadas por “meninos paupérrimos e filhos de pais ignorantes” (Ordem CO 4925). A professora da localidade Estação do Cruzeiro, Francisca Francelina dos Santos, por exemplo, em seu relatório datado de 01 de novembro de 1885 ressalta que

(...) existem neste povoado e nos arredores mais de 100 meninas de 6 a 14 anos e que não vem a escola por causa da crassa ignorância dos pais, que dizem que mulher não precisa de educação, porque a educação só serve para a perdição e deixam as suas filhas a mercê da natureza não pensando no futuro das mesmas (Ordem CO 4920).

Conforme a professora Francisca, os pais mandavam seus filhos para a escola “o tempo suficiente para ler corretamente, escrever alguns princípios de doutrina e fazer as quatro operações fundamentais e as meninas algum crochê e o resto da educação julgam inútil”. Para o professor Augusto Frederico Pereira, de Capão Bonito – Paranapanema, em relatório datado de 01 de junho de 1887, a irregularidade da freqüência “provém da

inconstância dos pais e preceptores no mandarem os alunos diariamente à escola” (Ordem CO 4920). Do mesmo modo, o professor Manuel Pires de Loyola, de Cunha, em relato de 01 de novembro de 1888, se indigna pelo fato de “em alguns bairros, uma parte do povo entende que o ensino público não é uma fonte de ordem e progresso (sic.) mas um princípio de desordem e atraso” (Ordem CO 4920).

A leitura de textos sobre a história do tempo em outros países além de verbetes que constam do *Dictionnaire Buisson*, datados da década de 1880, demonstra que os “duelos” travados entre as autoridades educacionais, professores e os pais bem como os desafios para manter a frequência não eram presentes só na realidade brasileira. Reconhecia-se que as medidas para resolver tais problemas deviam ser viabilizadas pelos poderes públicos. No caso paulista, os professores compartilhavam dessa percepção haja vista os pedidos que ressoavam em seus discursos, os quais exigiam atitude das autoridades, particularmente, mediante a promulgação de documentos legais. Do mesmo modo que na realidade paulista, em países como a França, questionava-se, por exemplo, por que, de modo particular nos campos, o pai de família tendia a pensar que as horas que seus filhos passam na escola são perdidas e mal empregadas? Perante as dificuldades de conquistar a frequência escolar, assim Carré, no verbete *fréquentation scolaire*, expressava a importância e as distinções entre aqueles que eram assíduos:

Il faut que l'enfant aime l'école, qu'il comprenne bien que les connaissances qu'il y vient chercher seront pour lui dans la vie ce que les outils sont pour l'ouvrier; que si, homme fait, il ne possède pas ce que l'on enseigne dans la classe, il sera, parmi les autres, dans un état d'infériorité et d'impuissance (CARRÉ, 1887, p. 1107)⁵⁶.

Desse modo, constata-se que, em várias realidades, os holofotes direcionam-se comumente à figura dos “pais”. Ao mesmo tempo em que os relatórios dos professores denunciavam os pais, certos documentos localizados, como cartas escritas por esses às autoridades, demonstram um papel contraditório exercido, pois solicitavam providências das autoridades sobre a frequência dos professores, realização de exames, cumprimento da legislação, enfim, também eram aliados na constituição e regularização do tempo escolar. Barra (2005), ao examinar as denúncias e os processos

⁵⁶ “É preciso que a criança ame a escola, que ela entenda bem que os conhecimentos que ele vem procurar lá serão para ele na vida o que as ferramentas são para o operário; que se, já feito homem, ela não possui o que se ensina em classe, ele se encontrará, no meio dos outros, num estado de inferioridade e de impotência”.

dirigidos aos professores, assinala que o pai era um vigilante dos professores públicos na medida em que dava início ao processo ou quando era solicitado a endossar ou refutar “versões de verdade” sobre a conduta do professor acusado. Mas, não eram os pais aqueles tidos como os responsáveis últimos, quase sempre, pela ausência das crianças? Uma possível explicação seria que, ao abrirem mão de parte do tempo dos seus filhos, esse devia ser bem empregado, já que o acesso à escola não representava ascensão social ou econômica. Assumiam, assim, junto à inspeção, um papel importante no controle das práticas.

No entanto, é inegável o poder desses na condução dos tempos infantil haja vista as informações presentes nos relatórios e livros de frequência acerca dos motivos pelos quais os meninos e as meninas deixavam de ir à escola primária. Segundo o Inspetor de Piracicaba, Antonio de Carvalho Landerberg, em seu relatório de 1886, o problema do ensino era atribuído à irregularidade e pouco tempo com que os alunos ficavam na escola (Ordem CO 4925). Para o professor de Paraibuna, José Augusto Assis Toloza, em 01 de novembro de 1887, “os alunos faltam por qualquer motivo (Ordem CO 4925). Já o professor José Ribeiro d’Escobar, do Bairro do Ortizes, em 1888, salienta que os alunos “substituem facilmente os estudos pelos trabalhos na lavoura”. Embora, na década de 1880, a instrução já tivesse características diversas daquelas das escolas de 1840, eram reincidentes as reclamações em termos da frequência, mesmo havendo um número mais expressivo de crianças na escola. O professor normalista Adélio de Castro, em seu relatório datado de 17 de outubro de 1885, traz aspectos importantes acerca de outras causas que se somam àquelas já conhecidas – do trabalho, da pouca importância da instrução, das mudanças etc.

É escandaloso dizer-se que o estado da instrução pública nesta cidade é tão lastimável a ponto de retirarem-se os alunos da escola, unicamente por exigir-se-lhes o asseio!!!... ou então por psicalizar-se-lhes o comportamento, na qualidade de segundo pai, na aula ou fora dela, por isso que admite-se serem as obrigações do professor limitado só a sala de aula (Ordem CO 4925).

As considerações do professor da localidade de Paraibuna são expressivas por sinalizarem que a adoção de práticas preconizadas pela Pedagogia Moderna (verificação do asseio, por exemplo) além dos saberes pedagógicos utilizados para justificar suas atitudes, haja vista seu *status* de *professor normalista*, tenha suscitado resistências por parte dos pais, somando mais um motivo para que retirassem seus filhos das escolas

públicas. Ao invés de dar credibilidade, os conhecimentos pedagógicos pautados em áreas como a Pedagogia, Psicologia, Medicina, repeliam, na medida em que eram estranhos àqueles cujas explicações ainda se davam, em grande parte, pelas bases religiosas.

A observação dos registros de matrícula e da frequência, datados do fim da década de 1860 a 1890, demonstra que nem sempre o número de alunos indicados (em alguns casos mais de cem) permanecia, tendo uma dinâmica instável de idas, faltas, abandonos, retornos, saídas por diferentes motivos. Mas, foram encontrados também registros que sinalizam a frequência e o funcionamento mais regular das escolas. Contudo, são os motivos pelas saídas em meio ao “ano letivo” que chamam a atenção e demonstram que nem sempre saem por conta da lavoura ou por qualquer razão, como consideravam certos professores e inspetores. As justificativas incidiam nas mudanças de localidade (“Eliminada por mudar-se de residência”, “por ter mudado para a roça com a devida autorização”, ou ainda para o sítio, campo, fazenda e fábrica); outros motivos eram atribuídos à mudança de escola primária ou à migração para outras instituições (“por ter passado para escola particular”, “eliminada por mudar-se para outra aula”, “por ter passado para a Escola de 1ª. Cadeira”, “para aprender ofício no Coração de Jesus” – menino, ida para o seminário – menina, “Para asilo aprender doutrina”); havia quem era eliminada por ter falecido, a exemplo da aluna Maria Eugênia de Andrade, que tinha nove anos, era brasileira e aprendia há nove meses; constata-se muitos casos de alunos que tinham faltado durante três meses “sem causa participada” ou se despedido “com a devida autorização”; algumas crianças saíam por ter completado ou concluído seus estudos; havia aquelas que eram eliminadas por mau comportamento, serem incorrigíveis, “aluna pouco aplicada, desobediente e de comportamento irregular”; eram notificados também casos daquelas que saíam para trabalhar, conforme os professores registravam: “Por ter que ir para a Chapelaria” (menina), “Por ter de ir vender verduras (Henrique Kruse, 07 anos), “Por muitas ocupações em casa” (Maria Josefina Buscarim, 12 anos, nacionalidade italiana), “Foi empregar-se” (Aurora Brazilia da Silva), “Foi ajudar seus pais no negócio (Elvira de Thomaz, 10 anos); por terem alguma moléstia.

Um motivo que se mostra como recorrente a partir do fim da década de 1870 é aquele que concerne à *idade*, o qual os professores expressam “Por ter

completado a idade”, “Por estar muito crescida” (14 anos), “Eliminada por idade avançada”, como Maria Cândida Kerehenbrihl, de 11 anos, eliminada em 16 de janeiro de 1878, entre outros alunos a partir de 10 anos⁵⁷. Como se percebe, embora haja entre os motivos observados aqueles concernentes ao trabalho infantil, são notáveis aqueles relacionados às condições educacionais, como as distâncias que impossibilitavam a continuidade, além daqueles instalados pela própria escola no fim da década de 1870, tais como comportamento, delimitação da idade, mesmo sendo visível entre as causas das saídas a preponderância das *causas sem justificativas*, essas, possivelmente, atreladas ao duelo escola *versus* família. Tendo em vista que a frequência irregular implicava numa perda de tempo dada a necessidade das repetições das atividades e explicações além de não serem bem compreendidas, a assiduidade se impunha como meta a ser alcançada pelos mestres. Entretanto, frente a alguns motivos que levavam a ausência, como a distância, as doenças e o trabalho, não havia como os professores interferirem.

Nos documentos do período começa haver distinção entre a idéia de frequência e assiduidade, pois se atenta para o fato de que não bastava que os alunos frequentassem, mas que fossem assíduos haja vista que as ausências desencadeavam problemas operacionais no que concerne aos modos de ensinar coletivamente. Uma primeira diferenciação já pode ser traçada entre a matrícula e a frequência, conforme expresso na frase tomada para epígrafe desta parte: a matrícula era o efêmero, o instantâneo, acidental, expressão de uma “formalidade ilusória” sendo a frequência que expressaria a continuação, a duração e a perseverança, o que estava por alcançar. Nesse sentido, o termo assiduidade, no senso escolar, segundo consta do verbete de mesmo nome presente no *Dictionnaire Buisson*, era entendido como a “*fréquentation non interrompue de l’école, présence constante à tous les exercices qui s’y font*” (BROUARD, 1887, p. 128)⁵⁸. A assiduidade configura-se como a primeira condição do progresso do ensino, pois sem ela, esse tornava-se uma trama a recomençar o tempo todo. Entre as melhores medidas previstas por Brouard para se assegurar a assiduidade, sublinham-se as seguintes: registrar a palavra ausência para as faltas diárias, instituição

⁵⁷ Tais informações foram extraídas de livros de movimento diário de escolas de diferentes localidades (Constituição, da Escola Mista do 5º Distrito, Rio Claro, Sorocaba, Taubaté), cujas referências são, respectivamente, EO 3026, EO 3415, EO 2324, EO 3436, EO 2185.

⁵⁸ “*fréquentia ininterrupta da escola, presença constante em todos os exercícios que lá são feitos*”.

de recompensas dadas pelo professor, que devia estabelecer um quadro de honra com os nomes dos alunos com presença mais regular ou ainda a distribuição de prêmios àqueles que tivessem uma assiduidade exemplar, medidas essas também recomendadas em São Paulo, a partir da década de 70. Do mesmo modo, os professores deviam receber prêmios, segundo a proporção da frequência atestada pelo registro da chamada, conforme o sistema utilizado na Inglaterra. A assiduidade passa a constituir um valor para os professores e para os alunos, assim uma virtude a ser compartilhada socialmente. Em contrapartida, aqueles com problemas de frequência eram designados com adjetivos como ausentes, não comprometidos, incidindo, diretamente, na percepção acerca do seu desempenho escolar.

Além das referidas medidas propostas por Brouard, também notadas em São Paulo ao longo da década de 70 principalmente, para construir a cultura da assiduidade foi preciso impor aos pais a necessidade de informar a escola sobre os motivos pelos quais não estavam freqüentando-na. Era a escola que deveria autorizar mudanças de localidades, viagens, saídas, assim, ter domínio dos tempos infantis e, conseqüentemente, das famílias. Mesmo que não fosse para continuar na escola, os professores deviam ser avisados sobre os motivos e as causas do abandono da escola – era o princípio da escola assumir uma certa soberania frente à sociedade. A escola não disputava todos os tempos infantis na medida em que, até a década de 1880, não aceitava aquelas com doenças contagiosas, escravos, expulsos ou incorrigíveis além dos menores de cinco anos, pois, em 1887, há algumas alterações nas exigências: podiam freqüentar os maiores de 7 anos e que não tivessem doenças contagiosas ou fossem incorrigíveis. Tais exigências, para além da idade, configurava socialmente modos distintos de distribuir o tempo de atividade das crianças, não eram todas as aceitas e submetidas às mesmas referências temporais escolares. Ao contrário, essas não eram compartilhadas entre a maior parte das crianças. Nesse impasse vivido entre pais, professores e autoridades, a obrigatoriedade escolar era mais um dos mecanismos utilizados para que o tempo da escola imperasse.

2.5 APRISIONAR PARTE DO TEMPO DAS CRIANÇAS: DEMANDAS E ENSAIOS PARA PROCLAMAR A OBRIGATORIEDADE DA INSTRUÇÃO

O único antídoto para esta espécie de veneno social só encontraremos na obrigatoriedade do ensino primário. Não é coagir a liberdade dos pais, o ensino obrigatório é necessidade mesma para adquiri-la. Instruir um povo é libertá-lo, mantê-lo na ignorância é conservá-lo na escravidão (Ordem CO 4920, Cunha, 31/10/1887, Relatório do Professor João Moreira Querido).

Lutou-se e luta-se pelo ensino obrigatório, gratuito e laico, mas o que significa do âmbito da percepção dos tempos da infância tais elementos? O que significa obrigar a criança a freqüentar a escola durante dois, três, quatro anos numa dada faixa etária? Conforme problematiza Anne-Marie Chartier (2004), a propósito das discussões presentes no texto “La obligatoriedad escolar y el oficio de educar”, “Estamos tan acostumbrados a denunciar las causas y consecuencias funestas de la no escolarización, que pocas veces reflexionamos sobre los problemas que acarrea la obligación escolar cuando existe. Casi nunca nos preguntamos sobre sus efectos prácticos en la vida de los niños” (p. 21)⁵⁹. A obrigatoriedade era solicitada principalmente pelos professores, pois esses reconheciam nessa medida o modo de viabilizar a regularidade no ensino e, portanto, potencializar suas práticas de ensino, essas, segundo eles, prejudicadas pelas ausências contínuas. Foram engendradas algumas disposições para coagir os pais a matricularem seus filhos e os manterem na escola, mas, sem dúvida, é a obrigatoriedade o mecanismo visto como mais eficaz. Do ponto de vista dos tempos dos pais, das crianças e dos professores, a obrigatoriedade do ensino coroaria o tempo escolar como aquele que ordenaria a vida infantil e, por consequência, dos pais e responsáveis.

Diante da falta da regularidade, os pais eram vistos como os grandes responsáveis por essa. Frente a isso, sustenta-se que a obrigatoriedade era o grande trunfo contra eles. A implementação da escolaridade obrigatória viabilizaria e intensificaria a semana escolar, o que incide e promove modificações na organização do tempo. Ainda que seja perceptível que o problema da falta de regularidade ganhe maior

⁵⁹ “Estamos tão acostumados a denunciar as causas e consequências funestas da não escolarização, que poucas vezes refletimos sobre os problemas que acarreta a obrigatoriedade escolar quando essa existe. Quase nunca nos perguntamos sobre seus efeitos práticos na vida das crianças”.

expressão nos relatos dos professores nas décadas de 1870 e 1880, desde meados dos anos de 1850 há solicitações para tornar o ensino primário obrigatório. Sabedoria e patriotismo deviam subsidiar a decisão das autoridades para tornar a instrução obrigatória, como já era realizado em países que *prezavam pela civilização do povo*, entendida como *vacina moral* contra a *ignorância*. A legislação era tomada como a forma de viabilizar tal disposição. A prática escolar acentua, na Europa e nos demais locais onde estava em curso a institucionalização educacional, a falível ambição da norma uma vez que a manifestação mais durável e mais massiva de resistência ao tempo escolar era a recusa, traduzida pela falta de assiduidade. As tentativas de combater esse “mal”, expresso e justificado pela ignorância dos pais, são apregoadas pela solicitação da(s) norma(s), de modo a possibilitar o controle dos tempos infantis. As tentativas de dominar esses tempos, expressas pelo controle das trajetórias dos alunos, são enfatizadas ano após ano.

As discussões ocorridas em São Paulo, pelo menos na segunda metade do século XIX, circunscrevem-se num movimento maior da proclamação da obrigatoriedade em diferentes países, os quais servem de referência para o Brasil. A Alemanha, comumente aludida em documentos educacionais do período estudado, ensaia a obrigatoriedade desde o ano de 1585, pela lei de Saxe-Lauenbourg, a qual considerava o dever de instruir, o que poderia também ser realizado em casa. Na lei escolar de Weimar, em 1619, consta que, na medida do possível, todas as crianças, meninos e meninas, deviam freqüentar a escola com seriedade e assiduidade para aprender, no mínimo, a ler bem e escrever um pouco, além do santo catecismo, dos cânticos e das preces (BIEHL, 1997, p. 30). No mesmo país, a obrigatoriedade escolar passou a figurar em lei, em diversas localidades como em Gotha, em 1642, em Brunswick, em 1647, e em outros estados, como na Prússia, em 1717. Ressalta-se que a Prússia é tomada como exemplar em termos do desenvolvimento educacional pela realidade paulista. Segundo Biehl, a obrigatoriedade não alterava as prescrições gerais referentes ao tempo escolar, já que a escolarização compreendia todo o ano, na maior parte dos casos, as férias duravam de três a quatro semanas, durante a colheita. A duração da escolaridade ainda era associada mais a um saber mínimo do que à idade. Contudo, não se conseguiu pôr em prática as disposições vislumbradas pelos os regulamentos, isso porque, segundo o mesmo autor, durante boa parte do século XVII, nos estados de grande extensão geográfica, o número de escolas não atendia o conjunto

do território. A população necessitava da mão-de-obra das crianças, em particular ao longo do verão, durante a colheita, necessidade essa que era levada em conta em alguns regulamentos (BIEHL, 2004, p. 32). Mas é, ao longo do século XIX, que, progressivamente, se realiza a obrigação escolar. Pouco a pouco, o tempo escolar real coincide com o tempo escolar prescrito (BIEHL 2004, p. 34). Conforme dados referentes à Prússia, em 1816, estimava-se que a proporção de crianças submetidas à obrigatoriedade alcançava 60% das crianças que freqüentavam a escola pública, porcentagem essa considerada baixa pelos alemães. Em contrapartida, no Brasil, a porcentagem da população entre 6 e 15 anos que freqüentava as escolas, em 1872, era de 16.85%. Em ambos os casos, era preciso considerar a extensão da escolarização privada e do preceptorado.

Com tamanho alcance da instrução pública, não é por acaso que a Prússia era uma inspiração e um modelo para as autoridades educacionais e professores paulistas. De todo modo, por mais desenvolvido que estivesse a educação escolar em vários países europeus, especialmente na Alemanha, Biehl chama a atenção que a obrigatoriedade escolar não era generalizada, de maneira particular no campo, a exemplo da Prússia. De acordo com considerações do professor de Pindamonhangaba, Pedro Correia Dias, datadas de 01 de novembro de 1874,

“na Alemanha, por exemplo, o país por excelência modelo nesta matéria [obrigatoriedade], e onde a instrução floresce de uma maneira espantosa, ouve-se a opinião dos funcionários do magistério e só depois de afanada locubrações é que as reformas se efetuam” (Ordem CO 4925).

Segundo assinala Madeleine Compère (2001), no texto que compila discussões acerca da *História do tempo escolar na Europa*, além da Alemanha, nos países católicos as discussões sobre a legislação escolar eram marcadas por uma reivindicação do Estado monopolizar a administração da escola em contraposição à Igreja, que obteve domínio na difusão de colégios pela Companhia de Jesus. Conforme destaca a mesma autora, Portugal foi o primeiro país católico que formou as bases de um sistema de ensino público sob influência de Marquês de Pombal. Segundo António Carlos da Luz Correia (1997), a lei de 1772 instituiu um sistema de ensino do Estado, o qual adquiriu, pelo menos teoricamente, a exclusividade do controle da atividade de ensino, sendo criadas escolas primárias de leitura e de escrita. Na França e na Espanha, as primeiras leis escolares marcaram de 1833 (Lei Guizot) e 1838 (Regulamento das

escolas públicas de instrução primária), respectivamente, mas a obrigatoriedade no caso francês só foi alcançada em 1882, com a lei Jules Ferry (COMPÈRE, 2001).

Mas, o que se tem em termos dos ensaios para a obrigatoriedade no caso de São Paulo no âmbito normativo? Afora a lei geral de 1827, em 1846, a Lei n. 34, de 16 de março, em seu artigo 3º, prescreve que “terão escolas públicas de instrução primária em todas as cidades e vilas e noutras povoações submetido ao número da população e circunstâncias apropriadas, mediante a aprovação da Assembléia”, sendo que mais de 60 alunos deveria ser aberta mais de uma escola. Com isso, não se tem nenhum respaldo quanto à necessidade da freqüência. Em 1868, ao invés de um adendo no que concerne à obrigatoriedade da instrução e freqüência, circunscreve-se a faixa etária permitida para a matrícula nas escolas públicas primárias, menores de 05 e maiores de 14 anos (Regulamento de 1868, art. 59, § 9). Já o Regulamento de 18 de abril de 1869 expressa que devia ser criado um Conselho da Instrução Pública em cada município onde a instrução fosse obrigatória, o que parece corresponder a existência de localidades onde a instrução primária já era obrigatória antes mesmo de 1874, ainda que não tenhamos localizado nenhuma discussão nesse sentido. Um modo de entender tais disposições pode ser que o fato da obrigatoriedade do ensino ter sido discutida intensamente entre os deputados provinciais no período que aconteceu a publicação dos Regulamentos de 1868 e de 1869, segundo constatações de Barra (2005). O relatório escrito pelo Inspetor Geral, no ano de 1869, evidencia as tentativas anteriores de implementar a lei da obrigatoriedade na medida em que, segundo expresso por Barra (2005, p. 151), defendia “a urgência de instituir a obrigatoriedade da instrução elementar sob a imposição de moderada multa” e alegava que em “toda parte, na própria Capital, foco de civilização, os analfabetos abundam. Por isso há longos anos Professores e Inspetores reclamam essa província” (Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública, 1870).

É a lei de março de 1874 que torna compulsória a educação para meninos de sete a quatorze anos, e meninas de sete a onze anos:

A instrução primária é obrigatória para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino e de 7 a 11 anos do sexo feminino que residirem dentro da cidade ou vila, onde haja escola pública, ou particular subvencionada, não tendo os mesmos menores impossibilidade física e moral (art. 1).

Remarca-se que a obrigatoriedade submete-se à existência de uma escola pública ou particular subvencionada, para aqueles meninos e meninas que residissem dentro da cidade ou vila de 7 e 14 anos e 7 a 11 anos. Embora a obrigatoriedade se estendesse aos dois sexos, nessa lei, os meninos têm uma obrigação suplementar de freqüentar a escola até 16 anos, demarcavam-se, assim, tempos distintos segundo o gênero. Por que aos meninos eram estendidos três anos na obrigatoriedade da instrução enquanto as meninas deviam cumprir até seus 11 anos? Mas, a lei de 1874 proclama a obrigatoriedade de instrução uma vez que era vislumbrada a possibilidade dos alunos se instruírem em casa mediante a declaração dos professores particulares, conforme atesta o artigo 14 do Regulamento de 05 de junho de 1874,

O professor que ensinar na própria casa dos pais, tutores ou patronos fica obrigado a enviar a princípio de cada mês ao conselho de instrução criado pela lei, artigo 3º, do que trata o artigo 17 do presente regulamento, minuciosa informação do ensino durante o mês anterior, de modo que se possa reconhecer o grau de adiantamento dos seus alunos.

Do mesmo modo, o artigo 20 do referido Regulamento assegurava a adequação da norma às possibilidades locais embora prescreva sanções aos pais ou responsáveis que não atendessem a obrigatoriedade para a faixa etária prevista:

Os pais, tutores ou patronos que, findo o prazo do art. 18, par. 2º, não mandarem a escola os menores sob sua guarda ou *não lhes ministrarem a instrução primária por qualquer outro modo* incorrerão em multa de 10\$000 a qual poderá ser repetida e elevada até 50\$000 no caso de reincidência, salvo apresentando razões justificativas para a omissão. A pobreza *do infrator* isenta-o de multa superior ao grau mínimo (grifos nossos) ^{60 61},

remarcando-se a intitulação dos pais que não pagavam de infratores. Assim, em que medida, a lei atenderia o que clamavam os professores públicos e as autoridades vencer os pais em sua ignorância, como divulgavam, haja vista que, não necessariamente, as crianças seriam instruídas na escola pública?

Mesmo não sendo restrita à escola, a obrigatoriedade da instrução é um primeiro passo para potencializar a criação de escolas nos locais mais populosos além

⁶⁰ Há a ressalva no artigo 30 de que “A expressão genérica *pais* compreende também as mães que de fato tiverem sob sua direção filhos menores”.

⁶¹ O artigo 18, parágrafo 2º indica que era incumbência do Conselho “afixar editais nos lugares mais públicos da cidade ou vila e publicá-los pela imprensa se houver, por espaço de 30 dias contados do 1º de dezembro de cada ano para que os pais, patronos ou tutores dos menores alistados cumpram o preceito do artigo 1º (art. 4º, § 2º da lei)”.

de atribuir um maior valor para a escola já que não eram todos que poderiam financiar educação doméstica aos filhos. De todo modo, nas tentativas de aprisionar parte do tempo infantil e em sua disputa, os pais, legalmente, eram considerados infratores se não efetivassem a matrícula ou comprovassem a frequência dos filhos. Havia um outro dispositivo para cercar os tempos daqueles na faixa etária prescrita, pois segundo o artigo 16, no caso de mudança dos menores para qualquer outra cidade ou vila da província, o Conselho de Instrução ou qualquer um de seus membros devia fazer as necessárias comunicações ao Conselho do lugar para a efetiva execução da lei, além de haver a elaboração de listagens dos alunos na idade obrigatória, revisada anualmente de modo a verificar aqueles que estaria sob o *império da lei* pela superveniência do artigo 1º (art. 22). No caso da Corte imperial, os ensaios legais começam com o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, lei 1331^a, de 17 de fevereiro de 1854, que instaura a obrigatoriedade do ensino primário para o 1º grau ou 1ª classe para os indivíduos livres entre 07 e 14 anos sob pena de multa de 20 a 100 réis para os pais das respectivas crianças que não recebessem instrução, segundo destaca Alessandra F. Martinez Schueler (1999). Portanto, São Paulo inicia seus ensaios legais no que diz respeito à obrigatoriedade vinte anos mais tarde, além do que, em São Paulo, primeiramente, há diferenças entre a idade prevista para os meninos e meninas.

Embora não alcançando os benefícios almejados pelos professores, principalmente de fazer da escola o único lugar de se realizar o ensino e assegurar a frequência, o relato localizado do professor Pedro Correia Dias, de Pindamonhangaba, no mesmo ano da lei da obrigatoriedade expressa a concordância com essa,

A instituição do ensino primário obrigatório ao alcance das escolas públicas primárias, me parece ter sido um bom expediente tornado pelo governo, embora eu me abstenha de declarar os fundamentos que o recomendam; todavia faço as seguintes reflexões. Sempre me pareceis desacerto considerar-se a educação da infância direito privativo da família. O direito dos bens que possui legitimamente, esse sim ninguém lho pode tirar, está no seu direito de opor-las como e bem lhe aprover, digo, porque não tem que dar contas senão a si próprios, mas a indiferença em que seus filhos se instruem, isso jamais, por comprometer o futuro e o bem estar da sociedade. Com a reforma do ensino obrigatório, é de esperar-se que desapareçam todas estas improvidências, era a meu ver uma necessidade que surgia, como uma medida de elevado alcance, e cujo melhoramento o faria parte de uma das maiores aspirações dos professores. Não penso como alguns, que seja escravidão este modo de disciplina escolar, e os verdadeiros amigos da liberdade devem reconhecer que, há casos em que convém a sujeição. Era axioma do grande Sócrates, que quem

não sabe obedecer não sabe mandar: o povo que não obedece não é um povo livre. Suportar com paciência o peso da regra não é mais do que reconhecer a enfermidade da natureza humana, que carece de apoio externo, de ordens, leis, coação e nunca é tão escrava como quando é demasiadamente livre. O princípio desta lei é são, e merecia mesmo ser admitido como dogma de nossa civilização. E se a pouca frequência em nossas escolas havendo grande número de meninos que as podem frequentar, tem contribuído como óbvio para a difusão das luzes, claro está que devia haver uma lei obrigando a cumprirem seu dever (Ordem CO 4925).

Os comentários tecidos pelo professor são significativos na medida em que trazem elementos que entravam em cena quando a discussão era a obrigatoriedade e, nesse caso, fica explicitado o tipo de argumento mobilizado para justificar concordâncias e discordâncias no âmbito social, quando ir à escola ainda não era uma prática arraigada. Em primeiro lugar, o professor assumia que atrelar a educação da infância exclusivamente à família era um erro e defendia que a oposição representava sobretudo o comprometimento do futuro e ao bem-estar da sociedade. O professor endossa as considerações de que a obrigatoriedade consistia em uma das maiores aspirações dos professores, o que revela que as imprevidências às quais se refere Pedro Correia se circunscrevem, principalmente, nas disputas e negociações necessárias e contínuas dos professores com os pais para se efetivar a frequência, movimento que parece devia ser minimizado com a lei da obrigatoriedade. Nesse caso, o professor referendava a lei como uma aliada na mudança das representações sociais acerca da escola. Algo ainda expressivo é a menção do professor àqueles que discordavam da obrigatoriedade por relacioná-la à escravidão, entendida como um modo de disciplina escolar, evidenciando um outro problema social que apregoava a sociedade, escravocrata, naquele momento. Ao aludir a escravidão e a liberdade, sua defesa ao ensino obrigatório pautava-se no argumento de que, certas vezes, convinha a sujeição. Ao relacionar frequência e difusão das luzes, metáfora essa referente ao século das luzes e ao movimento Iluminista tão propagado nos discursos no Brasil, parecia entender que a lei da obrigatoriedade, ou seja, aprisionar parte do tempo da infância, seria o modo de “iluminar” a sociedade.

O relato do professor Pedro é representativo das menções contidas em relatos anteriores e posteriores à década de 1870 na defesa da obrigatoriedade da instrução, a exemplo daquele tomado como epígrafe dessa parte, no qual o professor João Moreira Querido, de Cunha, em 31 de outubro de 1887, entende a obrigatoriedade do ensino primário como o único antídoto para o que considera um “veneno social” que

os envolve. Também faz uso dos termos escravidão, ignorância e liberdade, cujos significados compartilhados atrelavam-se à marca da sociedade escravocrata, de modo a justificar a efetivação da obrigatoriedade. Nota-se que estava em pauta quando das discussões referentes à escola obrigatória a liberdade dos pais, o que expressa o papel exercido por esses, naquele momento, e a necessidade de negociar com eles para se obter o êxito no que se pretendia legalizar. Ademais, o professor João Moreira, argutamente, atrelava o ensino obrigatório à aquisição da liberdade na medida em que considera que manter um povo na ignorância era conservá-lo na escravidão (Ordem CO 4920), ignorância essa tida como o “cancro devorador que sufoca nossa esperançosa mocidade, o nosso porvir”, sendo o ensino obrigatório o “único remédio para estupar-se” a ignorância popular, segundo posto pelo professor Tibúrcio Brasiense Viterbo, em seu relatório do ano de 1881 (Ordem CO 4925).

As considerações dos professores são expressivas das lutas de representações que concorriam na configuração de um tempo propriamente escolar. Nesse caso, a obrigatoriedade, ao ser alcançada na prática, coroaria, de uma vez por todas, o tempo da escola como referência na progressão da infância e como necessária ao longo de uma dada etapa da vida, a qual sofre alterações no decorrer da história da escola. Hoje, por exemplo, a obrigatoriedade está circunscrita para o nível Ensino Fundamental, que somam, desde a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2007, nove anos de duração. No caso dos professores paulistas, no período aqui analisado, esses não eram os únicos que viam na obrigatoriedade a resolução de grande parte dos problemas enfrentados. Segundo consta do verbete *fréquientation*, do *Dictionnaire* Buisson (1887, p. 1108), os professores percebiam que a obrigatoriedade era um meio eficaz de assegurar a assiduidade, assim a prescrição legal só viria ajudar. Ressalta-se também, nesse verbete, a importância do apoio dos pais, salientando-se que se a família fosse indiferente ao trabalho escolar era porque ela não o compreendia bem. Tendo em vista tal pressuposto, cabia aos mestres, mais que a lei, conforme Carré explicita no verbete, conquistarem os pais para a causa escolar, a assiduidade devia ser sempre em razão de sua atividade, de seu mérito e do talento, o que levaria as crianças e suas famílias compreenderem que a instrução era útil e necessária, que ela era um valor e um bem.

Segundo Vera Teresa Valdemarin Gonçalves (1994, p. 95), em sua dissertação *Liberalismo demiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos*

Pareceres de Rui Barbosa, a prática da obrigatoriedade do ensino no Brasil era comprometida pelas dificuldades econômicas que inviabilizavam a criação de escolas em número suficiente e também pela legislação que cerceava a intervenção direta do Parlamento na política provincial. Conforme a mesma autora, o substitutivo mantém a obrigatoriedade dos 07 aos 14 anos, estendendo-se às meninas, para as quais devia ser previstas faltas mensais conciliando com as características fisiológicas; de acordo com o expresso no artigo 68, da lei de 02 de maio de 1885 “Os pais, tutores ou protetores de meninas maiores de 12 anos, poderão deixar de mandá-las à escola 4 dias de cada mês, sem que por isso se sujeitem a qualquer pena”. Pois, caso infringissem a lei estariam submetidos a multas (50\$000 a 100\$000rs), medida essa que parece ser aprovada por certos professores por viabilizarem o envio dos filhos à escola, conforme atesta o relato da professora Francisca Francelina dos Santos, datado de 10 de junho de 1887: “Espero que com a reforma da instrução os pais mandem suas filhas não por vontade própria mas por temerem multa (Ordem CO 4920).

O artigo 66, da mesma lei, referenda a obrigatoriedade “até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do 1º grau são obrigadas a freqüentá-las nas cidades, os indivíduos de um e outro sexo de 7 a 14 anos”. Entretanto, tal obrigação não compreendia

(...) o que seus pais, tutores ou responsáveis provarem pela certidão de aprovação em exames públicos, que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas e os que residirem a distância maior da escola pública mais próxima de 1 quilômetro e meio para os meninos e 1 quilômetro para as meninas,

havendo multa para quem não cumprisse a disposição. Além disso, ressalva-se que os meninos que completassem 14 anos e não tivessem concluído os estudos das disciplinas previstas pela reforma deviam concluir nos cursos noturnos (art. 66, § 2º). Desse modo, embora a reforma anuncie o desejo de aprisionar os tempos das crianças da faixa etária de 7 a 14 anos, é levado em conta o fato de não ter como acolher todas elas e, portanto, reitera-se a possibilidade de atender a lei de outras maneiras (ensino doméstico, por exemplo). Considerava-se, ainda, a distância que as crianças deviam caminhar, assim, aqueles que morassem um quilômetro e meio (meninos) ou um quilômetro (meninas) de uma escola pública não estava obrigado a freqüentá-la. Mesmo com todas as flexibilidades notadas, a reforma de 1885 é muito significativa, pois, ao inaugurar um programa de ensino absolutamente original, em relação ao que havia, impõe-se uma

dificuldade para os pais atenderem a lei da obrigatoriedade. Isso porque se cumprissem a lei garantindo a educação em suas casas, por exemplo, aqueles professores contratados deviam ter uma formação com caráter mais científico para que habilitasse as crianças para a realização dos exames, na medida em que só seriam aprovadas de um para outro grau mediante a aprovação em todas as matérias do programa. Deve-se ressaltar que mesmo os professores públicos, em sua maioria, não tinham formação suficiente para atender as demandas do programa inaugurado, o que se tenta remediar dando um prazo para atender às demandas e, ainda, dispensar os alunos dos exames das matérias não lecionadas, conforme será discutido mais detidamente no capítulo 4. Mesmo assim, é inegável que a exigência da certificação nas matérias dos programas, distintos do que havia até então, tenha imposto um problema do ponto de vista da preparação das crianças para os exames. Já o texto legal de 1887, ao invés de endossar as disposições desencadeadas desde 1874, suprime o “Ensino Obrigatório”, o que parece ter sido visto com decepção por alguns professores, a exemplo do professor João Carlos Freire, que, em seu relato datado de 1888, assinala que a matrícula de sua escola contava com poucos alunos “devido isto não está em execução a Lei da Obrigatoriedade de ensino, lei que devia ser posta em execução juntamente com a que reformou a instrução” (Ordem CO 4920). Ainda que apresente essa lacuna, tenta-se de garantir a instrução para aquelas regiões onde não tivesse um número de alunos suficientes: o professor devia percorrer pontos de alguns bairros ao longo do ano letivo “demorando-se neles o tempo preciso e reunirá os meninos e meninas da vizinhança de modo a dar a instrução de 1º grau de modo que nenhum aluno deixe de ser lecionado com intervalo maior de 8 dias” (Lei n. 81, de 06/04/1887, art. 41).

O fato de não terem sido encontradas referências precisas nos documentos que compõem o *corpus* desta tese, impediu o acesso às discussões específicas que fizeram com que a lei da obrigatoriedade fosse diluída. Mediante a falta de clareza no âmbito legal acerca da obrigatoriedade assim como a ausência dessa em 1887, os pedidos dos professores de instalá-la são intensificados. O contraste entre o discurso e a ação foi uma constante durante os anos estudados, sendo a instrução obrigatória um emblema desse distanciamento. Apesar do ensino obrigatório estar previsto pela legislação, pouco se notou nas práticas haja vista que as contínuas demandas dos professores, que não discutem, por exemplo, a fragilidade das disposições legais, conforme se nota pelos trechos de seus relatórios discutidos anteriormente.

Contudo, é preciso considerar uma das características dos documentos legais, os quais, certas vezes, anunciam práticas que só se consolidam depois de algum tempo mediante a inserção de uma série de mudanças de ordem estrutural e dos próprios valores e tradições. Mesmo não saindo do papel, apresenta um objetivo a perseguir e cria uma espécie de lacuna constante enquanto não se atinge o que se apresenta legalmente. Mesmo com condições adversas à concretização da obrigatoriedade, criam-se ideais a serem perseguidos também pelos professores, conforme atestam seus discursos expressos nos relatórios que dirigiam à inspeção. A obrigatoriedade, em harmonia com os demais dispositivos postos em prática (matrícula, controle da frequência, estabelecimento do calendário, exames, por exemplo), configurava um meio de atrelar o tempo de aprender ao tempo da escola.

Os anos de 1846 e 1890 desencadearam características duráveis do ponto de vista da estrutura temporal, como o número total de dias de férias e a duração da semana escolar. Instalou-se, definitivamente, a dúvida quanto à capacidade educativa da família, sendo emblemáticos os esforços de controle da frequência escolar e do fluxo de funcionamento das escolas. Entretanto, é perceptível que mesmo com as influências e os argumentos para que as crianças freqüentassem a escola, foi somente quando da adesão dos pais que se tornou possível vingar além do calendário escolar, um ritmo, um rito e um mito – a escola (ROUET, 1993, p. 221). Os holofotes se voltam aos pais, mais uma vez, quando da configuração de outros dois aspectos temporais: não só o estabelecimento do número de horas, mas a pontualidade no cumprimento dos horários e a delimitação da faixa etária a ser acolhida pela escola. Engendrar uma dada faixa etária para o ensino primário, no sentido de serem recusadas as matrículas daqueles que não se enquadravam nessa, consistiu uma outra contribuição dos anos aqui estudados do século XIX. Entretanto, constituir uma faixa de idade escolar significou redefinir as

tarefas sociais previstas para a infância, ou seja, mais uma vez, enfrentar os pais, quem detinham o domínio do tempo infantil, quase na íntegra.

CAPÍTULO 3

DOS TEMPOS ESCOLARES AOS TEMPOS SOCIAIS, DOS TEMPOS SOCIAIS AOS TEMPOS ESCOLARES: DESAFIOS DE (RE)CONSTRUIR REGULARIDADES E RITMOS

“O olho que vê é órgão da tradição.”
(Franz Boas)

A perseguição de um modelo moderno de escola primária exigiu um tempo moderno racionalizado e marcado pelo relógio, mas que não consistia a realidade da maioria das pessoas na Província de São Paulo em grande parte do século XIX. Cada sociedade tem uma cosmologia particular que expressa concepções próprias e arraigadas de mundo e transforma em eventos apenas alguns acontecimentos particularmente carregados de significado. Segundo Schwarcz (2001, p. 68), ao retomar as contribuições de Marshall Sahins (1981 e 1990), a atenção desloca-se para a dinâmica cultural, isto é, “para a contínua re-elaboração que se dá entre a emissão de um evento e sua própria recepção”. A análise elaborada por Elias (1998), embora referente a uma aldeia norte-americana dos *sioux* inspira a pensar sobre o que significou estruturar um tempo próprio das escolas primárias em São Paulo do século XIX:

Um inspetor de escolas de uma reserva de índios *sioux* conversou com Hall sobre as dificuldades de adaptação dos grupos tribais. Ele próprio era um mestiço que passara a infância na reserva. Depois disso, parece ter recebido uma educação norte-americana numa escola formal, estudara numa universidade norte-americana e obtivera seu diploma. Na época em que se tornou inspetor escolar de uma reserva *sioux*, já possuía uma consciência do tempo de estilo norte-americano, e não conseguia entender por que seus protegidos, os *sioux*, não tinham a mesma disciplina que ele em matéria de tempo. “‘Que acharia senhor’”, perguntou ele, ‘de um povo que não dispõe de nenhuma palavra para expressar tempo?’ Minha gente não tem nenhuma palavra que signifique ‘atrasado’ ou ‘esperar’. Eles não sabem o que é esperar ou chegar atrasado’. ‘E prosseguiu: ‘Cheguei à conclusão de que eles nunca se adaptarão à cultura dos brancos, enquanto desconhecem o que significa o tempo e não souberem dizer as horas. Por isso é que resolvi lhes ensinar o que é tempo. Não havia nenhum relógio que funcionasse nas salas de aula da reserva. Assim, comecei comprando alguns relógios em bom estado de funcionamento. Depois providenciei para que os ônibus escolares saíssem pontualmente no horário e, quando um índio aparecia com dois minutos de atraso, pior para ele. O ônibus saía às 8:42 hs., e tinha que estar no horário (ELIAS, 1998, p. 112).

Considera-se a analogia pertinente para pensar o movimento ocorrido em São Paulo, mesmo devendo-se fazer a ressalva de que é equivocado afirmar que os *sioux* desconheciam o significado de tempo e seria o inspetor o responsável por explicar, pois o que não havia era uma representação quantitativa do tempo. No caso paulista, assim como para os *sioux*, tratou-se de inserir no cotidiano, tanto objetos quanto outras referências temporais – era preciso o uso do relógio para possibilitar o controle do tempo e o atendimento da pontualidade. Para difundir a pontualidade como valor foi necessário não só punir, mas criar dispositivos para que as famílias, as crianças, os professores e os inspetores assimilassem tal princípio e o obedecessem. Entende-se que o que se realizou pelo grupo de inspetores em relação aos professores e esses em relação aos alunos foi pôr em funcionamento elementos que gradativamente fizeram com que as percepções da organização temporal escolar e também social fossem alteradas: início do ano letivo, exames, frequência, matrícula passam a dar ritmo aos demais tempos sociais do mesmo modo que mudanças nos tempos sociais possibilitam mudanças nos tempos escolares. As referências tomadas dos países onde a escola estava em outro estágio de organização acerca dos modos de ordenar o tempo nem sempre vingavam com o imediatismo desejado por demandar mudanças nas tradições, nas condições materiais e nos ritmos do cotidiano. Ao impor uma regularidade em seus modos de funcionamento e ao solicitar das famílias ou dos responsáveis o cumprimento de normas para efetivar a matrícula, sobre a frequência e a realização regular de exames, a escola configura novos ritmos e cálculos temporais. Os distritos da província de São Paulo, com seus ritmos sociais, eram mais ou menos propícios à efetivação das mudanças relativas à empreitada de arquitetar um tempo próprio, identitário da instituição escolar, professores, inspetores e leis cumpriram um papel essencial.

Neste capítulo é discutida a construção de dois marcadores temporais da escola – os horários e a idade – que também foram impostos mediante negociações e reestruturações sociais. Entre os aspectos temporais já discutidos, nota-se que as exigências em termos da negociação e as implicações para a organização social são mais expressivas, tendo em vista que até os fins da década de 1860 não fazia parte das categorias temporais escolares a definição de uma faixa etária aceita para o ensino primário tampouco a pontualidade nos horários de entrada e de saída era requerida ou tinha sentido no interior das atividades de ensino. Tais elementos também integram o

conjunto dos outros aspectos temporais que procuram assegurar uma maior regularidade da prática educativa. Definir com que idade a criança devia entrar e sair da escola e “aprisionar” um tanto de número de horas diárias dessa no interior da escola impôs redefinições nos horários das famílias assim como a faixa etária “escolar” categoriza a infância, inaugurando relações mais estreitas entre a idade e a atividade socialmente esperada a se realizar. Ainda que as implicações dessas definições, cujas justificativas são pedagógicas, extrapolem aqueles que estão envolvidos diretamente com o ensino, deve-se considerar que para os professores também foram inauguradas novas relações com o tempo – da entrada das crianças – a idade e o horário. Foram vários os dispositivos utilizados para incluir novos valores às práticas sociais, entre elas as escolares, a exemplo dos relógios distribuídos às escolas, as sanções e regulamentações às quais foram submetidos professores, crianças, famílias e também inspetores. No âmbito da idade, circulares, registros e normas impuseram aos professores novos critérios para a aceitação dos alunos.

3.1 DOS HORÁRIOS DE ABERTURA DAS ESCOLAS À BUSCA DA PONTUALIDADE PARA O INÍCIO DAS AULAS - A INSTAURAÇÃO DE UM TEMPO RITUALIZADO

Instaurar um calendário, regularizar a entrada das crianças nas escolas primárias públicas, efetivar os exames e, acima de tudo, a freqüência consistiu um desafio ao longo do período estudado. A regularização dos horários escolares integra esse conjunto de aspectos haja vista que o estabelecimento das horas de entrada e de saída não implicava seu cumprimento, tornando-as núcleos de discussões e decisões além de consistir uma meta a ser alcançada. Segundo os professores, a não observância dos horários culminava com problemas de organização do ensino e, para as autoridades educacionais, era sinônimo de desrespeito à legislação. Mas, como entender tamanha dificuldade para regular o fluxo diário de entrada e saída das crianças? Seria explicado somente por uma questão de resistência dos pais, do mesmo modo que o era para certos problemas com a freqüência?

Aos olhos de hoje, pautados pelas referências do tempo quantitativo, parece absurdo que as crianças, que freqüentavam e eram até assíduas, não conseguissem chegar no horário assim como os próprios professores tivessem

problemas relativos ao horário das aulas. Pomian (1993) comenta que se atualmente todos os relógios parassem tudo pararia, pois tudo funciona a partir da referência de um tempo quantitativo, medido e anunciado pelos relógios. Os relógios estão por toda parte e o controle das horas insistentemente ao longo do dia marca as atividades do cotidiano. Segundo Whitrow (1993), nas reflexões dedicadas ao *Tempo na História*, em outras épocas, embora as pessoas trabalhassem arduamente, não tinham tanta preocupação com o tempo como nos dias atuais. Hoje, são agendas, calendários e relógios que deixam ver o tempo se escoando do mesmo modo que asseguram estarmos no tempo e lugar certo cotidianamente, conforme sublinha o mesmo autor. Pretende-se controlar o provável e administrar o imprevisível, este é um serviço prestado pela quantificação. Nesse contexto, em certa medida, ser significa durar. Os vínculos impostos pelo tempo quantitativo diferem segundo os países, as regiões e as categorias sociais. Não dá para se tomar a estrutura temporal já presente num dado país e achar que essa se generaliza como num “passe de mágicas”.

Embora seja tendência tornar natural o uso do relógio, até hoje, há grupos que não o utilizam. Deve-se chamar a atenção para o fato de que esse artefato social é recente na história. Mesmo sendo encontrados em alguns países desde meados do século XIV⁶², é apenas depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que relógios fixos, de pulso e despertadores tornaram-se artigo de uso corrente, em todos os países tidos como desenvolvidos, conforme destaca Pomian (1993, p. 32). A par da entrada do tempo quantitativo em todos os campos da civilização ocidental, produziram-se outras duas mudanças destinadas a repercutir não só nas atitudes face ao tempo e nas teorias de que

⁶² Alguns marcos históricos foram importantes para a gradativa complexidade da relação do homem com o tempo. Segundo Pomian (1993), o século XIV foi a época mais significativa da história do tempo (da Antiguidade ao início do século XX), uma vez que conforme destaca, ao retomar as considerações de Renouard (1968, p. 490-491) ocorreu a “[...] multiplicação dos relógios mecânicos nas cidades; generalização da divisão do dia em vinte e quatro horas iguais, cada uma de sessenta minutos, dividindo-se por sua vez o minuto em sessenta segundos, então puramente teóricos uma vez que não havia possibilidade de medi-los; início do abandono por parte das grandes companhias comerciais e bancárias dos antigos métodos de cômputo do tempo, que faziam começar o ano em datas variáveis segundo os estados, para o fazer começar em 1º de janeiro” (1993, p. 28). Mas a importância desse século não é atribuída apenas ao princípio das transformações da arquitetura do tempo, mas esta diz respeito essencialmente ao fato de que começaram a modificarem-se as atitudes perante esse, a vida e a morte, o passado e o futuro (POMIAN, 1993, p. 29). Há de se reconhecer que a relevância conferida ao século XIV só parece legítima numa visão histórica que interpreta os fatos mais em função do significado que posteriormente adquiriram do que do papel que tiveram na sua época. Não se pode esquecer que a referida realidade dizia respeito, naquele momento, a uma exígua minoria da população na Europa Ocidental. Tempo minoritário e que começou, lentamente, a se introduzir nos costumes e nos sistemas das instituições (POMIAN, 1998).

é objeto, mas também na arquitetura temporal no seu conjunto: o prolongamento da duração atribuída à história do universo, da Terra e da vida e, ainda, a passagem de um tempo voltado para o passado a um tempo voltado para o futuro. O relógio pessoal, de acordo com Pomian, começa a ser difundido nos anos 1860-1865, mantendo-se até 1914 um objeto dispendioso e raro. Entre os anos de 1920 a 1925, o relógio se restringe aos homens, mesmo na cidade, as mulheres o utilizam somente aos domingos. A moda do relógio de pulso difunde-se em 1930 (POMIAN, 1993, p. 32) e maciçamente nos anos 1950. Isso significa que a entrada do tempo quantitativo na vida das pessoas é um fenômeno bastante recente. Em diversos países, desde os séculos XVII e XVIII, há um movimento lento, mas contínuo, de transição dos relógios das torres das igrejas, para as casas, para os bolsos e, finalmente, para os pulsos. Com as menções às referências sobre a história da difusão desse artefato quer se chamar a atenção para a realidade brasileira e, essencialmente, paulistana. Se o uso do relógio, nos países com níveis mais avançados de desenvolvimento, era sinônimo de um certo *status* social, deve-se considerar essa associação também no caso de São Paulo para compreender tanto a inserção desse objeto assim como esse era utilizado, uma vez que o uso do relógio manifestava a condição social ou o gosto e a cultura. Ao se entender que a relação com o tempo quantitativo é mediada pelo relógio, ressalva-se que as pessoas não vivem os cálculos temporais da mesma forma, seja pelos sentidos que lhes atribuem seja pelo acesso e os usos feitos, o que é notável em São Paulo no século XIX.

Nem sempre atentos ou conscientes desses processos, os elementos temporais são construídos cada vez mais precisos para regular o tempo das pessoas, quase sempre são aceitos como se fizessem parte do destino de todos os homens, como uma segunda natureza, conforme discorre Elias no livro *Sobre o Tempo* (1998). Os símbolos atingem um grau tão alto de adequação que se torna difícil distingui-los. Todo o saber construído é mobilizado de maneira quase automática quando se partilha do patrimônio de conhecimentos. A consciência do tempo, como necessidade de saber as horas, parece tão arraigada nos sujeitos, constitui a tal ponto um atributo de sua personalidade, que lhes é difícil ver nela o resultado de experiência de caráter social. Muitas vezes, os membros das sociedades industrializadas tendem a considerar como sua realidade própria aquilo que lhes parece constituir um dom da natureza, ou talvez dos deuses (ELIAS, 1998). Para Elias (1998), o que é socialmente adquirido, o *habitus* social, tem para as sociedades o efeito de algo accidental. Tendo em vista que a noção de

tempo pode servir para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos muito variados, os homens têm a impressão de que o ‘tempo’ existe independente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada, ou de qualquer relação com processos específicos. Elias (1994) assinala que esse “fetichismo do tempo” é ainda mais reforçado na percepção humana pelo fato de sua padronização social, sua institucionalização, inscrever-se na consciência individual tão mais sólida quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem cada vez mais de forma incessante, ‘Que horas são?’, ou ‘Que dia é hoje?’. Não seria difícil traçar as etapas da progressão que, partindo das clepsidras, dos quadrantes solares e de outras ampulhetas e passando pelos relógios das igrejas, levou, no correr dos séculos, aos relógios de pulso individuais, pautando-se o comportamento e a sensibilidade dos indivíduos a cada etapa, com maior precisão e naturalidade, no tempo social institucionalizado” (1998, p. 84). De uma maneira geral, como demonstram Elias, Pomian, Thompson e Whitrow, foi com a advento da moderna civilização industrial que a vida das pessoas passou a ser dominada pelo tempo quantitativo, devendo-se dar atenção especial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo do relógio mecânico e gradativamente dos relógios que as pessoas trazem consigo. Não tendo mais o sentimento de agir num tempo cíclico, o do sagrado, o homem moderno encontra-se só, sem seus deuses, face à duração. É somente nas sociedades modernas que o homem sente-se prisioneiro do seu meio, pois não pode mais escapar do tempo. Os dados encontrados e a bibliografia referentes ao século XIX mostram que boa parte das pessoas que viviam em São Paulo a relação mais quantitativa com o tempo ainda estava para ser construída.

Os modos de compreender e viver o tempo relacionam-se com os instrumentos de medida que estão disponíveis ou desenvolvidos num dado momento histórico, mas também com os níveis de apreensão e dos usos que as pessoas fazem deles, estes estreitamente ligados à cultura e nível social. Nesse contexto, as crianças e jovens viviam (e vivem) temporalidades distintas. No caso específico do momento histórico a que se refere esta tese, é preciso considerar as diferenças entre aqueles que freqüentavam colégios que já tinham incorporado uma maior regularidade na realização das atividades dos que freqüentavam escolas onde essa regularidade não era notada ou aprendiam em suas casas com preceptores. As marcas temporais diferiam, ainda, para quem ia para escolas no exterior, ou vivia em suas casas na realização de atividades no

trabalho do campo ou no trabalho doméstico, com um tempo cíclico balizado pelo calendário sazonal. Assim, a temporalidade é percebida de modos distintos pelas pessoas seja num mesmo período seja em função das atividades distintas a que estão submetidas.

As experiências de Sérgio, protagonista de *O Ateneu*, ao mencionar que “às 11 horas, a sineta deu o sinal das aulas. Os meus bons companheiros, de classes atrasadas, indicaram a sala de ensino superior de primeiras letras, que devia ser a minha, e se despediram” (POMPÉIA, 1994, p. 29), além das menções dispersas no decorrer da narrativa acerca das vivências sobre o tempo, nota-se que o Colégio Abílio parecia ter incorporado pautas do tempo quantitativo para balizar as atividades. Sobre as pessoas que tinham acesso a esse Colégio, conforme o próprio protagonista comenta:

“Fiados nesta seleção apuradora, que é comum o erro sensato de julgar melhores famílias as mais ricas, sucedia que muitas, indiferentes mesmo e sorrindo do estardalhaço da fama, lá mandavam seus filhos [ao Colégio Abílio]. Assim entrei eu” (POMPÉIA, 1994, p. 16).

Isso significa que, principalmente, os filhos das “famílias mais ricas” obtinham acesso a outros modos de educação e organização escolar norteada, certas vezes, pelo tempo do relógio. Contudo, a leitura das considerações trazidas por Ulla, em *Os meus romanos*, promove a necessidade de se ter cautela com as generalizações, pois segundo a preceptora alemã, “As melhores famílias não mandam absolutamente as filhas para colégios, e devido a isso esta sociedade é, em geral, a menos educada ou a mais selvagem que se pode encontrar” (p. 79). No que se refere à organização temporal, quando atuou num colégio, um liceu para moças, com pensionato, para iniciar as “filhas deste país nos segredos das línguas alemã e inglesa” além de dar aulas de piano, observa que “até agora não pude descobrir um programa de estudo e muito menos um horário” (2004, p. 80) e, ao sentar-se no piano, das 6 e meia da manhã até às 10 horas, chegam de meia em meia hora, como se fossem “expelidas por um relógio automático” (2004, p. 80). Sentindo-se uma péssima professora, temia a existência dos inspetores escolares, pois ficaria “desmoralizadíssima” (2004, p. 87).

A literatura apresenta descrições de rotina escolar diferenciadas conforme o colégio. Percebe-se o problema da impontualidade, mesmo num colégio particular, dado que as moças chegavam “aos poucos”. Numa das cartas enviadas à

Alemanha, ao contar das aulas, tem a falta de pontualidade como questão nuclear e descreve os impasses ao lidar com tal situação que, visivelmente, a incomodava:

Esta abençoada família tem doze filhos e sete deles sob meu punho pedagógico. Às sete horas da manhã, começa. Chegam primeiro ‘os grandes’ e tomam aula de alemão. Dona Gabriela, Dona Olímpia e Dona Emília já têm a idade de 19, 21 e 22 anos, o que para as brasileiras é ser quase solteirona. Com os meus 22 anos, isso muito me espantou (...) Nas primeiras manhãs chegaram regularmente atrasadas à aula de modo que me vi forçada a pedir que comparecessem pontualmente, pois estava seguindo ainda os conselhos do Bormann [quem escreveu um manual com 40 cartas pedagógicas]. Desde então, todas as manhãs quando entro, encontro-as sentadas sérias e mudas em volta da mesa (...) Considero-me bastante patife, pois lastimo o pedido que lhes fiz para serem pontuais (2004, p. 22-23).

Assim, não é por acaso que Ulla tenha ficado tão surpresa ao conhecer, em São Sebastião, uma família com hábitos diferentes, esses voltados ao uso do relógio e da valorização da pontualidade:

Aqui também não há cortinas nas janelas, nem tapetes sobre o chão de tábuas rústicas; nenhum quadro orna as paredes – mas cito, como rara e *altamente vantajosa exceção no país, um relógio sempre marcando a hora certa!* D. Maria Luísa dá muita importância à *pontualidade*, merecendo nossa gratidão por fazer *servir as refeições dentro do horário*, o que nos proporciona uma meia horinha de descanso antes de recomeçarmos as aulas (...) Às nove da manhã e às três da tarde em ponto, encontramos-nos na ‘varanda’ para o café e para o almoço (p. 121, Ulla), varanda – sala de jantar. (...) Tudo isso, o relógio, mais a maneira franca da vida de família, já me davam grande satisfação (2004, p. 123).

A partir das observações de Ulla, que se admirava com o relógio e a pontualidade desse e com que as refeições eram servidas, é possível ter um pouco da dimensão de como esse objeto era entendido na realidade brasileira assim como o valor dado à pontualidade. São inúmeras as alusões que a preceptora alemã faz a tais hábitos dos brasileiros, sendo expressivo o comentário da sua chegada, com atraso, à S. João d’El-Rei: “Quando chegamos à cidadezinha de S. João d’El-Rei eram onze e meia em vez de sete horas; mas não tinha importância, pois no Brasil quem se revela muito pontual não deve estar regulando bem” (2004, p. 48). Como o “olho que vê é o olho da tradição”, frase escolhida como epígrafe deste capítulo, as representações de Ulla sobre o Brasil eram pautadas em suas referências, trazidas da Alemanha, país que, como se afirmou anteriormente, no âmbito educacional estava em outro nível de desenvolvimento e eram modelares para a constituição do ensino público no Brasil, portanto, de certo, o incômodo se acentuava. Se, para os brasileiros, a própria inclusão

do relógio no cotidiano e a necessidade de ser pontual estabelecida pela escola e por outros compromissos sociais já impunham a necessidade de se reconstruir hábitos e tradições, para Ulla e outros estrangeiros, esses, quase sempre, estavam incorporados e eram representativos de progresso e civilidade. Tendo em vista a conhecida dificuldade enfrentada pelos brasileiros, de modo geral, de serem pontuais, dadas às condições culturais já apontadas, Ulla exprimia com surpresa quando o eram, no entanto, achava que esses “não regulavam muito bem”.

O retrato feito do Brasil na década de 1870, por Mário Maestri, em seu livro *Império*, elucida as condições sociais que se tinha e traz indicativos para entender porque os brasileiros pareciam “não regular bem”, segundo Ulla, quando eram pontuais:

Em 1875, quando da chegada dos primeiros imigrantes italianos, o Brasil era uma nação semi-rural atrasada e escravista. Os principais meios de comunicação eram os rios e os lagos. As escolas eram raras. As elites brasileiras governavam a nação como dirigiam suas fazendas (2002, p. 134).

A história da humanidade mostra que gradativamente os homens substituem as seqüências constituídas pelos fenômenos naturais e passam a recorrer a seqüências mecânicas, de origem humana, para determinar sua própria posição no interior do devir, em seus processos biológicos, sociais e pessoais. Enquanto não utilizam outros quadros de referência não há como se determinar o começo de qualquer atividade social recorrente, não se dispõe de nenhum padrão de medida comum, a não ser os impulsos imediatos (ELIAS, 1998). Tais considerações de Elias são imprescindíveis para entender os processos de transformação do horário de abertura da escola para o horário de entrada e início das aulas para *todas* as crianças, pois como determinar o início preciso de qualquer atividade social, sem quadros de referências comuns, nesse caso, a generalização dos relógios e de seus usos? Desse modo, como eram entendidos os horários nas escolas públicas primárias haja vista as condições sociais da Província de São Paulo? O que significou demarcar horários de entrada e saída das escolas públicas, mas, principalmente, a exigência da pontualidade das crianças?

No âmbito legal, até 1869, há uma espécie de imprecisão ao se definirem os horários escolares. Em 1846, embora esteja previsto que os horários para duração dos exercícios diários das aulas era das 8 às 10 e meia da manhã e das 2 às 4 e meia da tarde (art. 8º da Lei n. 34 de 16/03/1846), a somatória do número de horas aparece de modo um pouco vago: “2 horas e meia de manhã e *outro tanto* de tarde” (art. 44), *outro tanto*

está no lugar de 2 horas e meia à tarde. Todas as crianças presentes na parte da manhã estariam à tarde? Eram cinco horas diárias de funcionamento com diferentes crianças ao longo do período ou de efetivo exercício para todas as crianças matriculadas? Somente a leitura da legislação não esclarece tais indagações. Em 1868, no Regulamento de abril, só há menção ao número de horas que a escola devia funcionar: “em todas as escolas só haverá lição uma vez por dia e que durará quatro horas” (art. 58, § 4º.). Ao determinar que não devia ter mais de cinco dias de trabalho na semana e que a *lição* devia durar quatro horas, portanto, uma hora a menos do que o previsto em 1846, percebe-se que mesmo num espaço privado, geralmente as próprias casas dos professores ou outros que não eram mantidos pelo Estado, era esse que definia e controlava o tempo destinado ao ensino. Mesmo havendo uma administração desses horários pelos professores, as prescrições legais expressam bem as representações sobre a organização temporal das escolas primárias. Ao se (tentar) constituir um sistema público de ensino primário, era o próprio Estado que devia prescrever, administrar e controlar o tempo escolar, dos professores e dos alunos, mesmo com notícias de que os professores adaptavam as normas às condições locais e à sua própria disponibilidade.

Relatos de professores da década de 1850 mostram que, independente da região, as escolas podiam abrir e fechar no mesmo horário ou não: a professora Inocência G. Amaral, de Capivari, por exemplo, começava o exercício da *sua* escola “*pelas 8 horas e concludo às 11 da manhã e das 2 às 5 da tarde*” (Ordem CO 4920, 28/03/1852), horário idêntico ao informado pela professora Rita das Dores, de Cunha, em 1º de abril de 1852 (Ordem CO 4920). Já o professor José R. de Carvalho, de Capão Bonito – Paranapanema, no mesmo período, destaca que as “horas de aulas era pela manhã das 9 até as 11 e meia e de tarde das 2 até as 4 e meia” (Ordem CO 4920, 05/04/1852). Ao disponibilizarem os horários de abertura e fechamento das escolas no item previsto para isso nos relatórios, é notável que devia haver regularidade nos horários, embora a presença de termos como *pelas 8 horas* configura uma espécie de imprecisão do horário, o que pode ser representativo das vivências temporais naquele momento histórico. Haveria relógio disponível para regular a exatidão do início e término das atividades? O dado trazido pelo Inspetor de Capão Bonito de Paranapanema, em relatório de 1853, é bastante expressivo: “a abertura da aula não é a horas certas, mas isto acontece por *não haver no lugar relógios de parede pelo qual possa o professor guiar-se* (Ordem CO 4920, grifo nosso). Ao se justificar a “falha” do

professor pela falta do relógio, reitera-se que a integração do tempo quantitativo na vida das pessoas depende do que se tem disponível para medi-lo. O governo procurava driblar tal lacuna incluindo entre os materiais distribuídos às escolas públicas relógios e contadores mecânicos, os quais, depois de recebido, deviam ser listados e enviados junto ao relatório dirigido à inspeção. Foram localizadas muitas listas nas quais eram enumerados os utensílios que haviam chegado nas escolas do mesmo modo que se localizou reclamação da ausência dos materiais, do atraso no envio ou do não recebimento. Com isso, observa-se que na hipótese da escola receber os materiais, inclusive o relógio, isso contribuiria mais para a organização do tempo da aula do que para enfrentar o problema do início retardado das aulas, pois, ainda assim, somente o professor, se habitasse no mesmo local que a escola, teria seu tempo balizado pelo relógio. No entanto, independente desse fator, tal regularidade não deixava de ser referendada nos relatórios dos inspetores, que faziam alusões à assiduidade em “dar escolas”, destacando que certos professores eram “*mui regular* na abertura, duração e encerramento dela”, como o fez Manoel de Moraes, em relatório datado de 06 de setembro de 1860 (Ordem CO 4920, grifo nosso). Barra (2005), apresenta um processo contra um professor pelo fato de ter roubado o relógio da escola, substituindo por outro de algibeira (relógio de bolso) que “me servisse para meus trabalhos escolares e para guiar-me nas horas de comida no hotel onde comia” (Processos, 4 99601, 16/08/1886)⁶³. Sendo o processo datado de 1886, traz indícios que nem mesmo o professor tinha o seu próprio relógio, precisando roubar o da escola para o ter. Seria essa uma tentativa de regular seu cotidiano ou de fazer parte do rol do reduzido número de pessoas que tinha tal artefato, que, geralmente, eram das classes mais abastadas? Não haveria relógio no hotel onde o professor fazia suas refeições?! O relógio da escola servia apenas para regular as atividades que ali se passavam, exteriormente, os professores que não dispunham de um relógio norteavam seu cotidiano como? Seria pelos relógios exibidos nas torres das igrejas? O caso do roubo do relógio dá indícios de quanto o tempo quantitativo não era passível de generalização.

Entre 1846 e 1868, conforme disposto, enfatiza-se mais a quantidade de horas de aula do que os horários de entrada e saída, embora fossem fixados pelos professores. Ao deixar a cargo dos inspetores e professores a definição dos horários,

⁶³ Sobre os processos sofridos por professores, ver Barra (2005).

assumia-se, assim, a diversidade presente nos vários locais? No ano de 1869, retomam-se cinco horas em que as escolas deveriam estar abertas, mas o horário é alterado para: das 8 às 13 da tarde (Regulamento da Instrução Pública de 18/04/1869, art. 102), todavia era estabelecido no artigo 103 que “se razões de conveniência pública exigirem a alteração do tempo do exercício diário das aulas, o Inspetor Geral poderá autorizar, submetendo o ato à aprovação do Governo”. Assim, mediante o aval do Inspetor Geral, alterações eram previstas no tempo do exercício diário das aulas, tempo esse que parecia significar a quantidade de horas de aula e os horários de início e término das aulas. Não se esclarece em que âmbito se dariam as alterações, mas é possível que fosse nos diferentes locais e ainda na Província, se fosse necessário, como ocorreu mediante a publicação da Portaria, assinada por Antonio Candido da Rocha, de 22 de março de 1870, que modifica o horário previsto pelo artigo 102 do Regulamento de 1869:

O Presidente da Província, tendo em vista a representação do Inspetor Geral da Instrução Pública, em ofício de 3 do corrente sob n. 80, determina que o exercício das escolas públicas seja das 9 horas da manhã às 2 da tarde, ficando assim alterada a disposição do art. 102 do Regulamento de 18 de abril do ano próximo passado.

No entanto, o Regulamento do Ensino Primário Obrigatório, de 05 de junho de 1874, em seu artigo 48, retoma o prescrito em 1869. Dispõe que a duração dos exercícios das escolas será a mesma que está determinada no artigo 102 do Regulamento de 1869, das 8 às 13 horas. A duração, nesse caso, referia-se aos horários de abertura e fechamento. Algo expressivo nesta data é a previsão de 15 minutos de intervalo entre a terceira e quarta hora de recreação⁶⁴. Os pais pareciam não aprovar esse horário uma vez que inspetor de instrução pública, Joaquim Eduardo da Silva, de Iguape, em seu relatório de 31 de maio de 1876, salienta que muitos pais preferiam colocar seus filhos na única escola privada existente na região “já que nela são lecionados os alunos duas vezes no dia pela manhã e pela tarde e também que a instrução pública não se encontra bem encaminhada” (Ordem CO 5076). Seja nos horários seja no desenvolvimento dos conteúdos, ainda em meio à década de 1870, as escolas particulares mantinham sua “tradição” de melhores que as públicas.

⁶⁴ Embora não seja enfatizado neste capítulo, as alterações de horários e, mais propriamente, o aumento, a diminuição ou ainda um certo número de horas pela manhã e outro à tarde, trazem reconfigurações na ordenação das atividades, da distribuição dos conteúdos previstos, do tempo dedicado a cada coisa. Mas, como se discutirá, houve mudanças nas propostas da organização do dia de aula, assim, não se pode desconsiderar as intrínsecas relações entre os vários aspectos que compõem as escolas primárias.

Embora se tenha localizado que, em 1887, houve uma alteração nos horários de abertura e fechamento das escolas primárias: o artigo 161 do Regimento de 22 de agosto do referido ano prevê que as escolas funcionassem das 9 às 2 horas da tarde, nos anos de 1878 (Pindamonhangaba), 1879 (Vila Bela), 1884 (Caconde), entre outras localidades, informava-se que as escolas mantinham-se abertas entre 9 e 2 horas da tarde, pois, segundo um dos professores, era o que se dispunha na Portaria de 1870. Ainda que não tenham sido encontradas reivindicações de mudança de horários em documentos anteriores à década de 1880, as atas das reuniões do Conselho Municipal, do fim da década de 1880, traziam solicitações nesse sentido. Na sessão do Conselho Municipal da Capital, que teve lugar “em casa de residência de S. Manuel Antonio Dutra Rodriguez”, às 5 e meia horas da tarde, em março de 1888, uma das temáticas foi o horário, ou melhor, mudanças desse:

Fornecendo-lhe de proveito para o ensino primário em geral a mudança do atual horário, visto uma parte dos professores servirem-se das estradas de ferro, e atendendo a que o ensino assim perde quando menos uma hora de trabalho, autorizado pelo parágrafo único do art. 161, sem esquecer de que a hora, em geral, do almoço, entre nós, é de 8 e meia às 9 horas, indica que se oficie ao Sr. Diretor da Instrução Pública pedindo sua aprovação no sentido de principiarem os trabalhos escolares às 10 horas da manhã até às 3 da tarde, em vez de durarem, como até aqui – das 9 às 2. O aproveitamento de uma hora em favor do ensino público lhe inspira a presente indicação para que siga a seu destino se for aceitável (E 1661, Atas das Sessões).

O pedido de um dos membros do Conselho traz aspectos bastante significativos que justificam a alteração de horário (de 9 às 2 horas para 10 às 3 horas da tarde): a necessidade de certos professores terem que utilizar as estradas de ferro além do horário do almoço àquele momento (das 8 e meia às 9 horas), pois esses inviabilizavam o início das aulas às 9 horas, como prescrito, perdendo-se uma hora de atividades diariamente, o que era desfavorável ao ensino público. Nesse pedido, que fora *adiado* pelos membros do Conselho que estavam presentes, já se percebe que se vivia um outro contexto social, expresso pela presença das estradas de ferro. Era o tempo previsto para as “viagens” mais o horário das refeições que forçosamente demandavam a alteração dos horários. Nesse sentido, subentendia-se que a regularização do tempo escolar dependia de ajustes com outros tempos sociais, para tanto, a lei era a maneira de viabilizá-la. Mas, se o horário de entrada na escola coincidia com aquele da primeira refeição, por que se prescrevia o início das aulas às 8 ou 9 horas? Não era para toda a Província os mesmos horários? Sobre os horários das refeições, embora específicos, trazem uma idéia de

como se distribuíam⁶⁵. Havia a intenção de se sobrepor aos outros tempos? De qualquer modo, o pedido expressa necessidade da negociação para conjugar os tempos. Nesse caso, parece que era o tempo da escola que estava para ser ajustado para que fosse cumprido não só pelos pais, mas pelos próprios professores. Depois de quase um ano, em 07 de fevereiro de 1889, a proposta é reapresentada na 46ª sessão do Conselho, conforme registrado em Ata:

Do mesmo Snr. (Vicente) apresentando uma proposta por escrito sobre a conveniência e vantagem de que as escolas deste município funcionem das 10 horas da manhã às 3 da tarde (segundo a indicação por ele mesmo feita em sessão do Conselho de dito de março do ano passado e que foi adiada) demonstrando as razões que a justificação, já pela perda de uma hora, pois rara seja a escola que tenha alunos para freqüência legal, antes de 10 horas, por ser geralmente a refeição do almoço entre 9 e 9 e meia; já porque foram estas mesmas razões que motivaram a mudança de horário na Secretaria do Governo e Tesouro Provincial, e finalmente porque os que tiverem de servir-se das estradas de ferro ou terão de embarcar-se às 6 horas da manhã, o que é grande sacrifício, mormente no inverno, ou às 10, únicos trens

⁶⁵ Ulla, em uma das casas em que trabalhou, ao descrever a dinâmica das aulas o faz a partir dos horários das refeições, que ritmavam o dia e as paradas das aulas: “Aqui, as aulas são das sete às dez; depois vem o almoço quente, pelo qual Madame Rameiro nos faz esperar inutilmente até às dez e meia, de maneira que não posso mais sair, porque, logo após o último bocado, tenho de voltar às aulas. Prosseguimos até a uma hora, quando temos então trinta minutos para o lanche; à uma e meia começam as aulas de piano que vão até à cinco, quando servem o jantar (...) eles querem engolir a cultura às colheradas e nunca têm uma tarde livre, um dia desocupado, nem muito menos uma semana de férias durante todo o ano” (BINZER, 2004, p. 31). Já Frédéric Mauro (2001 [1991], p. 38), embora se referindo aos cariocas e à corte, vale a pena a menção: “o ritmo das refeições era tão regular que incomodava os visitantes estrangeiros. Os ricos levantavam-se às nove, tomavam o desjejum às dez, trabalhavam até as três, jantavam, faziam em seguida uma longa sesta e, às oito, tomavam um chá com a família (...) Segundo Jean-Baptiste Debret, o pintor da corte, a hora do jantar variava de acordo com a profissão do chefe da casa. Os funcionários públicos jantavam às duas da tarde, depois que acabava o expediente. O brasileiro tradicional comia ao meio-dia e o comerciante à uma. Só os comerciantes ingleses tinham um horário diferente, posto que jantavam às seis da tarde. O chá das oito era um lanche ligeiro, composto principalmente por doces, que parece ter sido costumeiro nas residências abastadas, pois os confeitores anunciavam constantemente ‘bandejas e doces para o chá’. Quanto à ceia, ocorria apenas quando era exigida pelas ocupações noturnas. Encontrase até mesmo a palavra francesa *dessert* para designar uma refeição extraordinária servida por ocasião de alguma festa, que mais tarde será chamada de ‘copo d’água’” (MAURO, 2001, p. 38). Uma outra referência aos horários é dada por Souza (1998, p. 215), mediante as informações trazidas em Lanna (1996, p. 14): sublinha-se que, por volta de 1870, o almoço era a refeição das 7 horas da manhã, o jantar a refeição das 11 horas e a ceia entre três e quatro da tarde. Como se percebe, não é possível generalizar um “horário das refeições no Império”, pois são notadas diferenças segundo as classes sociais, o período do Império ao qual se refere, a localidade, entre outros fatores que poderiam influenciar nos horários diários das refeições.

de passageiros; além do meu juízo que qualquer visitante formaria da nossa Instrução Pública quando por acaso se lembrasse da visitar uma de nossas escolas às 9 horas da manhã. Por todas estas considerações peço para que, na forma do par. Único do art. 161 do Regulamento, se solicite a aprovação do Snr. Diretor Geral da Instrução (E 1661, Atas das Sessões).

Ao contrário do ano anterior, o pedido foi aprovado. Os argumentos foram endossados para justificar a mudança no horário: dessa vez são disponibilizados os horários em que aqueles que fazem uso das estradas de ferro contavam para pegar o trem – às 6 ou às 10 horas, esses eram os únicos trens de passageiros. Mas, se os professores tomassem o trem das 10, ainda chegariam atrasados, parece, assim, que a entrada às 10 horas da manhã não se ajustava às necessidades dos horários de transporte já que embarcar às 6 horas seria um “sacrifício”, particularmente no inverno. Dessa vez, indica um horário diferente para a refeição – entre 9 e 9 e meia, coincidindo com o horário das 9 horas previsto para entrada na escola até então. Algo significativo é a alteração também ocorrida na Secretaria do Governo e Tesouro Provincial devido à coincidência do horário de entrada com aqueles tradicionalmente dedicados à refeição. No entanto, nos relatórios dos professores de outras localidades, consta a permanência do horário de 9 às 2 horas, isso significa que as refeições se davam em horários diversos e o início das aulas às 9 não trazia problemas? Ou ainda, que para o caso daqueles que chegavam no horário (se houvesse!), as famílias tinham alterado seus horários – de acordar e de fazer a primeira refeição? Além desses aspectos já aludidos na proposta do ano anterior, na defesa da alteração do horário da aula, em 1889, apelou-se para o vexame que seria para a Instrução Pública se houvesse visitas em uma das escolas às 9 horas da manhã, momento em que não havia frequência dos alunos, que chegavam a partir das 10. A manutenção da entrada às 9 horas implicaria a permanência da falta de frequência até às 10 horas, isso significa que o cumprimento dos horários exige um tempo regulado fora da escola, ou seja, uma adaptação dos momentos previstos para acordar, fazer a refeição da manhã, da tarde, do trabalho dos pais, estabelecendo-se uma sincronia entre esses. Não é por acaso que existem dificuldades para que haja a regulação da entrada das crianças no mesmo horário. Quando a escola cobra a pontualidade da criança está sobretudo solicitando que seus pais ou responsáveis organizem suas rotinas de modo que a criança chegue no horário e esse processo não foi fácil, sendo necessárias negociações e imposições. Havia um outro aspecto que

integrava as dificuldades de se cumprir tal demanda: as distâncias existentes entre as habitações das crianças e a escola.

Os argumentos apresentados na proposta são legítimos, incontestáveis, pois retomam os horários que todos compartilham – dos trens e das refeições. Mas seriam mesmo esses os motivos expressos por esse membro do Conselho Municipal? Se, por um lado, é expressivo perceber a força dos tempos sociais para nortear o tempo da escola, por outro, talvez não fossem somente essas as causas dos atrasos. Conforme exposto na 70ª Sessão, de 10 de outubro de 1889, aprovou-se uma medida para tentar conter o que se reconheceu como abusos dos professores na abertura e no fechamento da escola:

Por esquecimento deixou de constar da presente ata a seguinte indicação do Snr. Comendador Franzen que foi unanimemente aprovada e que reproduzo:

Alterado como foi a requisição deste Conselho, o art. 161 do Regimento de 22 de agosto de 1887, no sentido de abrirem-se as escolas às 10 horas da manhã e fecharam-se às 3 da tarde, é constante que alguns professores abusam dessa hora, abrindo muito depois e fechando muito antes, e neste caso manda este Conselho que, pela imprensa, sejam chamados tais professores à ordem para que tenham em vista o art. 162, par. 2º, 3º, 4º, 6º e 8º do art. 112 e ainda o art. 146 (E 1661, Atas das Sessões).

Mesmo a pontualidade sendo referendada entre os atributos de um (bom) professor, percebe-se a falta de coincidência entre o que os relatórios dos professores diziam e o que era observado pelas autoridades. Assim, cabia às autoridades impedir a excentricidade dos professores: para quem ignorava as normas, sanções deviam postas em prática. Assim como aconteceu em outros locais, no caso das exigências das fábricas, para fazer com que os camponeses se adequassem às exigências, regulamentos, multas, prêmios, ameaças e exortações morais consistiram dispositivos para inculcar gradualmente uma nova atitude frente ao tempo. Foi preciso, como demonstrou Thompson (1998), ensinar-lhes a se apresentar no horário exato, conforme marcado pelo relógio, e não interromper o trabalho antes da hora indicada. Mesmo sem supor que há uma transposição da prática econômica para a prática escolar, a analogia com as considerações de Thompson, ao se referir aos camponeses, é fértil. Percebe-se que, ao se configurar a escola pública e seu tempo, foi necessária a criação de um conjunto de dispositivos para se instaurar uma nova atitude perante o tempo, o que não ocorre de imediato somente porque está disposto pelas normas ou é solicitado. No caso em voga,

chamar os professores pela imprensa que estavam cometendo abusos era uma dupla exposição: perante o público já que seu nome seria publicado e frente às autoridades. Era a luta para superar as referências impregnadas das tradições locais para tornar a hora, em substituição do dia, como unidade de medida do tempo de trabalho. Não eram poucos os desafios de mudar a percepção daqueles que se pautavam por um tempo cíclico para um tempo regrado e racionalizado. O tempo socialmente prescrito (MERTON, 1992) passava a ser cada vez mais exigente e disciplinador. Conforme as análises desenvolvidas por Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (2006 [1995]), os modos pelos quais foi formada a sociedade brasileira explicam a quase inexistência das noções de ordem, constância e exatidão em termos sociais e em relação aos modos de trabalho. Segundo o mesmo autor, “nenhum povo está mais distante da noção ritualista da vida do que o brasileiro” (2006 [1995], p. 147). Para Holanda (2006 [1995]), a ideologia impessoal do liberalismo jamais se naturalizou para o povo brasileiro: “Nada mais significativo dessa aversão ao ritualismo social, que exige, por vezes, uma personalidade fortemente homogênea e equilibrada” (p. 147), ritualismo que invade o terreno da conduta social para lhe dar mais rigor, no entanto, tal rigor se afrouxa e se humaniza no Brasil.

As discussões concernentes aos modos de configuração dos horários das escolas públicas parecem indicar que os professores eram praticamente os únicos culpados pela irregularidade na abertura e fechamento das aulas. Tanto em 1888 quanto em 1889 não são aventadas justificativas relativas à falta de relógios. Supõe-se aqui que mais do que a falta de instrumentos, a essa altura, o desafio era instaurar a pontualidade. Os professores emitiam de forma uníssona a necessidade das crianças chegarem no horário, de modo particular, nos relatórios escritos a partir das décadas de 1870 e 1880. A possível explicação para tal demanda é que chegar atrasado em 1840 e nas décadas referidas não tinham as mesmas implicações do ponto de vista pedagógico: a utilização dos métodos mencionados pelos professores a partir de 1870 (simultâneo e/ou misto) estava condicionada a ritualização do cotidiano escolar, mesmo que não houvesse ainda um espaço próprio. Uma professora, por exemplo, em 1884, pede para que o horário fosse modificado pelo fato das alunas virem de longe, o que atrapalhava o desenvolvimento das atividades. Todavia, ao trazer esse dado, quer se frisar que não era só para as autoridades que os atrasos e as irregularidades nos horários de entrada e saída de professores e alunos perturbavam. Embora nas representações de certas autoridades

eram os professores os responsáveis, também eles reclamavam, atribuindo o problema aos alunos e às suas famílias, pois a sincronização das atividades, pensadas no coletivo, para alguns, integrava suas representações acerca dos modos de ensinar.

A regularidade na entrada e saída dos professores e dos alunos não decorreu somente da definição dos horários de abertura e fechamento das escolas, mas também do acesso e difusão dos relógios para substituir os toques dos sinos da Igreja para marcar as horas. Cada vez mais era necessária a regularização do fluxo escolar quanto mais o ensino era pensado e efetivado no coletivo. Os desafios são postos para os professores, que deviam zelar pelos horários, mas dependia da adesão dos pais; adesão essa que se submetia ao acesso às horas certas e das alterações nos modos de organizar e contar o tempo. Desafios que se estendem quando se trata de estabelecer quem pode freqüentar a escola, ou melhor, qual a faixa etária aceita, conforme se desenvolverá a seguir.

3.2 (RE)DEFINIÇÃO DOS TEMPOS DA INFÂNCIA: DA AUSÊNCIA DE NORMAS À DELIMITAÇÃO DAS IDADES PERMITIDAS NA ESCOLA

“Le corps devient objet de représentations, de mises en forme et d’usages sociaux” (GARNIER, 1995, p. 2-3)⁶⁶.

A vida dos sujeitos é norteada, desde pequenos, por referências permeadas de ritos de iniciação ou transição como a *idade* ou as *idades desejáveis* para realizar determinadas atividades segundo o contexto social em que se vive: infância, adolescência, fase adulta, terceira idade. A temporalidade norteia opções a partir de referências que se tem. A escola porque “aprisiona” o tempo das crianças durante muitos anos é estruturante dos modos pelos quais grande parte das pessoas organiza e projeta seus sonhos, os quais geralmente dependem da permanência na escola e conclusão das etapas previstas. Quando entrar na escola primária? Em que momento aprender a ler e a escrever? Se hoje, é imediata a associação entre um certo ano escolar, os conteúdos respectivos e a idade, até meados do século XIX não havia essa associação, pois socialmente ainda não tinha se configurado a idéia de que com certa

⁶⁶ “O corpo torna-se objeto de representações, de estruturações e de usos sociais”.

idade se estava na escola e com outra não, embora já ocorressem algumas investidas nesse sentido. Mesmo que não se consolide essa associação, a qual é coroada com a (escola graduada) seriação, no período em que se pesquisou são tênues, mas expressivas, certas mudanças nas representações acerca dos tempos da infância, o que passa tanto pela delimitação das idades autorizadas à frequência escolar quanto pelas lutas para alterar a identificação da maioria das crianças com o trabalho.

Tendo em vista os objetivos aos quais se ateve para a construção desta tese e a impossibilidade de generalizar a idéia de crianças (em seus fazeres e papéis sociais), se discute nesta oportunidade a (re)definição dos tempos infantis para a parcela de crianças que freqüentava a escola pública, mediante os dilemas identificados segundo a posição social delas. Defende-se que as referências criadas, no âmbito da cultura escolar, vão redefinindo, pouco a pouco, as representações sociais acerca da categoria infância. A referência de duas situações com professores, dadas em dois momentos – início da década de 50 e fim da década de 80, pode elucidar bem esse processo. A professora Francisca Augusta Cortez, de Vila Bela, em 15 de novembro de 1852, retoma partes do relatório do inspetor que teceu acusações sobre ela pelo “simples motivo d’eu não eliminar da matrícula da minha escola, sem ouvir o parecer das autoridades superiores a quem eu tinha consultado a respeito, a aluna Josefina Dias Barboza”:

Tenho a honra de participar a V. S. que dirigindo-me à escola de primeiras letras do sexo feminino desta Villa, regida por Francisca para fazer a devida inspeção, ali encontrei a aluna Josefina, que já havia sido *dada por pronta* em todas as matérias que se lecionam na escola, conforme consta dos respectivos mapas, e do *exame último* que se precedeu em consequência ordenei verbalmente à professora que a *despedisse visto que na escola não devem permanecer as alunas dadas por prontas* (Ordem CO 4933, grifo nosso).

Em junho de 1885, o professor Christiano Volkart, ao tratar do quadro da instrução em Valinhos, relata:

“Há muito tempo que este populoso bairro necessitava de um professor para espalhar alguma luz da instrução na mocidade do lugar que sem dúvida tendiam a perecer nas garras da ignorância e obscuridade prova isto a idade da maioria dos discípulos” (metade mais de 10 anos) (Ordem CO 4920).

Tem-se entre 1850 e 1880 um movimento crescente da completa falta de referência a qualquer relação entre idade e frequência escolar à construção de fronteiras para delimitar as idades permitidas nas escolas primárias o que culminou, visivelmente, na década de 80, na representação de que a idade de 10 anos para iniciar os estudos era

considerada como avançada, sendo alguns, inclusive, eliminados por terem mais de 12 anos. Na década de 1850, o critério adotado para a saída da escola era a aquisição dos conteúdos previstos atestados pelos exames, o que significa que o momento de sair da escola era quando o aluno “estava pronto”. O ofício número 149, datado de 30 de março de 1859, dirigido ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, pela Inspetoria da Instrução Pública Primária, representada pelo Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, é muito significativo de como ainda não havia associação entre a idade “ideal” e a frequência escolar; conforme o Inspetor Geral relata, o inspetor do bairro de Piraiê o consulta se a lei não marcava

(...) a idade para matrícula dos alunos nas escolas públicas e se poderão ser a elas admitidas crianças de 2 a 3 anos e adultas de 15 e mais (...). Quanto à primeira dúvida que a lei não marca a idade de que as alunas se devam matricular, mas que era clara não ser possível que em tão tenra idade comessem a aprender as matérias que fazem o objeto de ensino nas escolas públicas, e que as de 15 anos, com quanta a escola de que se trata não seja de adultas, todavia sem expressa autorização da lei não julgava que lhe pudesse vedar a matrícula (Ofícios, Ordem CO 4935).

Observa-se que parecia não haver clareza sobre quem devia ser admitido na escola, inclusive, pairava dúvidas sobre a presença de crianças de 2 a 3 anos, idade que, atualmente, é associada à Educação Infantil. Naquele momento, como as idades não eram relacionadas a um dado nível de ensino, não havia uma faixa etária específica à qual o ensino primário se articulava. Ao retomar a história social da infância, nota-se que em diferentes épocas e locais, as representações sobre uma determinada fase da vida, nesse caso a infância, tem singularidades. Embora seja importante se ter cautela em termos das generalizações, como adverte Moysés Kuhlmann (2004) em suas análises acerca da história da infância, de modo particular no texto *História da Infância: Brasil e Modernidade*, pois é preciso atentar para o fato de que em um mesmo momento histórico há distinções dos modos de se entender a infância segundo a condição social, no mesmo local e em locais diferentes, ou seja, as representações certas vezes divergem. Da mesma maneira, ao longo da história se percebe, de modo não necessariamente linear, mudanças em termos das representações da infância, que podem, em certa medida, ser generalizadas⁶⁷. Nesse caso, a própria história da escola, como instituição,

⁶⁷ Em termos da história da infância em diversas culturas, indica-se, além do estudo clássico de Philippe Ariès, *História Social da Infância e da Família*, acerca da realidade francesa, o qual tem subsidiado as pesquisas de historiadores da infância de diversas partes, inclusive brasileiros, aqueles empreendidos por Becchi; Julia (1996) e Cambi, Ulivieri (1988), por exemplo. Para o caso da história da infância brasileira,

teve uma influência impar tanto no prolongamento da infância (ARIÈS, 1986) como na ressignificação das atividades “ideais” para uma dada faixa etária.

Nesse sentido, ao se pesquisar sobre a delimitação da idade escolar, foram encontradas referências aos modos pelos quais a idade era compreendida em outros momentos e em outros locais. As faixas etárias são variáveis e, por conseguinte, as próprias atividades recomendadas. Segundo Kuhlmann (2004, p. 115), a partir das contribuições de Delgado (1998), Hipócrates, 400 anos antes de Cristo, classificava as idades da vida em sete etapas: “o bebê, dos 0 aos 7 anos, a criança, dos 7 aos 14, o adolescente, dos 14 aos 21, o jovem, dos 21 aos 28, o maduro, dos 28 aos 49, o idoso, dos 49 aos 56 e os anciãos, acima dos 56”. Informações concernentes à idade na Idade Média apontam os sete anos como a *idade da razão* a partir da qual as crianças eram consideradas como paroquianas: todos, ricos ou pobres, nobres ou camponeses, tinham a obrigação de assistir a missa do domingo e, desde o meio do século XIII, de aprender as preces maiores (Pai-Nosso e Salve Maria, em latim). A criança de 7 anos era julgada capaz de assumir responsabilidades materiais, e devia começar a compreender a diferença entre o bem e o mal e era suscetível de ser punida. Dos sete aos treze anos, as crianças não deveriam realizar grandes trabalhos nem fazer as obras de cavalaria, para que seu conhecimento não fosse prejudicado, pois deviam estudar. Nos meios sociais menos nobres, as crianças eram submetidas ao trabalho. Os dez e onze anos eram considerados a idade das responsabilidades, uma fase anterior à adulta. Até então, os pais tinham a obrigação de os cuidar de perto. Para os juristas da Idade Média, a infância terminava aos dez anos, quando aparecia a responsabilidade moral. A idade de doze anos era entendida como um momento-chave na vida dos jovens, pois na Europa Ocidental, era a idade da maioridade para as meninas e a pré-maioridade para os meninos.

A propósito das discussões desenvolvidas acerca da educação da mulher e da criança no Brasil Colônia, Maria Beatriz Nizza da Silva (2004) salienta que o conceito de criança neste período limitava-se aos 7 anos. Segundo a mesma autora, a divisão etária consistia: do nascimento até os 3 anos, período no qual a criança era alimentada com leite humano, da mãe ou da ama; dos 4 aos 7 anos a criança devia

chama-se a atenção para as contribuições de Kuhlmann Jr. e Marcos Cezar Freitas. No que diz respeito às discussões acerca da família, além do clássico estudo de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, ver Almeida (1987), por exemplo.

acompanhar a vida dos adultos, sem qualquer exigência em troca nem trabalho, nem estudo, nem cumprimento dos deveres religiosos. A partir dos 7 anos, os filhos dos plebeus, ou mecânicos, iam aprender algum ofício com artesão, indo morar com o mestre e os outros aprendizes. Os filhos de lavradores, com poucos escravos, ajudavam na agricultura. Os tropeiros levavam os filhos com as tropas, os mercadores colocavam os filhos em suas lojas ou armazéns e os grandes negociantes começavam a treiná-los para serem caixeiros após aprender as primeiras letras. Somente aqueles que tinham a intenção de possibilitar aos filhos uma carreira no serviço da coroa é que se preocupavam com o ensino formal (p. 139). No Império, no caso dos escravos, Maestri (2004, p. 202) assinala que para os crioulos, nos primeiros anos, o *muleque* corria solto pelas proximidades da senzala e da casa-grande e aos 6 ou 7 anos era introduzido na vida dos adultos, tendo início a trajetória do produtor feitorizado, já que ocupava tarefas que não exigiam habilidades complexas e, portanto, formação, como abrir porteiros, distribuir água, levar recados, colher frutas, espantar pássaros das roças, vigiar animais, entre outras. Os mais hábeis eram destinados ao aprendizado das tarefas e ofícios especializados e semi-especializados praticados nas fazendas (carreteiros, vaqueiros, chaqueadores, campeiros etc.). Segundo Maestri (2004), a escravidão brasileira desconheceu estabelecimentos educacionais para cativos, sendo o aprendizado feito por acompanhamento, com pouca sistematização e isoladamente.

Sabe-se que a categoria *criança* não carrega o mesmo sentido sempre, podendo ser definida por diferentes faixas etárias atreladas a diferentes atividades ideais. No caso brasileiro, é notável a falta de associação da criança à escola. Nesse sentido, a idade é um tempo social, pois não tem significação por si mesma, mas consiste numa construção social da qual os homens se valem para indicar as possibilidades, esperas e obstáculos, que se seguem na diferentes etapas do desenvolvimento biológico (TABBONI, 2006, p. 151). Não existe uma ligação social evidente e unívoca entre a idade biológica, a cronológica e a social, no entanto, há, num primeiro momento, uma ligação de interdependência recíproca. Segundo Tabboni (2006), a cada idade existe um certo número de normas sociais que mudam consideravelmente conforme a posição na sociedade e as diferentes épocas históricas, conforme se observa pela retomada de diferentes momentos e realidades. Tais normas podem ser formais, quando são fixadas idades mínima e máxima para trabalhar, para ir à

escola, entre outras atividades. A idade social é que define o momento de iniciar e abandonar as diferentes atividades significativas da vida.

É no fim da década de 1860 que há uma primeira demarcação da faixa etária para balizar a frequência da escola primária, pelo menos para o caso paulista, segundo o exame das disposições legais: o Regulamento de 17 de abril, em seu artigo 59, parágrafo 9º, indicava que não seriam admitidos nas escolas públicas primárias os menores de 5 anos e os maiores de 14 anos, o que constitui uma larga gama de possibilidades e acabou por legalizar as práticas em voga⁶⁸. Mesmo que os mapas de frequência até esse período apresentassem certos casos de alunos ou alunas com menos de 5 anos e, por vezes, maiores de 14, o comum era a faixa etária endossada pelo regulamento. Obviamente, isso não é suficiente para afirmar que ao se discriminarem as idades a serem aceitas, em 1868, tenha ocorrido a efetiva e a imediata alteração das práticas escolares, na medida em que ainda se observa a existência de pessoas que eram matriculadas fora das fronteiras estipuladas haja vista a indicação das idades dos alunos e alunas inscritas nos livros de matrícula.

A título de exemplo, tem-se o caso da Escola de Primeiras Letras do Bairro dos Pinheiros, do ano de 1869, que tinha alunos entre 5 e 30 anos (um caso), mas muitos entre 12 e 20 anos, tendo alguns que permaneciam durante seis anos na escola (não se sabe se ininterruptamente) (EO 2132). Encontraram-se, ainda, registros de alunas ou alunos que, na época da inscrição, estavam com 6 ou 7 anos, mas já freqüentavam há dois ou três anos, o que significa que a admissão se dava, certas vezes, aos 3 ou 4 anos, como na escola para meninas de Rio Claro (EO 2324). Por outro lado, na mesma escola, percebe-se um grande número de meninas com 7 anos de idade assim como no caso da Escola para meninas de Constituição, no ano de 1877, que foram registradas muitas alunas entre 5 e 8 anos. A escola da 2ª Cadeira de Taubaté reunia, em 1870, alunas entre 6 e 9 anos, tendo também algumas de 10 e 12 anos, sendo que na mesma escola, na listagem referente a 1872, observa-se a faixa de 5 a 14 anos, sendo matriculadas muitas de 12 anos (EO 2185). Localizaram-se, ainda, escolas em que havia

⁶⁸ Segundo Rouet (1993, p. 214), na França, em 1851, para ser admitido na escola primária pública, as crianças deviam ter entre 6 e 13 anos sendo proibida a entrada de crianças com menos ou mais idade, mesmo não sendo distante da faixa estabelecida para São Paulo, cada lugar adota critérios diferentes.

alunos ou alunas entre 5 e 13 anos, como a de Constituição (EO 2253), em 1870, e para o mesmo ano, a escola de Rio Claro reunia alunas maciçamente entre 8 e 12 anos, com uma aluna de 7 anos. A idade para entrada na escola ainda era variável, compondo grupos com uma faixa etária diversa a serem atendidos pelo mesmo professor.

Embora, em 1868, ainda não houvesse estabelecido, necessariamente, a duração do ensino primário, ao serem delimitadas fronteiras das idades aceitáveis começa-se a se inserir representações que sustentam afirmações como “você é muito jovem”, “você é muito velho para...” ou “você tem idade para...”, o que passa a exercer seus efeitos através dos hábitos e das convicções mais difundidas, mesmo se considerando que a idade mínima não era uma idade obrigatória para o início da escolaridade tampouco a máxima não significava o fim dos estudos do ensino primário. Tais representações se intensificam e são expressas nos modos dos professores se referirem àqueles que são eliminados devido à idade, sobretudo nos registros do fim da década de 1870 e 1880, décadas nas quais se encontram duas disposições legais acerca da idade. Em 1874, na lei do ensino primário obrigatório, prevê-se a matrícula entre 7 e 14 anos para o sexo masculino e de 7 a 11 anos para o sexo feminino, o que sofre uma pequena reformulação em 1885, quando é demarcado entre 7 e 14 anos, para ambos os sexos. Ainda que houvesse um caso ou outro que a idade não coincidia com a obrigatória, nota-se nos livros de matrícula que, de modo geral, o limite de idade era respeitado, salvo casos de burlas quando do registro pelos professores.

As indicações de alunos eliminados por idade avançada são representativas da inclusão da idade como critério de admissão e permanência no ensino primário. Com isso, instalam-se outras referências temporais com as quais os professores, alunos e pais deviam lidar. Exemplos de eliminações das alunas por terem idade “avançada” são: Maria Cândida Kerehenbrihl, com 11 anos; Carolina Verde, com 13 anos; Guilhermina Sophia, com 14 anos. Todas foram eliminadas em 1878 e eram “dirigidas” pela professora Francisca Eliza da Silva (EO 3026, Constituição). Chegar à idade máxima delimitada, 14 anos, não significava ter concluído o ensino primário. As alunas deviam se retirar da escola independente do nível em que estavam ou do número de alunos que a escola tinha. Havia casos em que são recomendados para a escola de adulto, mas não se encontraram dados comprovando essa transferência. Quanto à divisão em três graus do ensino primário, em 1885, a idade começa a ser associada aos

conteúdos a serem aprendidos, uma primeira aproximação entre nível de conhecimento e idade para a formação dos grupos.

O fato da delimitação de uma faixa etária obrigatória ou permitida para a entrada e saída da escola não ter instaurado uma outra realidade imediatamente não significa que, junto com outras mudanças sociais, não tenha começado a impor novas referências no que diz respeito à dedicação das pessoas com idade dentro da faixa indicada a outras atividades, mesmo que para um número reduzido de alunos e famílias. Se a criança trabalhava, era preciso reordenar o cotidiano para cumprir as demandas escolares, por exemplo, certas vezes, negociar novos horários de trabalho já que devia assumir um outro papel social – o de escolar. Além disso, a arbitragem absoluta dos pais acerca da idade de entrada e de saída das crianças da escola primária ao se deparar com os limites de idade, certamente, houve um afronto em termos da autoridade familiar *versus* a escolar, ou seja, era o privado *versus* o público, já que não era mais a família a definir os tempos dos filhos, mas o Estado. Supõe-se que tal fato tenha sido fundamental para o início da categorização da infância, pois segundo a idade tinha-se: a criança que só ia à escola; a criança que trabalhava e ia à escola; a criança que trabalhava e não ia à escola; além daquela que não trabalhava e não ia à escola por não ter idade ou ter passado da idade escolar. Configura-se a *idade escolar*. A persistência dos inúmeros registros de que os pais retiravam seus filhos da escola para esses se dedicarem em “tempo integral” aos mais vários tipos de trabalhos, até o fim da década de 1880 se considerado o período ao qual se dedica esta tese, expressa bem as dificuldades inerentes às mudanças nas tradições, nesse caso, da associação de uma dada faixa etária também às atividades escolares.

Para a efetiva discussão entre os tempos sociais e os tempos escolares, é preciso discutir quais as representações sociais acerca da infância e de sua categorização temporal (idades correspondentes) serviam de referência. Embora tenha se retomado as contribuições de Maestri e Silva para demonstrar de que maneira as idades eram entendidas por diferentes grupos em dois momentos da história brasileira, os relatos nos documentos apontam para a relação intrínseca entre certos grupos de crianças e o trabalho, não sendo contemplada a associação entre criança e escola. No mesmo sentido, Maestri (2002 [1997]) disponibiliza informações sobre a organização ao sul do Brasil pela colonização teuto-italiana, em meados do século XIX: praticava-se uma

divisão etária, sexual e familiar das tarefas, sendo que os homens cuidavam dos trabalhos ligados à agricultura e do trato dos animais de maior porte, as mulheres dedicavam-se às tarefas caseiras e da pequena criação, entretanto, intervinham junto aos homens praticamente em todos os trabalhos agrícolas. De acordo com “suas forças, as crianças labutavam desde os oito anos (...) os muitos filhos aumentavam a força de trabalho familiar” (MAESTRI, 2002 [1997], p. 129). Ainda sobre este período, o mesmo autor afirma que, para o caso das fazendas de café, “a força do trabalho dos velhos e das crianças era aproveitada na escolha e separação manual dos grãos de café de melhor qualidade dos quebrados ou de qualidade inferior” (MAESTRI, 2002 [1997], p. 110).

Tal articulação entre o trabalho e as crianças também permeava as considerações expressas pelos professores e professoras em seus relatórios, desde a década de 1850. Há um tom de indignação sobre o fato de as crianças deverem por imposição dos pais trabalhar, pois esse quadro impunha desafios para os docentes, que não economizavam críticas a expor seus julgamentos em relação à exacerbada autoridade dos pais perante as crianças, situação que tendia a ser invertida: era a escola que devia ser a “administradora” do tempo infantil. O professor José Romão Leite Prestes, da localidade de Constituição, em seu relatório de 16 de novembro de 1854 (Ordem CO 4925), assinala que o pretexto dos pais ao tirarem seus filhos da escola era o fato de não quererem “seus filhos para doutores, pois menino de 9 e 10 anos deve dar serviços”, o que se dava pelos pais não saberem a “arte”, conforme o professor, “*O que não sabe a arte não a estima*”, expressão emblemática nas disputas entre a escola, representada na figura do professor, e os pais, pois era reiterada a ignorância dos pais que não tinham instrução dada a insuficiência de escolas e não ser usual ainda que todos, independente da situação social, tivessem acesso à instrução. O grande argumento era: se não conhecem como vão valorizar? O mesmo professor informa, ainda, que

Se os pais desses infelizes são negociantes da fazenda sua, ou molhada dizem que querem os filhos para estarem ao balcão espiando o negócio, o filho fazia conta do açúcar que se fez ou se vendia (...) Vão para plantação, depois da colheita – e lá está o discípulo na roça dois ou três meses – quando volta é necessário de novo tudo principiar, porque de tudo esqueceu (Ordem CO 4925).

Como aceitar que os discípulos, metáfora que faz menção ao universo religioso, ficassem de dois a três meses fora da escola? Isso configura a necessidade

intrínseca à constituição da escola, sua regularidade, como foi salientado, e a redefinição dos tempos e atividades infantis, voltadas a trabalhos nas fazendas e no balcão do comércio. Em relato datado de 09 de julho de 1861, o professor José Alves dos Santos Junior atribui à “grande crise financeira que assola o Império e se manifesta na lavoura...”, o fato da classe pobre ser privada da instrução, já que os pais precisam dos filhos para ganhar o pão cotidiano (Ordem CO 4920, Casa Branca). Até a década de 1880, foram encontrados dados nos documentos consultados que apontam para as freqüentes saídas das crianças por motivos de trabalho, cujas saídas eram registradas pelos professores e professoras: “por ter de ir vender verduras”, “foi empregar-se”, “foi ajudar os pais no negócio”. As saídas da escola eram mediadas, geralmente pelos pais, os quais, mesmo havendo idades delimitadas, ainda arbitravam sobre a idade e o tempo que seus filhos freqüentavam o primário. Para além do fato da imagem da criança ser associada a de aluno(a), ou melhor, das representações em voga acerca da infância, há um dilema, expresso pelas informações encontradas, não só na realidade brasileira, mas em outros países: a pobreza dos pais *versus* a necessidade do trabalho infantil. O que significa que redefinir os tempos infantis mediante a própria categorização posta pela escola primária não esbarrava somente na necessidade de reinventar tradições. Pascale Garnier (1995) assinala que o século XIX foi marcado pelo trabalho infantil, pois, com as indústrias, no caso da Inglaterra e França, as crianças passam a representar mais um meio de otimizar os trabalhos das máquinas. Não que não houvesse trabalho infantil nos séculos anteriores tampouco que tal quadro não tenha se prorrogado por muitos anos. A menção às análises de Garnier quer evidenciar uma certa recorrência em diversas partes do mundo nas relações entre criança e trabalho no século XIX, embora possa haver distinções entre o tipo de trabalho e os modos de realização. Isso significa que em várias partes do mundo, de forma particular, no Ocidente, a tomada do tempo infantil pela escola foi um processo de negociação ora com a família ora com aqueles que empregavam as crianças, como nos casos do trabalho nas fábricas (Inglaterra e França). O aprisionamento de parte do tempo das crianças no interior da escola foi resultado de disputas e concessões dos pais e dos empregadores.

No mesmo período, nos casos de países ainda não industrializados, como Brasil e Portugal, as crianças continuam ajudando seus pais no comércio e sobretudo nas colheitas ou trabalhos domésticos. De todo modo, seja na indústria seja em outro tipo de trabalho, encontra-se o dilema pobreza *versus* trabalho infantil haja vista as

discussões acerca dos direitos a serem garantidos às crianças trabalhadoras francesas, conforme assinalado na declaração do socialista L. Blanc, conforme retoma Garnier (1995):

Que répondra le législateur au malheureux père de famille..., sur quel droit, sur quels principes de justice s'appuierait cette violence faite à la pauvreté? On ne peut, sous ce régime-ci, respecter l'humanité dans l'enfant sans l'outrager audacieusement dans le père (BLANC, 1847, p. 68 (1840) apud GARNIER, 1995, p. 149) ⁶⁹.

É igualmente relevante demarcar, na declaração de Blanc, a autoridade da figura do pai frente à criança. Tratava-se, assim, de garantir as condições adequadas para o trabalho infantil, essas mais humanitárias, mas era preciso levar em conta as necessidades financeiras das famílias, não sendo cogitada ainda a interdição. O debate sobre o trabalho infantil relaciona-se diretamente à problemática do tempo escolar na medida em que foi a redefinição dos tempos infantis, o que passou pelas discussões e regulamentações trabalhistas, acerca da idade e situações de trabalho, a condição para se consolidar socialmente o tempo da escola ou este imprimir suas marcas, como se nota pelas informações acerca de países em que a indústria já acolhia um número expressivo de crianças trabalhadoras. Garnier (1995) assinala que os próprios pais apresentavam seus filhos em mercados e feiras, onde vendiam seus filhos como escravos, sendo esses vistos como uma “coisa” do pai, uma propriedade a servir o comércio, sobre a qual ele especula, seja por necessidade de sua condição, seja pelo espírito de se beneficiar, enriquecer (GARNIER, 1995, p. 136).

As primeiras iniciativas legais foram notadas pela Inglaterra, que publica uma legislação sobre o trabalho infantil em 1825, a qual foi traduzida e publicada na França sem comentário, em 1826. No caso francês, também em 1826 foi criada a Sociedade Industrial de Mulhouse, fato importante na medida em que houve esforços de conter os abusos relativos ao trabalho das crianças e suscitou intervenção legal (GARNIER, 1995, p. 113). No entanto, as denúncias do escândalo do trabalho das crianças originam-se no século XVIII, não na década de 1820, segundo Garnier. A exploração das crianças remonta à ‘noite dos tempos’ como sublinhou o inspetor geral do ensino primário, Buisson, no *Dictionnaire de Pédagogie*, a qual não é só característica do desenvolvimento das máquinas e de uma economia de mercado,

⁶⁹ "O que responderá o legislador ao infeliz pai de família..., em que direito, em que princípios de justiça apoiar-se-ia esta violência feita à pobreza? Não se pode, neste regime, respeitar a humanidade na criança sem ultrajá-la audaciosamente no pai ".

conforme assinala o mesmo autor (1995). Mas, o que é relevante nos anos 1820, ou no século XIX,

(Ce qui importe dans cette histoire) est avant tout un changement général de `mentalité` à l'égard des enfants au XIXe siècle, selon l'expression de Buisson. Cette nouvelle `mentalité` porte désormais à s'indigner d'une exploitation des enfants existant de longue date. Les événements industriels sont en quelque sorte des épiphénomènes qui masquent une opposition plus profonde du travail enfantin à la scolarisation des enfants⁷⁰ (GARNIER, 1995, p. 118-119).

Ainda que se assuma aqui uma perspectiva de análise que não entende que foi da industrialização que decorreram as categorias temporais escolares, não se pode ignorar que esse processo também proporcionou mudanças importantes, de modo particular, nas discussões acerca da categorização da infância. A idade, gradativamente, passa a definir as atividades possíveis e acessíveis, adequadas a cada um. As pessoas são influenciadas pelas normas relativas à idade, o que contribui de forma significativa para determinar as mudanças que se sucederam, normas essas que definem as idades e as etapas “normais” da vida, o que consiste numa característica da modernização. Nesse sentido, infância, adolescência, fase adulta e velhice são períodos da vida cujas características são absolutamente transitórias e ligadas ao momento histórico e ao lugar.

A título de ilustração segue o trecho abaixo, que registra uma conversa protagonizada por M. Wolowski, acadêmico e professor de economia política, e registrado em seu relatório datado de 1868, em que o contramestre e a mãe de um jovem trabalhador que teve lugar numa indústria parisiense em 1841, expressa a transição de uma sociedade sem critérios etários para a definição das atividades para um momento em que isso é estabelecido legalmente:

Comment est-il possible que cet enfant soit là ? Vous avez les prescriptions de la loi nouvelle? Quel âge a cet enfant? - Monsieur, il a sept ans. - Mais vous savez que la loi récemment rendue défend d'introduire dans une manufacture un enfant qui n'a pas au moins huit ans. Combien de temps travaille-t-il? - Monsieur, la journée - Un enfant de sept ans, la journée! Savez-vous que la loi le défend, que c'est horrible" Il me répondit: `Monsieur adressez-vous à la mère ; nous lui avons plusieurs fois fait des représentations; elle est ici, elle travaille. " (...) Que faites-vous ? vous touz(tuez) votre enfant! il est impossible que cela continue: la loi le défend et votre coeur de mère aurait dû vous le défendre sans les prescriptions de la loi'. Savez-

⁷⁰ “(O que importa nesta estória) é antes de tudo uma mudança geral de ‘mentalidade’ em relação às crianças do século XIX, segundo a expressão de Buisson. Esta nova ‘mentalidade’ doravante leva a indignar-se duma exploração existente de há longa data. Os acontecimentos industriais são de certa forma epifenômenos que mascaram uma oposição mais profunda do trabalho infantil à escolarização das crianças”.

vous quelle fut sa réponse ? Elle se tourna vers moi avec colère, avec violence, criant: `De quoi vous mêlez-vous? J'ai été élevée ainsi, mon enfant peut bien faire à son tour ce que j'ai fait; j'ai subi cette peine, il doit le subir à son tour. De quoi vous mêlez-vous? ⁷¹
(WOLOWSKI, 1868, s. p. apud GARNIER, 1995, p. 145).

Do que ela era acusada? Precisamente de não se indignar, de estar nessa situação reduzida ao silêncio e à impotência cuidar de seu filho que não tinha idade para trabalhar. Mesmo fixando-se uma idade, ao invés da educação escolar, o trabalho era para a criança trabalhadora uma condição necessária de sua existência, ao mesmo tempo o caminho privilegiado de uma socialização (GARNIER, 1995, p. 169). Para o período, era um afronto os pais terem sua autoridade questionada e restrita pela lei, sendo a reação da mãe exemplar. Na sociedade brasileira, as heranças do modelo da família patriarcal, segundo Holanda (2006, p. 85), fornecem as referências nas relações políticas e sociais, sendo notável a autoridade exercida pela figura do pai. Holanda mostra que a própria palavra 'família', derivada de *famulus*, se acha estreitamente vinculada à idéia de escravidão, em que mesmo os filhos eram apenas os membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinado ao patriarca, os *liberi*" (HOLANDA, 2006, p. 81). Tais considerações são relevantes para compreender porque também para o caso paulista o quadro familiar mostra-se tão poderoso e exigente, que sua sombra, como ressalta Holanda (2006), persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precedia sempre a pública.

No que diz respeito ao caso francês, em 1833, em virtude da Lei Guizot (que versa sobre a educação francesa), uma enquête sobre a instrução pública foi endereçada à Sociedade. O relatório da nova comissão formada para respondê-lo transformou a precedente divisão entre menores e maiores em uma distinção entre o

⁷¹ "Como é possível que esta criança esteja aqui? Você tem as prescrições da nova lei? Qual é a idade desta criança? - Senhor, ele tem sete anos. - Mas você sabe que a lei recentemente promulgada proíbe introduzir numa manufatura uma criança que não tenha pelo menos oito anos? Quanto tempo ele trabalha? - Senhor, o dia inteiro. - Uma criança de sete anos, o dia inteiro? Você sabe que a lei proíbe isto, que é horrível?". Ele me respondeu: "Senhor dirija-se à mãe; nós a censuramos várias vezes; ela está aqui, está trabalhando." (...) O que você está fazendo? Você está matando seu filho! Isto é impossível de continuar. A lei o proíbe e seu coração de mãe deveria tê-la proibido sem os preceitos da lei. Sabe qual foi sua resposta? Ele virou para mim com cólera, com violência, gritando: "No quê está se metendo? Eu fui criada assim, meu filho pode, ele também, fazer, por sua vez, aquilo que eu fiz; eu sofri esta pena, ele deve sofrê-la também. No quê está se metendo?"

‘homem feito’ e a criança, quando os órgãos não estavam ainda desenvolvidos (GARNIER, 1995, p. 115). A partir da década de 1840, com a criação do Comitê de economia social, em 1848, no seio da Sociedade, a questão do trabalho das crianças e os problemas que lhe eram implícitos, tais como os acidentes de trabalho, o ensino profissional, as moradias dos trabalhadores e a instrução obrigatória, foram tratados por esse. Notaram-se mudanças importantes acerca das representações sobre a criança uma vez que a sociedade atentou-se para as características da infância.

Se, num primeiro momento, havia uma mistura dos trabalhadores, gradativamente segue-se a divisão desses em menores e maiores, distinção psicológica e, ainda, segundo sua estrutura corporal, sendo a categoria de “criança” a última etapa desse deslocamento progressivo das formas de qualificação dos indivíduos visados pela regulamentação. A regulamentação do trabalho das crianças visava reforçar a autoridade paternal por justos limites que eram aqueles de uma missão delegada ao pai pela sociedade; ela fixava seus direitos do mesmo modo que delimitava seus deveres, segundo Garnier (1995). Não se pode esquecer que a família era igualmente estrangeira ao princípio de separação da criança segundo o número de seus anos: “a criança” era menos um ser qualificado por sua idade civil que um estado de subordinação doméstica. Regulamentar o trabalho das crianças nas manufaturas era traduzir em termos de idade estes indivíduos.

Os adultos que justificavam a necessidade dos trabalhos infantis e defendiam uma distribuição harmoniosa dos diferentes trabalhos segundo a idade – em cada idade devia realizar o trabalho aplicado a suas faculdades, o que consistia no meio da criança se tornar adulta. Ao começar cedo, acreditava-se, desenvolviam-se as faculdades progressivamente para aquelas de ordem superior e significava participar de uma sociedade que fazia do trabalho a condição de uma existência humana. Com efeito, o caráter moral do trabalho enquanto tal também era valorizado. Se era preciso reger o trabalho infantil, era preciso instalar em suas casas o pensamento que eles podiam ser dispensados sob pretexto de evitar os excessos.

Desse modo, fazer justiça aos jovens trabalhadores no meio do século XIX não era suprimir um trabalho que se harmoniza com os interesses de sua família como aqueles dos industriais. Ao contrário, o “direito de trabalhar” era reafirmado para a criança, que não contradiam em nada os esforços de calcular um limite a esse direito. Eis que o terceiro “pai” das crianças trabalhadoras, conforme assinala Garnier (1995),

entrava em cena: a lei – “Il faut donc que la loi se fasse en quelque sorte père lorsque celle-ci manque à la nature comme à la société (...)” (P. Zickel, “Rapport de la commission sur la proposition de J. J Bourcart”, *Bulletin de la S.I.M*, tome 1, 1828, p. 337 Apud GARNIER, 1995, p. 160)⁷². Compreender os processos de mudanças nas relações de trabalho é uma maneira fértil de analisá-los no âmbito educacional. A representação da lei como o “terceiro” pai das crianças era particularmente relevante dado que exerceu a mesma função na disputa da escola pelo tempo infantil. Analogamente, era pela lei que procurava “captar” crianças numa dada faixa etária em detrimento da exclusão de outras tidas como muito novas ou com idade avançada, o que foi experimentado quando do recorte das idades permitidas para exercer ou não um dado trabalho. Um fator importante também é que, ao longo do século XIX, houve um deslocamento progressivo das competências do manufatureiro, considerado legítimo civicamente, àqueles dos “especialistas da infância” (médicos, inspetores escolares, juristas...) na orientação das tarefas infantis e nas contínuas (re)definições pelas quais passaram no decorrer das décadas do século XIX⁷³. Com tudo isso, o antagonismo criado entre um pai de família e o manufatureiro, que exercia um tipo de “serviço público”, corresponde aqui à oposição privado e público. Ao se pensar esse processo quando dos embates sobre a frequência escolar, no caso inglês e francês, era necessário negociar não só com os pais como também com as indústrias. Em São Paulo, embora as referências nos documentos restrinjam-se aos pais de família como aqueles que impossibilitavam a permanência das crianças na escola, por isso deviam ser conquistados e a eles se devia apelar.

Os exemplos relativos à inserção da criança no trabalho na indústria, a delimitação de uma idade mediante a publicação de leis e os embates presentes com os pais, para quem o trabalho dos filhos consistiam numa maneira de aumentar a renda, são relevantes para pensar a (re)definição dos tempos infantis. Ao recorrer aos casos da Inglaterra e França, quis se demonstrar que é preciso atentar para o fato de que as discussões acerca das relações entre a criança e os trabalhos exercidos por elas foram

⁷² "Portanto, é preciso que a lei se faça, de certa maneira, pai, quando ela falta à natureza assim como à sociedade".

⁷³ A respeito da inserção do discurso médico para o caso brasileiro, de modo particular na Corte, ver trabalho de Gondra (2004), no qual aproxima as discussões da Medicina, Higiene e Educação Escolar, tidas como *Artes de Civilizar*.

importantes para se delinearem outros sentimentos pela infância e outros tempos infantis. Hoje, é claro que o tempo previsto para a criança permanecer na escola quase sempre baliza as atividades sociais. Ao retornar ao passado, nota-se que foi preciso uma série de ações para que o tempo escolar predominasse sobre o tempo do trabalho, podendo-se considerar a escola como vitoriosa na briga pelo tempo infantil. Não se deve esquecer que quando a escolaridade das crianças torna-se obrigatória, é todo trabalho infantil, rural e manufaturado, que é oposto a esta escolarização, com o que se teve que travar uma disputa acirrada. Sem dúvida, a lei exerceu um papel fundamental nesse processo por vislumbrar uma realidade escolarizada.

Ainda que tenham sido expressivas, no caso paulista, as tentativas de difusão de regras, leis e regulamentos para fixar uma faixa etária, delimitando quem podia ingressar e permanecer na escola, persistia a atitude dos pais de determinar o momento de seus filhos deviam deixar de freqüentar a escola, cujo critério estabelecido parecia ser os conteúdos aprendidos ou ainda a necessidade de utilizar seu trabalho. A leitura dos relatórios sugere que as habilidades de escrever, ler e fazer contas eram suficientes para os fazeres ordinários, considerados, muitas vezes, supérfluos. No caso das meninas, a dificuldade da permanência ainda era mais acentuada: os pais não consideravam importantes as habilidades mencionadas, devendo-se priorizar aquelas destinadas a formar as mulheres para casar e ter seus filhos.

“Ensinar cedo é gravar no mármore, ensinar tarde é escrever na areia”. Essa frase proferida pelo professor Francisco de Oliveira, em seu relatório datado de 1º de novembro de 1878, é representativa de como, no fim da década de 1870, a relação entre o ensino e a idade se integra aos discursos e às próprias representações. Quanto mais nova fosse a criança mais o ensino seria efetivo, o que expressa um outro modo de entender os tempos de freqüência à escola. A freqüência ficava restrita aos mais novos, apontando-se para a ineficácia do ensino voltado aos sujeitos com idade tida avançada, que comumente constavam das listas dos professores. Com a delimitação da idade permitida para estar na escola, articulam-se as possibilidades de ensinar e aprender à idade da pessoa. De algo absolutamente sem restrições, haja vista o registro de matrícula de pessoas de 4 a mais de 20 anos, passa-se à delimitação da faixa etária, o que não significou a definição do número de anos de permanência na escola, o que é consolidado quando da criação da escola graduada que consagra a associação da idade a

um dado ano do ensino primário. Um exemplo da intrínseca relação que se estabelece entre a idade e o ano escolar é a impossibilidade de uma pessoa de tenra idade que não tenha passado por todos os anos previstos receber o atestado de conclusão de um certo nível, mesmo que comprove o domínio dos conteúdos exigidos.

Para Rouet (1993, p. 215), a infância corresponde cada vez mais ao tempo da escola, sendo uma aproximação que se dá numa simultaneidade histórica. Num primeiro momento, o sentimento moderno da infância refere-se ao período de 7 aos 14 anos, em vários países, inclusive no Brasil, de modo particular em São Paulo, pois esse consistia ou a faixa etária permitida para a frequência ou a delimitação da idade obrigatória⁷⁴. Há de se considerar não só o estabelecimento das distinções entre as crianças, que se tornam alunos e alunas, mesmo que ainda trabalhadoras, e aquelas que estão fora da escola, trabalhando ou não. Estar na escola significava ter seus tempos (re)definidos, (re)ordenados e, por que não, disciplinados.

É verdade que condicionantes sociais influenciaram a configuração e a consolidação de um tempo propriamente escolar, mas este também contou com adequações e reformulações do âmbito do interior da escola, como se tratará no capítulo 4. Ao se tomar os aspectos discutidos neste capítulo – a regularização dos horários e da idade – esses foram demandados pela escola, mas exigiram reconfigurações externas, como as adequações na incorporação das crianças no mundo do trabalho, da mesma maneira que a efetivação de aspectos extra-escolares forçou alterações nas propostas da escola, a exemplo dos horários que coincidiam com aqueles das refeições. De todo modo, algo que remarcável é que mesmo que a escola pública ocupasse um lugar privado (como a casa do professor), cada vez mais se têm delimitações de ordem pública; não eram os professores que deviam definir o horário que gostariam de abrir “suas” escolas tampouco as crianças que queriam ensinar, mas o Estado.

⁷⁴ Embora se indique o intervalo dos 7 aos 14 anos, atenta-se para o fato que esse não teve um caráter geral se for considerada a delimitação das faixas etárias para a frequência escolar nos diversos países. Como exemplo, podem-se mencionar nos países ou locais que delimitaram uma idade obrigatória ao longo do século XIX: Prússia (5 aos 14 anos), Inglaterra (5 aos 13 anos), Portugal (7 aos 15 anos), Grécia (5 aos 12 anos), Espanha (6 aos 9 anos). Nos países onde a instrução não é obrigatória, como Bélgica, Holanda, Rússia, por exemplo, admitem-se as crianças a partir dos 7 anos, conforme dados presentes no verbete *Âge* (idade), que integra o *Dictionnaire* Buisson.

CAPÍTULO 4

EMPREGO DO TEMPO COTIDIANO E MODOS DE ENSINAR: CONVERGÊNCIAS E AFASTAMENTOS

“O que mais se encontra no ritual não é o milagre,
mas o desejo do milagre” (Marc Bloch).

Ao se fazer um esforço de rememorar as vivências como estudantes, logo se constata que o ingresso na instituição escolar significou não só o contato com os saberes construídos ao longo da história da humanidade, mas sobretudo com regras próprias dessa instituição, até o momento desconhecidas no seio familiar. Na escola, há a submissão a horários rigidamente demarcados (hora da entrada – sem atrasos! – da saída, do descanso...), a um calendário pré-determinado com dias letivos e datas que deveriam ser seguidas meticulosamente, tais como período de matrícula e de exames ou feriados, dias destinados às festas e às comemorações cívicas. Além disso, determinava-se o número de anos que a freqüentamos ou deveríamos freqüentá-la, como os horários a serem cumpridos a cada dia, que estabeleciam as matérias a serem estudadas e o tempo que deveria ser destinado a cada uma delas (GALLEGO, 2003). Como se discutirá neste capítulo, no que concerne à escala do tempo da organização do ensino, as crianças eram postas frente a situações que estabeleciam ritmos de aprendizagem segundo os modos de ensinar em voga. Nota-se uma acentuada transição nas maneiras de ensinar desde a década que demarca o início da pesquisa efetivada (1840), considerando as discussões pedagógicas e metodológicas, as mudanças nos programas e na sua ordenação, o que, possivelmente, para os alunos, e especialmente para aqueles que permaneciam por muito tempo na mesma escola, havia a necessidade de incorporação de novos modos de conhecer e de aprender. Outros ritmos escolares⁷⁵

⁷⁵ Conforme indicam Sue e Cacci (2005), ao retomarem F. Testu (1994), a expressão ritmos escolares é ambígua na medida em que esses podem ser definidos de duas maneiras: tanto se confundem com o emprego do tempo e os calendários escolares quanto são compreendidos como as mudanças periódicas dos processos psicológicos, físicos e fisiológicos das crianças em situação escolar. Além de se considerar que se confrontam dois ritmos, aquele imposto pelo adulto e outro pelos alunos. No caso desta tese, ritmos escolares são compreendidos segundo o primeiro senso dado pelos autores – o emprego do tempo e os calendários escolares.

implicavam em novas maneiras de se relacionar com a organização temporal. Nesse sentido, além do fato de as idéias sobre o tempo não serem inatas nem tampouco naturalmente elaboradas e sim fruto do processo de socialização, tais idéias são transitórias. Os indivíduos apropriam-se dessas noções sem se darem conta de que as mesmas não tinham nada de natural, evidente e universal. Tratava-se, antes, de processos presentes em nas experiências individuais e coletivas, sendo o tempo uma categoria nuclear na constituição da identidade tanto de um grupo como de cada sujeito.

Os conteúdos escolares extrapolavam os conhecimentos da ordem religiosa e/ou científica inscritos nos programas previstos, já que a entrada e permanência na escola primária incluíam a aprendizagem de um dado comportamento, de um modo de se relacionar com o tempo, o que ia para além da conduta que devia ser notada estritamente no interior da escola, imprimindo marcas na formação das pessoas. Tais marcas eram notáveis mesmo se se considerar que cada um se apropriava das regras de modos distintos e que a escola ainda não era freqüentada por um número muito expressivo de crianças. Isso significa que ao se adentrar na escola, afora os conteúdos e mediante as relações aí existentes, estabelecia-se o contato com um conjunto de normas e práticas específicas de cada escola. Entre os elementos que compunham a cultura escolar, encontrava-se um modo particular de organizar o tempo, o qual diferia daquele da casa e de outras instituições. O calendário escolar era configurado por um amálgama de características previstas pela administração, por dispositivos legais, por prescrições pedagógicas e por modos de atuação construídos pelos próprios professores, que agiam segundo referências culturais, condições locais, sua própria formação e a dos seus alunos. Aprendia-se num tempo específico, a partir de um modo de conceber e organizar esse mesmo tempo.

Deslocar a atenção sobre a perspectiva temporal mais ampla, tratada nos capítulos 2 e 3, para aquelas concernentes à organização pedagógica significa conhecer as práticas de utilização e organização do tempo de aula, assim como as representações acerca desse uso. Nesse sentido, a ordenação do tempo diário, por exemplo, submete-se à delimitação temporal mais ampla, como ressaltado no capítulo 2, dado que as escolas primárias deviam funcionar conforme o que era determinado pelo calendário, com suas interrupções e marcos. Além disso, as escolas deveriam cumprir um certo número de

conteúdos previstos nos programas, segundo o número de horas diárias estabelecido pelas disposições legais, assim como será enfatizado no presente capítulo. Observa-se, assim, uma intrínseca relação entre os diferentes níveis temporais, sendo que a constante dinâmica de produção de novas formas de ordenar o tempo implicava reformulações contínuas das representações temporais das pessoas, mas, principalmente dos professores e dos alunos. É notável que, até o fim dos anos 1860, a organização pedagógica ia se delineando mediante acirrados debates, demandas e circulação de referências sobre a escola moderna, a qual subentendia, conforme expresso por Buisson (1887), um plano de estudos (programa), a classificação dos alunos e o emprego do tempo.

O “milagre”, entendido aqui como a consolidação do modelo de ensino moderno no Brasil, assim de um tempo próprio, era antes delineado por discursos que visavam instaurar no país práticas de ensino mais coerentes com o que ocorria em outras partes do mundo. Mas esse processo dependia, entre inúmeros fatores, da adesão dos professores, condicionada à compreensão de quais “rituais” deveriam ser alterados ou readaptados na escola e de como deveriam ser viabilizados. A leitura dos relatos dos professores deixa entrever o quanto se enfatizava o uso de “rituais” coerentes com certas tendências de ordenação dos alunos. Recomendações dessa natureza integravam textos legais, manuais ou orientações pedagógicas em harmonia com o que se tinha como mais moderno e estava em voga nos países que serviam de referência para o Brasil e, de modo especial, para a província de São Paulo. A propaganda e concretização desses “rituais” mais legítimos era o desejo do “milagre”. No conjunto dos dispositivos de controle aos quais os estudantes e docentes eram submetidos gradativamente, pode-se mencionar os livros de chamada e de matrícula, por exemplo, assinalando o quanto o uso desses materiais buscava inaugurar novos “rituais” nas escolas primárias. Entre as invenções que fizeram parte desse processo destaca-se a construção dos *tempos didáticos*⁷⁶, o que significava alterar as práticas anteriores dos professores, suas referências do “como ensinar”. O que os docentes faziam perante as

⁷⁶ A expressão *tempos didáticos* é inspirada nas contribuições de Yves Chevallard e Alain Mercier (1987) tecidas a propósito das discussões sobre a *formação histórica do tempo didático* na França. Para os referidos autores, essa temporalidade escolar é configurada primeiro por um quadro externo no interior do qual se construíram atividades didáticas propriamente ditas, o que se deu após a constituição da instituição escolar, há assim a escola antes de haver um tempo escolar no que concerne à construção do tempo progressivo da aprendizagem. O tempo escolar, o tempo “disciplinar”, segundo os autores, se impõe pouco a pouco à prática pedagógica. Organiza-se o “tempo do saber”, devendo-se aprender uma coisa de cada vez, de modo encadeado, conforme previsto num programa.

prescrições acerca desses outros modos de ensinar? Seriam elas mesmas que impunham as necessidades de mudanças na escola? Como era utilizado o tempo da aula junto aos alunos?

4.1 QUANDO DEIXAR A ESCOLA? DA AQUISIÇÃO DE CONTEÚDOS MÍNIMOS AO ESBOÇO DE UM PERCURSO NO ENSINO PRIMÁRIO

Porque tão entranhado nas representações sobre a escola, parece óbvio que se deve permanecer nessa instituição durante doze anos em média, durante os quais cursamos, em cada ano, um certo número de disciplinas distribuídas hierarquicamente em cada dia da semana. Os conteúdos das várias áreas são ministrados ao mesmo tempo e, em cada dia de aula, “aprende-se” mais ou menos cinco conteúdos diferentes, com o mesmo professor ou não. Mas, é, no mínimo, intrigante pensar em tamanha articulação, uma verdadeira arquitetura em que se constrói uma progressão lógica das disciplinas e dos conteúdos ao longo de um certo número de anos, cuja repercussão social é inegável. Desde quando esse modelo impera? Seria possível imaginar a escola sem essa organização do tempo de aprender? Tais questões não são prontamente respondidas, pois a escola e sua cultura não têm uma história linear. Se se voltar ao período de interesse desta tese, de imediato, a resposta seria que a realidade encontrada estava longe do quadro descrito, ainda que inegavelmente tenham sido dados os primeiros passos da referida ordenação, no caso paulista, inspirados em certos países que na altura já tinham organizados os seus sistemas públicos de ensino. Mas tamanha não é a surpresa ao recuar ainda mais na história da educação e da escola e constatar que experiências mais articuladas em termos da progressão dos conteúdos e sua distribuição não foram conhecidas apenas em meados do século XIX, quando da institucionalização da escola pública primária em diversas partes do mundo. Tais esforços podem ser localizados anteriormente, se forem consideradas as práticas de outros países pioneiros na organização de suas escolas.

Na organização das atividades escolares diárias, nota-se o quanto essas dependem essencialmente do que se propõe no programa geral a ser cumprido numa dada etapa da escolaridade, no caso desta tese, do ensino primário. Quando se remete aos diferentes níveis de temporalidade, percebe-se que nem sempre a idéia de programa

remetia à ordenação do percurso de ano a ano, de mês a mês, com uma complexidade crescente. Sendo assim, interroga-se aqui sobre o que as crianças deveriam aprender nas cinco horas diárias durante as quais permaneciam na escola até a década de 1860? E durante as quatro horas previstas a partir de 1868? Como teria sido reorganizado o programa em menos horas de aulas? Tais questões são imprescindíveis para se aproximar das relações entre os aspectos relativos aos programas e o tempo escolar. Ao se observar a tabela abaixo, no qual se retomam os programas previstos entre os anos 1846 e 1887, endossa-se que há inclusões significativas e mudanças nas propostas de organização dos conteúdos para o ensino primário:

LEI	PROGRAMA
Lei n. 34 de 1846 – 16 de março de 1846	(art. 1) – leitura, escrita, teoria e prática de aritmética até proporções inclusive as noções mais gerais da geometria prática, gramática da língua nacional e princípio da moral cristã e da doutrina da religião do Estado. (art. 2) – sexo feminino – mesmas matérias do artigo 1º. Com exclusão de geometria e limitada à aritmética à teoria e prática das 4 operações e também prendas domésticas que servem à economia doméstica (art. 4º) – quando escola de sexo masculino tem mais de 60 alunos, poderá haver mais de uma escola e serão adicionadas à instrução: na segunda aula as matérias noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil, ciências físicas aplicáveis aos usos da vida. Ao sexo feminino com mais de 40 alunos adiciona-se noções gerais de história e geografia e música (art. 26, § 3) – Comissão inspetora deve examinar se as matérias são ensinadas regularmente (conjunto de saberes estão sendo garantidos, no tempo estimado para isso).
Regulamento de 17 de abril de 1868	(art. 4) – leitura e escrita, noções essenciais de gramática portuguesa, princípios elementares da aritmética, sistema métrico de pesos e medidas, doutrina de religião do Estado e princípios de moral respectiva. (art. 69) – nos distritos onde residirem os párocos, das respectivas freguesias, e onde houver escolas públicas, poderão eles, uma vez que queiram prestar este relevante serviço público em um dia de cada semana, e que designarem explicar os Evangelhos e fazer preleções de Doutrina Cristã e de História Sagrada aos alunos. Os professores são obrigados a convidá-los para isso. Sempre que se apresentarem nas escolas para esse fim, os professores lhes cederão os lugares. Exame para admissão especial de prendas domésticas bem como religião e doutrina cristã
Regulamento de 5 de junho de 1874	(art. 41) O ensino da religião católica apostólica romana será sempre obrigatório nas escolas públicas, e particulares, subvencionadas ou não, para os menores filhos de pais que a professam (art. 6º. Da lei). (art. 49) – os professores darão especial atenção a saúde de seus alunos, ordenando-lhes o asseio e simplicidade do vestuário. E quando suas ordens não forem cumpridas aconselharão por carta aos pais, tutores ou patronos, mostrando-lhe a utilidade que resulta de tais hábitos contraídos desde a infância.
Lei n., de 2 de maio de 1885	Art. 75 – A instrução primária nas escolas públicas da província se divide em três graus apropriados à idade e desenvolvimento intelectual dos alunos, compreendendo as seguintes matérias: 1º. Grau 1. educação cívica, 2. educação religiosa (facultativa), 3. lição de coisas com observação espontânea Nas escolas cujos professores forem católicos, é permitido ao pároco dar aos alunos educação religiosa, nos dias e horários determinados, sem prejuízo das outras disciplinas. Em falta do pároco, essa educação poderá ser dada por pessoa idônea sem autorização do delegado literário. 4. leitura, ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno

	<p>até o ponto de ler corrente, prestando a atenção o professor a prosódia?</p> <p>5. escrita graduada com aplicação das regras de ortografia</p> <p>6. aritmética elementar incluindo as quatro operações fundamentais, funções ordinárias, e decimais e regras de três simples com exercícios práticos e problemas graduados de nos [?]</p> <p>7. ensino prático de sistema legal métrico de pesos e medidas.</p> <p>8. desenho linear de mão livre</p> <p>9. exercício de redação de cartas, contas, faturas comerciais</p> <p>10. noções de geografia e física concernentes aos fenômenos da evaporação, formação das nuvens, dos ventos, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios etc. guiando os alunos ao conhecimento do mapa da província.</p> <p>11. ginástica</p> <p>2º. Grau</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. continuação das lições de coisas 2. leitura dos autores nacionais com mais apurada observação da prosódia e manejo do léxico 3. escrita com atenção das regras de ortografia e exercícios caligráficos 4. continuação do estudo de aritmética compreendendo mais: regra de três composta, regras de juros simples e composta, extração e formação de raízes, redações à unidade, divisão em partes proporcionais, incluindo regras de ? e mistura média, com problema de aplicação à vida comum, regras sobre conversão de moedas e sobre câmbio 5. Gramática elementar da língua nacional ensinada em exercícios práticos com análise dos prosadores e poetas modernos 6. continuação do estudo de geografia física com explicação acerca à formação de montanha, dos rios, mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo da bacia do Amazonas e do Prata, sob o ponto de vista comercial, conhecimento do mapa do Brasil, e estudo da sua divisão administrativa. 7. álgebra até equação e problemas do primeiro grau e geometria plana 8. desenho linear, incluindo elementos de projeção geométrica e desenho topográfico elementar 9. exercícios de composição <p>3º. Grau</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. leitura de autores clássicos da língua nacional com análise para conhecimento da sintaxe 2. gramática da língua nacional 3. continuação do estudo de álgebra até equações do segundo grau, com problemas e continuação do estudo de geometria 4. desenho com aplicação às artes 5. geografia, física e geral com maior desenvolvimento quanto ao Brasil no tocante às suas relações industriais e comerciais com outros países 6. noções elementares e práticas de física e química 7. cosmografia 8. história do Brasil e especialmente da província de São Paulo 9. exercícios de declamação e estilo 10. nas escolas de sexo feminina haverá mais: <p>Nas de primeiro grau: costura simples, nas de 2º. Costura, crochê, corte sobre moldes, labores mais comuns e economia doméstica; nas de 3º: costura, corte e levantamento de trabalhos diversos de agulha, bordados ? e economia doméstica.</p>
Lei n. 81, de 6 de abril de 1887	<p>1º. Grau</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. educação cívica, 2. educação religiosa (facultativa <i>para os filhos de acatólicos</i>), 3. lição de coisas com observação espontânea <p>Nas escolas cujos professores forem católicos, é permitido ao pároco dar aos alunos educação religiosa, nos dias e horários determinados, <i>sem prejuízo das outras disciplinas</i>⁷⁷. Em falta do pároco, essa educação poderá ser dada por pessoa idônea sem ? autorização? Do delegado literário.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. leitura, ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno até o ponto de ler corrente, prestando a atenção o professor a prosódia 3. <i>exercício de análise sobre pequenos trechos lidos de modo a poder o aluno</i>

⁷⁷ As marcações em itálico referem-se a inserções em relação ao previsto em 1885.

	<p><i>compreendê-los e ficar, sem decorar regras gramaticais, conhecendo a construção das frases e sentenças</i></p> <p>4. escrita graduada com aplicação das regras de ortografia –</p> <p>5. aritmética elementar incluindo as quatro operações fundamentais, funções ordinárias, e decimais e regras de três simples com exercícios práticos e problemas graduados de uso comum</p> <p>6. ensino prático de sistema legal métrico de pesos e medidas.</p> <p>7. desenho linear de mão livre</p> <p>8. exercício de redação de cartas, contas, faturas comerciais</p> <p>9. noções de geografia e física concernentes aos fenômenos da evaporação, formação das nuvens, das chuvas, dos ventos, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios etc. guiando os alunos ao conhecimento do mapa da província.</p> <p>10. ginástica</p> <p>11. <i>canto coral</i></p> <p>2º. Grau</p> <p>10. continuação das lições de coisas</p> <p>11. leitura dos autores nacionais com mais apurada observação da prosódia e manejo do léxico</p> <p>12. escrita com atenção das regras de ortografia</p> <p>13. continuação do estudo de aritmética compreendendo mais: regra de três composta, regras de juros simples e composta, extração e formação de raízes, redações à unidade, divisão em partes proporcionais, incluindo regras de sociedade e mistura média, com problema de aplicação à vida comum, regras sobre conversão de moedas e sobre câmbio</p> <p>14. Gramática elementar da língua nacional ensinada em exercícios práticos com análise dos prosadores e poetas modernos</p> <p>15. continuação do estudo de geografia física com explicação acerca à formação de montanha, dos rios, mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo da bacia do Amazonas e do Prata, sob o ponto de vista comercial, conhecimento do mapa do Brasil, e estudo da sua divisão administrativa.</p> <p>16. álgebra até equação e problemas do primeiro grau e geometria plana</p> <p>17. desenho linear, incluindo elementos de projeção geométrica e desenho topográfico elementar <i>e caligrafia</i></p> <p>18. exercícios de composição</p> <p>3º. Grau</p> <p>11. leitura de autores clássicos da língua nacional com análise para conhecimento da sintaxe</p> <p>12. gramática da língua nacional</p> <p>13. continuação do estudo de álgebra até equações do segundo grau, com problemas e continuação do estudo de geometria</p> <p>14. desenho com aplicação às artes</p> <p>15. geografia, física e geral com maior desenvolvimento quanto ao Brasil no tocante às suas relações industriais e comerciais com outros países</p> <p>16. noções elementares e práticas de física e química</p> <p>17. <i>noções de cosmografia</i></p> <p>18. história do Brasil e especialmente da província de São Paulo</p> <p>19. exercícios de declamação e estilo</p> <p>20. nas escolas de sexo feminina haverá mais:</p> <p>Nas de primeiro grau: costura simples, nas de 2º. Costura, crochê, corte sobre moldes, labores mais comuns e economia doméstica; nas de 3º: costura, corte e levantamento de trabalhos diversos de agulha, bordados e economia doméstica.</p>
--	--

Tabela 4: Programas e conteúdos previstos para o ensino primário na legislação (1846-1887)

Como tais inclusões e reconfigurações influenciavam na ordenação do tempo da escola primária? Até meados da década de 1880, é notável que os programas eram exíguos, compondo aquilo o que, segundo João Lourenço Rodrigues (1930)

sublinhava⁷⁸, os ingleses denominavam os três *r*: ler, escrever e contar⁷⁹. Ainda que se somassem à leitura e escrita, gramática nacional (1846), gramática portuguesa (1868), princípio da moral cristã (como em 1846) ou doutrina de religião do Estado (como em 1868) ou então o ensino da religião católica apostólica romana (obrigatório em 1874), guardava-se um teor mais sagrado do que científico, sendo o tempo passado na escola priorizado para o ensino dos três *r*, como mencionado. Em 1846 (lei n. 34, de 16/03), para as escolas de sexo masculino com mais de 60 alunos, recomendava-se que se incluíssem noções gerais de geografia e história, especialmente do Brasil, e ciências físicas aplicáveis aos usos da vida. No caso daquelas do sexo feminino com mais de 40 alunas, previa-se a adição de noções gerais de história e geografia e música. Para as escolas do sexo feminino, além de se indicar que se excluísse a geometria e se limitasse o ensino da aritmética à teoria e à prática das quatro operações, o programa incluía as prendas domésticas. Em 1868, introduzia-se a caligrafia e a possibilidade de inserir além da Doutrina Cristã, a História Sagrada quando houvesse párocos para cumprir tal papel. Como se percebe, o diferencial ao ler, escrever e contar somado à moral cristã e às prendas domésticas (no caso das meninas) só se fazia presente para as escolas com um número maior de alunos e alunas. As disposições legais, ao prescreverem conteúdos a mais para essas situações, instauravam a diversidade de formação segundo a escola em que estudavam, o que não significava que os professores responsáveis por escolas primárias com mais de 40 ou 60 alunos, para as meninas e meninos, respectivamente, incluíssem o que era sugerido, além da diversidade segundo o sexo, como será desenvolvido adiante. Do mesmo modo, era intrínseca a relação entre a quantidade de conteúdos prescritos e o tempo previsto para o ensino, o que denotava que a cada inclusão era necessária, a rigor, uma reordenação do tempo a ser destinado para cada aspecto previsto. Ainda no âmbito da composição do quadro temporal das escolas, considerar que os professores deveriam lidar com demandas distintas e os meninos e as meninas poderiam ter domínios distintos mediante, supostamente, o mesmo tempo

⁷⁸ João Lourenço Rodrigues, ao retomar suas memórias sobre as experiências escolares a partir do ano de 1875, refere-se à *leitura* como uma disciplina (“A aprendizagem dessa disciplina [leitura] era morosa e incompleta nas escolas do Império” (1930, p. 56). Aqui será utilizada a palavra *matéria*, conforme traz o texto legal.

⁷⁹ Luciano Faria Filho (2000, p. 136), a propósito das discussões referentes à *Instrução Pública no século XIX*, destaca que os rudimentos do saber – ler, escrever e contar – difundidos nas “escolas de primeiras letras”, denominação que tiveram no início da estruturação do Estado imperial quando da lei geral de 15 de outubro de 1827, eram destinadas às “classes inferiores da sociedade”, por isso, não se supunha uma relação dessa escola com os outros níveis de instrução – o secundário e o superior.

passado na escola primária, eram aspectos imprescindíveis na ordenação e distribuição do ensino. Estas seriam algumas relações possíveis entre o programa, suas matérias e conteúdos e o tempo escolar. É perceptível que já se ensaiava a inclusão de outros conhecimentos afora o ler, escrever e contar, a partir de meados da década de 40, no caso de São Paulo, sendo os primeiros passos da escolarização dos conhecimentos e de um programa permeado por conteúdos mais “profanos” do que “sagrados”. Esse processo, afora as implicações para a formação das crianças e a repercussão na sociedade de uma outra cultura difundida pela escola (além do ler, escrever e contar), ia impondo novos desafios para os professores na perspectiva da organização temporal nos planos anual, mensal, semanal e diário haja vista a inclusão de novos conteúdos a serem ensinados, os quais deveriam ser atestados nos exames oficiais.

Contudo, os programas de 1846 e de 1868, embora trouxessem a possibilidade de abranger o ensino de música, caligrafia, ciências físicas, noções de geografia, por exemplo, para os casos mencionados, não alteravam significativamente o que se prescrevia na lei geral de 1827⁸⁰. Mesmo com as inclusões de outros conhecimentos entre as décadas de 1840 e 1860, ainda não eram explicitados os conteúdos que integravam o ensino de cada matéria do programa. O que deveria ser ensinado em prendas domésticas? E em moral ou doutrina cristã? E em história, música e ciências físicas, por exemplo? Seriam esses conteúdos definidos pelos programas dos exames, posto que esses deveriam ser elaborados pela Inspeção, conforme consta da lei de 1846 (art. 44, lei n. 34, 16/03)? Uma tênue discriminação, no âmbito legal, só ocorria para uma matéria do programa: em 1846, os meninos deveriam aprender “(...) aritmética até proporções inclusive as noções mais gerais da geometria prática...” (artigo 1º) e as meninas as “mesmas matérias do artigo 1º com exclusão de geometria e limitada à aritmética à teoria e prática das 4 operações” (Lei n. 34, 16/03/1846, artigos 1 e 2, respectivamente). Em 1868, tais determinações sofriam pequenas alterações, já que tanto os meninos quanto as meninas deveriam aprender “princípios elementares de aritmética, sistema métrico de pesos e medidas” (art. 4º), rompendo-se, assim, com a

⁸⁰ Segundo o artigo 6º, aos meninos “os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”. Já às meninas, conforme o artigo 12, “as Mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (lei geral de 15/10/1827).

distinção do ensino dessa matéria segundo o sexo. Para as professoras, isso impunha uma necessidade de reordenação do ensino dessa matéria, o que conduz a perguntar aqui: Como elas lidavam com tal modificação?

Algo mais sistematizado só se observa na década de 1880, com a lei de 2 de maio de 1885 (reafirmada pela lei de 06/04/1887, com pequenas alterações), a qual além de trazer uma maior explicitação do que ensinar em cada matéria, inovava na medida que dividia o ensino primário em três graus, apropriados à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos (art. 75). Isso configurava não só numa ampliação significativa das matérias a serem ensinadas como também a graduação do conhecimento de um grau para outro, mediante a realização de exame como condição para o ingresso em outro grau. Ao se distribuírem os conteúdos em três graus, era imposta aos professores uma outra forma de ordenar o tempo de ensinar e de aprender. Mas, em quantos anos deveriam ser cumpridos o ensino primário? Rodrigues (1930), ao se remeter às suas experiências escolares entre os anos de 1875 e 1878, assinalava que havia, por toda parte, alunos que, “com um estágio de três anos, deixavam a escola mal sabendo ler”, (p. 72)⁸¹. Porém, a duração da escolaridade, a princípio, não era especificada. Na década de 1880, tentava-se esboçar um número de anos desejáveis para o término do ensino primário, o que deixa entrever o fato de que ao menos uma progressão era delineada para o tempo escolar nessa época. Isso implicava que a aquisição do saber mínimo como condição para deixar a escola primária era atestada pelos exames no fim do ano e era gradativamente substituída por um percurso de três graus para concluir o ensino primário, com exames balizando a passagem de um grau para outro. Ter um certificado do ensino primário entre os anos 1840 e 1870, a rigor, era muito diferente do que o ter a partir da década de 1880, dada a trajetória delineada, outra proposta de formação, além das alterações nas formas de organizar o tempo no cotidiano escolar, como será evidenciado.

Com a configuração de uma trajetória de três graus e suas respectivas matérias e graduações dos conteúdos, começava-se a arquitetar o ensino concêntrico, este caracterizado pela organização dos programas compostos por todas as matérias

⁸¹ No que concerne à Escola Normal, especificam-se, primeiro, não mais que dois anos para cumprir os três graus, em 1885, o que, em 1887, sofre alteração: os três graus deviam ser desenvolvidos em três anos. Já a escola primária dividia-se em três graus apropriados à idade e desenvolvimento intelectual dos alunos (art. 75, Lei de 02/05/1885), não havendo a precisão do número de anos.

simultaneamente numa mesma série e em séries consecutivas, desenvolvendo-se pelo aumento crescente de intensidade. Além disso, havia a repetição de matérias em graus de aprofundamento progressivo, o que era visto como vantajoso porque respondia a um processo lógico que era o mesmo pelo qual as crianças aprendiam, isto é, pelo acréscimo de conhecimentos sucessivos, conforme se acreditava na época, segundo as considerações de Souza (1998, p. 184). A adoção do ensino concêntrico correspondia às novas orientações didático-pedagógicas apropriadas às escolas graduadas⁸². Entre as novidades presentes a partir de 1885, para a província de São Paulo, estava a incorporação das lições de coisas⁸³, desenho linear de mão livre, ginástica no 1º grau, noções de geografia e física mediante o estudo de fenômenos da evaporação, formação das nuvens, dos ventos, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios etc. para os alunos conhecerem o mapa da província paulista. Ainda que algumas matérias estivessem presentes somente num dos graus (educação religiosa, 1º grau; lição de coisas, 1º e 2º graus; cosmografia, noções de química e história do Brasil, 3º grau, por exemplo, como se observa no quadro acima), era perceptível a graduação dos conhecimentos para a maior parte das matérias, a exemplo do desenho (linear de mão livre, no 1º grau; linear, incluindo elementos de projeção geométrica e desenho topográfico elementar, no 2º grau; e com aplicação às artes, no 3º grau). Notava-se esse

⁸² Rosa Fátima de Souza (1998, p. 184-185) considera que só com a Reforma do Ensino de 1892, no caso paulista, tenha havido a inclusão de matérias ainda não ministradas nas escolas primárias. Do mesmo modo, para a autora, é o programa de ensino prescrito em 1892 que institui o ensino concêntrico e a distribuição das matérias em cursos anuais subdivididos em séries. Já Abreu (2006, p. 17) entende que a Reforma Couto Ferraz, do ano de 1854, para o município da Corte, entre outras mudanças no ensino primário, “‘inventou’ a escola graduada no Brasil, já que o divide em dois graus”. Ainda que com as devidas restrições em se associar a divisão em graus com a criação da escola graduada para o caso da lei de 1885 e 1887, considera-se uma medida imprescindível no processo de instauração da escola graduada, nos moldes dos grupos escolares, quando se combinam o fator da graduação do conhecimento com um espaço próprio, onde se tornou possível a implementação do ensino simultâneo e a efetiva seriação.

⁸³ As *lições de coisas*, preconizadas por Pestalozzi, eram entendidas como a prática de ensino que viabilizaria o método intuitivo, tinham como princípios, conforme indicado por Souza (1998, p. 159-160), a partir das contribuições de Hippeau (1878): “cultivar as faculdades na ordem natural de seu desenvolvimento; começar, por conseguinte, pelos sentidos; não dizer nada à criança que ela pudesse descobrir por si mesma. Reduzir cada matéria a seus elementos mais simples. Explicar uma dificuldade de cada vez; seguir passo a passo a informação de acordo com o que a criança pudesse receber; atribuir a cada lição um objetivo determinado, imediato ou próximo; desenvolver a idéia e não a palavra; aperfeiçoar a linguagem; proceder do conhecimento para o desconhecido; do simples para o composto; da síntese para a análise, seguindo não a ordem do sujeito mas as da natureza. A título de esclarecimento, o método intuitivo surgiu na Alemanha, no final do século XVIII, e teve como seus idealizadores Basedow, Campe e, principalmente, Pestalozzi, cujo objetivo era o de valorizar a intuição como fundamento para se conhecer, ou melhor, tanto compreender quanto conhecer decorria dos sentidos e da observação, segundo as considerações de Souza (1998, p. 159). Segundo Gonçalves (1994, p. 148), as lições de coisas de Calkins, traduzidas por Rui Barbosa na década de 80, consistem na apresentação do conteúdo escolar por meio de perguntas e respostas e da manipulação de objetos didáticos, queria-se educar os sentidos. Sobre as lições de coisas, ver também Valdemarin (2004).

mesmo movimento para o ensino da escrita, da aritmética e da geografia, por exemplo, como mostra a tabela 4. Um passo expressivo, sem dúvida, era, além da graduação do conhecimento, a visibilidade dada aos conteúdos a serem cumpridos em cada matéria. As prendas domésticas deveriam compor no 1º grau: costura simples; no 2º: costura, crochê, corte sobre moldes, labores mais comuns e economia doméstica; no 3º: costura, corte e levantamento de trabalhos diversos de agulha, bordados e economia doméstica (lei de 02/05/1885). O modo de apresentação das matérias a serem ensinadas no ensino primário, a partir dessa reforma, aproximava-se mais da segunda acepção descrita por Buisson, no verbete *Programme* – um quadro detalhado que indicava para cada um dos objetos de ensino, o caminho a percorrer pelo professor, marcando o ponto de partida e o de chegada – mesmo sendo plausível se assumir que um quadro mais amplo e detalhado era percebido a partir da década de 1890, para o caso de São Paulo.

Tendo em vista a difusão de compêndios entre os professores desde meados do século XIX, é preciso considerar que esses livros exerciam um papel essencial na configuração das práticas escolares e na (re)elaboração dos tempos de ensino⁸⁴. Ao mesmo tempo em que esses livros deveriam seguir as proposições dos programas, já que careciam de aprovação do Estado, eles também poderiam ser apropriados de modo a produzir mudanças nos modos de ensinar. A organização por graus e a expressiva expansão dos conteúdos exigia que se incorporasse uma série de novidades no cotidiano escolar, ainda que essas tenham encontrado resistência por parte dos professores ou levado um tempo para ocorrer. Se, por um lado, não eram todos os professores que tinham condições de tornar verdadeiros os “rituais” previstos, como se discutirá adiante, por outro, antes mesmo da lei de 1885, havia aqueles, como o professor João d’Oliveira Fagundes, de Campinas, que já sugeriam a incoerência da manutenção de conteúdos mais rudimentares no “século das luzes e progresso”, conforme atesta seu relato: “Ler e escrever já é alguma coisa, mas não é o suficiente

⁸⁴ Embora não tenha sido localizado, entre os materiais pesquisados, cadernos ou registros das lições dos alunos e alunas que freqüentavam o ensino primário no período ao qual se dedicou a pesquisa, certamente, o exame desses traria uma percepção mais precisa das alterações incorporadas no cotidiano escolar. Esse exercício realizado em cadernos de crianças que estudavam em escolas francesas, desde a década de 20 até a década de 80 do século XIX, revelou a incorporação de modos distintos de viver o tempo a partir dos registros diários: grosso modo, vai-se da completa ausência da indicação das datas, ou de uma imensa irregularidade nesse registro, com lições que seguiam de um dia para o outro, para cadernos nos quais se inscrevem diariamente a data, com lições de diferentes matérias, as quais não necessariamente tinham continuidade no dia seguinte por não vigorarem no quadro horário daquele dia da semana.

neste século de luzes e progresso” (Ordem CO 4920, 01/11/1884). Antes de a Província de São Paulo inaugurar nos programas matérias como ginástica, música, canto e desenho, por exemplo, em sua Reforma de 1882, segundo Gonçalves (1994), Rui Barbosa tinha tais conhecimentos como nucleares para o ensino primário, pois entendia que se vinculavam às necessidades básicas do homem, isto é, à manutenção da vida física, referindo-se à alimentação, atividades corpóreas, educação das faculdades de observação e dos sentidos em geral. Rui Barbosa tinha também um papel imprescindível na difusão das Lições de Coisas, as quais eram previstas na reforma de 1885 e passavam a marcar as propostas de ensino, como expressão de modernidade. Em contrapartida, Rui Barbosa era desfavorável ao ensino de religião dado que, com a obrigatoriedade, todas as religiões deveriam ser contempladas, sem constar dos programas escolares, segundo defendia, a instrução pública deveria ser leiga. Ter ou não religião implicava em contradições relativas aos princípios liberais, posto que a escola leiga, obrigatória e gratuita apresentava-se no século XIX como consequência do extenso processo histórico de substituição da ordem feudal pela burguesa. Nessa perspectiva, a liberdade de pensamento, propagada no século XVIII e fruto do Iluminismo, contrapunha-se a valores religiosos (GONÇALVES, 1994, p. 104). Ainda que não tenha sido excluída dos programas de 1885 e 1887, as notáveis influências do liberalismo poderiam ter sido fundamentais para a configuração do ensino religioso assumir um caráter facultativo, embora, desde o regulamento de 1874, o ensino da religião tenha sido posto somente aos filhos dos pais que a professavam. De qualquer modo, mantém-se a incongruência de se perseguir ações liberais e persistir o ensino da religião.

Sem dúvida, as modificações presentes ao longo dos anos estudados, no que concerne à constituição das matérias de ensino, não implicavam somente em mudanças na história da escola e na cultura escolar (Julia, Frago), mas também na formação dos indivíduos, na medida em que sua cultura (na acepção de Forquin e Chervel⁸⁵) penetrava, moldava, modificava a cultura da sociedade global. Na escola,

⁸⁵ Forquin (1993), cujas preocupações teóricas recaem sobre a constituição das disciplinas escolares e, centralmente no currículo, ao aproximar a escola e a cultura, contribui para as reflexões sobre os modos pelos quais a escola opera com a cultura social e se relaciona com a cultura de criação ou invenção das ciências-fonte. Ainda que considerasse a cultura da escola como de segunda, já que é derivada e transposta, de todo o modo tem um caráter criativo na medida em que o conhecimento é operado a partir do entrecruzamento de ações institucionais (programas oficiais), docentes (programa real) e discentes (o que se aprende). Já André Chervel, em seus estudos sobre a cultura escolar voltados à constituição das disciplinas, entende que a escola produz uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre especialmente a ortografia francesa, oferece reflexões férteis para elucidar as afirmações feitas sobre as

diferente da família e do trabalho, o tempo tornava-se cada vez mais normatizado e formalizado e ocupava mais e mais anos da vida das crianças e jovens. Gradualmente, ordenava-se o saber, escolhia-se um início para começar o ensino, fragmentava-se o *corpus* de conhecimentos em conteúdos que deveriam se encadear (nos três graus e em cada um deles), organização essa que cadenciava a evolução do programa. Havia uma transição estrutural no modo de organizar os conteúdos no que dizia respeito ao que se previa nos programas (sem, necessariamente, se alterar o número de horas), aos modos de ordenação dos graus escolares, como dos modos de ensinar e constituir classes, por exemplo. Ao se utilizar as horas destinadas ao estudo não mais somente ao ler, escrever e contar além das aulas de religião, moral e prendas domésticas, a década de 1880 começava por tornar mais explícitas as diferenças entre aqueles que aprendiam nas escolas e aqueles que aprendiam de outras maneiras em voga (em domicílio, por exemplo). Teria tal fato colaborado para legitimar e diferenciar o tempo passado na escola, inviabilizando, acentuadamente, outras maneiras de acessar os conhecimentos difundidos por essa, uma vez que para ensiná-los era preciso uma *formação* específica? A complexidade crescente que se tentava incluir nos programas do ensino primário impunha novas exigências para assumir a docência. Seria o mesmo ser professor(a) numa escola na década de 1840 e na década de 1880, já que as horas previstas de trabalho diário deveriam ser utilizadas de outro modo? Um dos ícones dessa mudança era a própria exigência e abertura de matrícula na Escola Normal, não só para os homens, como ocorria até então, mas também para as mulheres (Regulamento da Escola Normal, 03/01/1887). Isso significava que o acesso às tentativas frustradas de criação de uma Escola Normal em São Paulo, em 1846, depois em 1874, era restrito aos homens. No caso das mulheres, devido à não efetivação de se formarem na Escola Normal, o regulamento de 19 de agosto 1868 inscrevia um critério de escolha das professoras, na medida em que se devia dar preferência nos concursos para as mulheres educadas no Seminário da Glória, o que talvez expressasse a preocupação acentuada com a formação de quem ensinava as crianças, dadas as crescentes demandas, conforme se tem

relações entre o que é ensinado na escola e as influências na sociedade. O mesmo autor defende que ao produzir um saber específico, seus efeitos faziam-se presentes na sociedade e na cultura. O fato de se incluir a ortografia entre os conteúdos a serem dominados pelos professores, incorporando aos cursos de formação nas escolas normais, dá a esse um *status* àqueles que o conhecem, sendo considerados incultos os sujeitos que não escrevessem corretamente. Foi criada na própria escola, segundo Chervel, e não pelos eruditos, modos de responder às urgências e dificuldades nesse ensino. Instaura-se uma dinâmica de que ao mesmo tempo em que se traduz as expectativas dos programas oficiais, cria efeitos não previsíveis que a própria escola cria (VIDAL, 2005).

apresentado. Isso, somado a outros elementos, sugeria que a inclusão de mudanças não era estritamente atrelada à frequência na Escola Normal, ainda em 1887, quando era exigido que os professores se habilitassem nas matérias solicitadas no programa, independente das matrículas na Escola Normal (art. 36). Decerto, assumia-se a impossibilidade física de atender tantos professores e professoras havia na Província numa única Escola Normal.

É válido observar que, quando do processo de escolarização preconizado pelo Estado, em vários países, era perceptível um distanciamento da Igreja, fosse católica fosse protestante, mesmo notando-se oscilações entre os objetivos, ora mais voltados para uma formação mais moralizada ora mais científica. No caso da Alemanha, por exemplo, segundo Biehl (2004, p. 38), ao tratar da história do tempo, de início, era a Igreja que exigia o cumprimento do dever escolar para que cada um fosse capaz de ler a Bíblia, ao passo que os pais achavam que seus filhos ficavam muito tempo na escola e assim não poderiam contribuir com os trabalhos agrícolas. Em seguida, o Estado se esforçava para limitar a formação escolar de modo a criar sujeitos mais cultivados e mais conscientes, mediante a expansão da escolarização segundo razões essencialmente econômicas. Para o caso francês, a partir de 1833, em virtude da lei Guizot, as preces deixavam de ser a base da escola, sendo incorporados nas escolas públicas outros saberes, elementares, mas legítimos. Intentava-se fazer penetrar as luzes da ciência, moralizar as condutas, civilizar os hábitos substituindo-se os textos religiosos pelos de conteúdo moral e instrutivos. Legalmente, no Brasil, de modo particular em São Paulo, ainda que as leis de 1885 e 1887 tenham ampliado os conteúdos e contribuído para iniciar a transição do “sagrado” para o científico, como se aludia há pouco, perdurava a influência da religião, pois mesmo sendo facultativo seu ensino para os não-católicos, era obrigatório para os demais (seria uma maneira de começar a enfraquecer a hegemonia da Igreja?). Isso sugere que, mesmo com as referências dos países nos quais já se impunham outros modos de educação escolar, o Estado brasileiro convivia com a hegemonia da Igreja quando das tentativas de instaurar propostas mais modernas de educação⁸⁶. O tempo escolar era, assim, permeado, desde a organização estatal de

⁸⁶ O Regulamento do Ensino Obrigatório de 1874 é exemplar da contínua justaposição entre disposições tidas como mais modernas (à guisa do que estava ocorrendo em outros países), e aquelas da Igreja Católica. Nessa ocasião, é emblemático o fato de estar no Regulamento de 1874, cuja centralidade estava para o ensino obrigatório do ensino primário para uma faixa de idade delimitada, como já observado, o que seria a máxima expressão de como a província paulista estava em harmonia com as propostas

ensino, pelos tempos da Igreja, não só no âmbito do calendário, como foi discutido no capítulo 2, mas também na proposta de formação das crianças, e extrapolavam os limites da escola e os tempos a ela destinados⁸⁷. As considerações inscritas na ata da 44ª sessão do conselho da capital, datadas de 24 de janeiro de 1889, eram exemplares dessa intrínseca entre a escola (pública) e Igreja (Católica):

Infelizmente não foi completa a sua satisfação porquanto professores há que mostram-se adversos ao cumprimento da disposição do artigo 112, par. 12 do regulamento, para cujo ponto pede a atenção do Conselho, porque não pode entender instrução sem educação e educação sem religião. E assim sendo lembra par que solicite do Il. Bispo Diocesano a designação de um sacerdote para a explicação do catecismo na Paróquia da Sé, onde só é feita aos domingos, e portanto sem aproveitamento às escolas públicas e outros externatos (E 1661, Atas das Sessões)⁸⁸.

Se é verdade que as influências da Igreja na educação persistiam (e persistem!), no que concerne ao perfil do que era ser professor(a), é inegável que, entre as décadas de 40 e 80, percebiam-se alterações significativas nas representações nesse sentido, expressas nas disposições legais e também nos relatos dos professores. Partia-se de um “programa de formação” que incluía o conhecimento das matérias do programa das escolas primárias e instrução moral, em 1846; no fim da década de 1860, em 1868 mais especificamente, somava-se à maioridade e à moralidade “a capacidade profissional”, uma vez que além do domínio das matérias do ensino primário, deveriam ser examinados o sistema prático e o método de ensino, o que já delineava um outro

internacionais que lhes serviam de referência, haver um capítulo dedicado ao ensino religioso e não ter qualquer referência às demais matérias que comporia o programa do ensino primário. Seria estratégico para a manutenção da hegemonia da Igreja?

⁸⁷ As discussões concernentes ao ensino religioso, facultativo e/ou obrigatório extrapolam o período estudado. As heranças das influências que remontam à nossa história da colonização marcam-nos até os dias de hoje, inclusive, nos embates nas disputas por uma parte do tempo escolar para ser dedicado ao ensino religioso. Ainda que as propostas recentes nesse sentido ampliem a compreensão de ensino religioso para todas as crenças religiosas, são vastas as tentativas de torná-lo obrigatório nas escolas públicas. Como exemplo, pode-se citar o projeto de lei preconizado pela deputada Maria Lúcia Amary, o qual intenta viabilizar o ensino religioso nas escolas públicas do Estado de São Paulo, sendo aprovado por unanimidade pela Assembléia Legislativa e vetado pelo governador José Serra, que negou inconstitucionalidade (*Folha de São Paulo*, 29/09/2007).

⁸⁸ Segundo o que relata o professor João Roldão de Lara, em 01/06/1881, percebe-se que o tempo dos professores, certas vezes, extrapolava aquele previsto no calendário, uma vez que levavam os alunos à Igreja aos domingos e nos dias santos, “a fim de assistirem ao Santo Sacrifício da missa e cerimônias religiosas” (Ordem CO 4925, Yporanga.). Entre as incumbências dos professores postuladas pelas reformas pombalinas, empreendidas a partir de 1759, encontrava-se que esses deveriam levar os meninos à missa ao menos um domingo por mês, o que expressa o vínculo com a Igreja mesmo com as influências liberais bem como que o tempo do professor junto aos alunos devia ultrapassar aquele do horário das aulas.

perfil de professores. No que diz respeito às proposições do programa previsto no Regulamento da Escola Normal (09/05/1874), ainda que fosse restrito aos homens, integrava a discussão dos sistemas e métodos de ensino com suas vantagens e “defeitos” e dos modos e “processos especiais de comunicar a instrução em seus diversos graus terminando pelos preceitos de educação física, intelectual e moral da infância e pelas regras a observar nos materiais das escolas primárias sobre condições de sua edificação, móveis e utensílios etc.”, além de prever a realização de exercícios práticos a serem efetivados em uma das escolas da capital, “para onde o professor da matéria levará seus alunos, dando sucessivamente a cada um a direção dos trabalhos, para que lhes apliquem as regras estudadas e irá retificando os erros que cometerem” (art. 2º). Já na proposta da Escola Normal posta na lei de 1885, em seu artigo 111, a Escola Normal deveria ser dividida em três séries correspondentes aos três graus do ensino primário, não podendo o curso de cada série exceder dois anos, durante os quais deveriam ser ensinadas não só as matérias do ensino primário, outras como higiene escolar, organização e direção das escolas, por exemplo. Tais elementos foram detalhados no Regulamento da Escola Normal publicado em 03 de janeiro de 1887, que reiterava o fato dessa destinar-se à formação de professores primários de ambos os sexos, circunscrevendo a duração de três anos, ao longo dos quais se propuseram determinadas cadeiras, coerentes com as matérias previstas no ensino primário, incluindo-se como diferencial *Pedagogia e Metodologia*.

A partir do final da década de 1860, os saberes difundidos pela almejada Escola Normal incluíam aqueles referentes aos domínios metodológicos (*como ensinavam*) o que, em 1874, era expandido para as vantagens e desvantagens dos sistemas e métodos de ensino, somadas às relações com os materiais escolares (edificações, móveis e utensílios), saberes esses possivelmente incluídos no que se designava, em 1885, como *organização e direção das escolas* e, em 1887, *Pedagogia e Metodologia*. Com isso, se quer chamar a atenção para o fato de que a construção de um tempo específico (de ensinar e de aprender) teve uma estreita relação com as proposições de formação das Escolas Normais, mesmo sendo, infere-se, de curto alcance para a maioria de professores e professoras. Obviamente, o acesso a tais discussões não se restringia ao que se tentava difundir pela Escola Normal, mas pela difusão de compêndios, conferências, manuais pedagógicos, por exemplo, dada a

notável sintonia entre os discursos presentes nesses e aqueles inscritos nos relatórios dos professores e das professoras.

No que concerne ao perfil dos professores, a lei n. 81, publicada alguns meses depois, em 06 de abril de 1887, também trazia considerações relevantes, a exemplo do artigo 56, segundo o qual “nenhum cidadão, qualquer que seja o título científico, poderá ser provido em cadeira de qualquer grau, se não tiver o diploma da escola normal da província ou se não for aprovado em concurso na forma dessa lei e respectivo regulamento”. A contribuição recaía no fato de que se associava a atividade docente a uma formação específica ainda que se aceitasse a entrada na docência com a aprovação no concurso (artigo 56). Mesmo aqueles da extinta Escola Normal de 1874 e os professores a estes equiparados, além dos clérigos e bacharéis em direito que já exerciam o magistério, só poderiam reger a cadeira do primeiro grau (art. 46), o que, entre outras coisas, era sugestivo da soberania do programa previsto a partir de 1885 em relação ao que se tinha anteriormente. Eram criadas também duas cadeiras na Escola Normal – de Caligrafia e de Desenho – “uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino” (art. 98)⁸⁹. Notava-se que as lacunas eram preenchidas gradativamente, pois enquanto no programa de 1885 havia tais matérias, naquele apresentado no regulamento de 1887, estas não eram mencionadas. Ensaivavam-se propostas de formação, evidentemente, já que de 1885 para 1887, havia ajustes no programa apresentado de um ano para outro. Se comparado o programa do ensino primário àquele da Escola Normal logo se constatará matérias que não eram previstas na Escola Normal, ainda que se anunciasse a coerência desse com o do ensino primário, a exemplo de *canto coral* e *ginástica*. O que não significava que não se faziam presentes no cotidiano escolar, conforme atestavam os dados presentes, por exemplo, na ata da 44ª Sessão do Conselho da Capital, realizada na capital, datada de 24 de janeiro de 1889, que o canto fazia parte, se não de todas, de certa(s) escola(s) primária(s): “(...) e finalmente a Sra. Augusta de Paula Petil, esta especialmente pela sua dedicação e de seu marido Gustavo Wertheimer como o testemunha o Exmo Snr. Conselheiro Leôncio de Carvalho, convidado para presidir a distribuição de prêmios, como para assistir aos diversos cantos dos alunos, acompanhados ao piano pelo seu professor (marido da professora)”. No entanto, tal saber não era atrelado à Escola Normal, desse modo, como cumprir com o delineado

⁸⁹ Embora, em 1876, tenha aberto uma seção para o sexo feminino na Escola Normal, essa não se efetivou, para ambos os sexos, foi fechada no mesmo ano.

para se ensinar às crianças se nem aqueles que freqüentavam a Escola Normal tinham acesso às matérias previstas? Não foi por acaso que a professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, de Campinas, em seu relatório relativo ao período de 01 de maio a 31 de outubro 1887, portanto alguns meses imediatamente após as leis e os regulamentos há pouco mencionados, do ano de 1887, tenha expressado da seguinte forma suas impressões acerca da execução da *Reforma de Instrução*:

(...) a reforma da Instrução Pública desta província com quanto venha prestar algum serviço a este tão descuidado ramo de serviço público, na parte estatística e na fiscalização do ensino e do exercício dos professores ainda está muito deficiente, inexecutável, incongruente mesmo. Na parte referente às matérias que têm de ser lecionadas, consigna-se entre outras que nunca serão lecionadas nas Escolas Públicas a ginástica até para as próprias meninas como se estivéssemos num país (ilegível). É inacreditável mas é verdade (Ordem CO 4920).

A professora, quando mencionava a impossibilidade de algumas matérias serem lecionadas, como a ginástica, a qual, segundo ela, nunca seria ensinada, é compreensível a partir do contexto do qual ela “falava”: além dessa matéria não fazer parte das propostas de formação, os espaços, que deveriam ser específicos para tal prática, eram praticamente inexistentes até meados de 1890.

Tendo em vista as considerações tecidas, teriam os professores mais condições de atender as demandas dado que as possibilidades de formação eram mais amplas já que, mesmo sendo frustradas as tentativas da implementação da Escola Normal em 1846 e 1874, na Capital, as matrículas eram restritas ao sexo masculino? Tais propostas teriam sido suficientes para responder às expectativas organizacionais e das matérias incluídas na década de 1880? As professoras teriam tido acesso em algum momento ao que se solicitava em termos dos programas da década de 1880? Se os professores e as professoras dispunham de *táticas* para organizar o ensino, mesmo com um programa com exigências rudimentares, infere-se que na década de 80 isso tenha se acentuado⁹⁰. Nesse momento, mais do que em outros, também consistia motivo de distinção os professores e as professoras que estavam na Escola Normal, uma vez que isso significaria, ao contrário das propostas anteriores, acesso e formação segundo as

⁹⁰ *Tática* aqui se aproxima do sentido dado por Certeau (1994), segundo quem essa é a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (...) É astúcia (p. 100-101).

matérias e conteúdos inscritos nos programas de 1885 e 1887⁹¹. Dado o número irrisório de professores e professoras que davam aula nas escolas públicas primárias e que tinham freqüentado ou freqüentavam a Escola Normal reorganizada, ainda que os saberes pedagógicos almejados circulassem em conferências, compêndios e manuais, por exemplo, não é muito difícil imaginar a diversidade dos tempos escolares instalados, pois eram definidos, com maior ou menor proximidade às demandas modernas de educação escolar; instauravam-se *formações* – dos professores e das professoras e dos alunos e das alunas. Nesse sentido, as formações às quais os professores e as professoras tinham tido acesso particularizavam as formações dos alunos, não só no que diz respeito à inclusão ou não de uma dada matéria, mas também pelo método de ensino adotado (individual, mútuo, simultâneo), pela organização e utilização do(s) espaço(s) e dos materiais disponíveis assim como a relação estabelecida com um o tempo quantitativo, aspectos esses que serão discutidos adiante.

A ampliação notável na proposta do programa do ensino primário, se comparado ao que se tinha até a década de 1870, teria sido suficiente para a realização do “milagre” requerido? Os meninos e as meninas teriam ao longo das horas previstas acesso ao que se vislumbrava? Algumas articulações podem ser enfatizadas...

4.1.1 SER MENINO, SER MENINA; SER PROFESSOR, SER PROFESSORA: TEMPOS E FORMAÇÕES

“Mandam seus filhos para a escola o tempo suficiente para ler corretamente, escrever alguns princípios de doutrina e fazer as quatro operações fundamentais e as meninas algum crochê e o resto da educação julgam inútil” (professora Francisca Francelina dos Santos 01/11/1885, Estação do Cruzeiro, Ordem CO 4925).

Ainda que possam existir distinções na formação dos meninos e meninas nas escolas públicas brasileiras, hoje, os dois sexos têm direito ao mesmo tempo de escola obrigatória, a mesma idade e, praticamente, o mesmo currículo, salvo algumas distinções relativas sobretudo a conteúdos das aulas de Educação Física, por exemplo. De modo particular nas décadas estudadas, afora as prescrições de se disponibilizar

⁹¹ Os próprios relatórios dos professores e professoras atestam tal distinção, uma vez que mesmo não sendo localizado em número extenso, aqueles(as) que estavam na Escola Normal assinavam seu relatório destinado à inspeção como “o professor normalista” ou “a professora normalista”, seguido do seu nome.

alguns conteúdos a mais para os meninos e meninas, segundo o número de alunos, até a década de 1880, como se discutiu, havia duas matérias de ensino no quadro comum que configurava a diferença nos percursos dos alunos e alunas: a aritmética e as prendas domésticas. No primeiro caso, tratava-se de ensinar conteúdos a menos para as meninas, conforme já se assinalou, e as prendas domésticas eram trabalhadas somente com as meninas. Tinha-se no mesmo tempo, ou seja, no mesmo número de horas, organizações e usos temporais diferentes, assim, outras formações⁹². Como entender essas distinções segundo o sexo dos alunos? Além de outros fatores, a compreensão dessas distinções era potencializada se se observam as representações em voga acerca das funções sociais das mulheres e dos homens naquela sociedade.

Tendo em vista os esforços empreendidos ao longo do século XIX (e também do século XX, ainda que este não faça parte desse estudo) de aprisionar parte do tempo das crianças na escola primária, acredita-se que, para o caso das meninas, seria estratégica a manutenção de certos conteúdos nos programas, como o ensino da moral cristã e as prendas domésticas, uma vez que os pais valorizavam mais o tempo dedicado às prendas domésticas do que aquele durante o qual se aprendia as outras matérias do programa. Considerando-se a importância atribuída sobretudo pelos pais a essa matéria, muitos reuniam esforços aos inspetores de ensino na verificação e reivindicação de que as prendas domésticas fossem ensinadas, pois não eram poucos os relatos de que algumas professoras as “deixavam de lado”, o que implicaria, possivelmente, no abandono da escola pelas meninas, mediado pelos seus pais, conforme destacava um inspetor de Água Branca, a propósito da professora Benedita, em novembro de 1876: “A professora Benedita Franco Ferraz continua a ensinar prendas domésticas porque a não haver este ensino as meninas imediatamente deixarão a escola” (Ordem CO 4925). Mesmo com as inspeções e a colaboração dos pais, havia registros de que muitas professoras não ensinavam os conteúdos das prendas domésticas, sendo os motivos nem sempre declarados ou, quando o eram, parecia uma

⁹² A distinção entre a educação proposta para meninas e meninos foi (e é) notada em vários países. Se no caso do Brasil, desde o fim do século XIX, observaram-se esforços de igualar as oportunidades, pelo menos em termos legais, na Suíça, por exemplo, só em 1986, em virtude da nova Constituição do *Canton de Saleure*, que as meninas e meninos tiveram as mesmas possibilidades de formação escolar. Ainda durante os anos seguintes à 2ª Guerra Mundial, conforme as disposições em vigor em 1945, o número de horas de presença total na escola obrigatória era inferior para as meninas, as quais tinham 1588 horas a menos que os meninos. Das horas passadas na escola, boa parte delas era dedicada às aulas de prendas domésticas, o que implicava na dedicação de dois anos escolares, praticamente, à iniciação aos trabalhos ditos femininos (JENZER, 1997, p. 50-51).

certa resistência das professoras. Tendo em vista que deveriam ter aprovação nos concursos nessa matéria para serem professoras públicas, por que a ignoravam? O ensino das prendas domésticas era inserido entre os conteúdos das meninas a partir de 1827, pela lei geral, e, desde a primeira escola feminina, inaugurada em 1828, na capital, havia registros de que a professora, mestra Benedita, não as ensinava pelo fato de não saber quais eram “essas prendas domésticas” e o modo prático de seu ensino, segundo denunciava o inspetor José Xavier de Azevedo Marques, após a inspeção geral do fim do ano, conforme sublinha Hilsdorf (1997)⁹³. Tal justificativa se opunha àquela dada pela própria mestra, segundo a qual, não ensinava prendas domésticas porque o regulamento previsto pela Câmara Municipal, em 11 de abril de 1832, o qual seguia, as excluía. A professora assinalava que tinha 50 alunas e que ensinava tudo o que pudesse torná-las “boas súditas do império e boas mães de família” (ler, escrever, contar, gramática nacional, princípios da moral cristã e da doutrina católica, leitura da Constituição política e a parte geográfica da mesma), segundo destaca Hilsdorf (1997, p. 97). Para a mestra, o domínio das prendas seria dispensável à formação das súditas do império e às boas mães de família, por isso não dedicava tempo das aulas para seu ensino? Hilsdorf também questiona os verdadeiros motivos pelos quais a mestra não ensinava as prendas, seria por convicção ou pela falta de saber praticá-las? Por que prepararia suas alunas para um futuro diferente daquele que a estrutura profissional lhes ofereceria, uma vez que o ofício de costureira dominava entre as mulheres na vila de São Paulo no início do século XIX (HILSDORF, 1997, p. 97)? O tempo passado na escola deveria atender às demandas dos pais e da própria sociedade, contudo, como se vê, enquanto algumas professoras, como a Benedita, de Água Branca, o fazia, aquela de mesmo nome, mas alguns anos antes e professora da capital, a ignorava. Durante todo o período estudado, encontram-se referências acerca do aparente descaso de certas professoras aos conteúdos de ensino das prendas domésticas. Em circulares e ofícios trocados entre as autoridades, esse era um tema que trazia preocupação. Na circular, datada de 17 de julho de 1852, por exemplo, o Inspetor Geral, ao afirmar o recebimento do ofício do Inspetor de Distrito, pedia providências para o caso da professora que não

⁹³ Mestra Benedita da Trindade tinha 28 anos, era solteira, filha de pai desconhecido e fora aprovada para assumir a aula feminina em 29 de abril de 1828, depois da realização de exame, perante o Presidente da província (p. 96). conforme informado por Hilsdorf (1997), no texto dedicado às práticas especificamente dessa professora, intitulado “Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858).

ensinava as prendas às suas alunas, como costura, bordado, pois, segundo ressaltava, mesmo não sendo especificados na lei os

(...) objetos que constituem um ensino dará lugar a pedir esclarecimentos e nunca a suprimir ela de (ilegível) próprio um dos seus deveres a cuja satisfação obrigam a escola que aceitem a regência da cadeira regência que lhe foi sem duvida confiada e presumir-se que compreendia ela o que determina a lei quanto prescreve o ensino das ditas prendas nem a circunstancia de não estar ainda designada em regimento hora desse trabalho pode aproveitar para livrar-se dele e quanto também não há designação de horas para outras lições a que ela se entrega (Ordem E 1174).

Do mesmo modo, o Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, ao responder ao Inspetor de Distrito, Ilmo Rmo S. Pe. Mariano Pinto Tavares, de quem recebia os relatórios de 23 de abril e 9 de julho sobre o estado da instrução pública do seu distrito, pede, em circular de 5 de agosto de 1852, para que o informasse, depois de ouvir “o professor e professora de primeiras letras qual a causa de não curar aquele da completa satisfação dos seus deveres magistrais (...) e quanto a professora qual a causa de não ensinar prenda doméstica as suas alunas como é de lei”. Uma outra denúncia ao descaso em relação a essa matéria foi feita no relatório do inspetor de Pirapora, Francisco da Costa Álvares, datado de 08 de outubro de 1853, no qual informa que “a professora não tem ensinado prendas domésticas alegando enfermidades que a impossibilita seu trabalho (sic.)” (Ordem CO 4925). Se havia inconvenientes pessoais para justificar a falta desse ensino, considerado dever magistral, exaltavam-se lacunas administrativas presentes no momento, como a indicação dos conteúdos de cada matéria e a falta da discriminação do tempo a ser destinado a cada uma. Nesse caso, enquanto para algumas professoras parecia ser plausível não ensinar aquilo que não tinham idéia de como fazer (quanto tempo dedicar? O que ensinar?), para as autoridades isso não devia impedir que fossem contempladas as matérias previstas, de modo particular as prendas domésticas.

Além do afronto às autoridades e aos pais, descuidar tal matéria significava subverter o que se supunha em termos da formação da mulher, como já se aventou brevemente, ainda que algumas professoras, como a mestra Benedita, pareciam contradizer tal perspectiva, conforme se demonstrou há pouco. Conforme destaca o professor de Vila Bela, João Lisboa, em seu relatório de 08 de dezembro de 1868, “convém notar que é de absoluta necessidade às alunas dessas duas escolas o ensino de

prendas domésticas, as quais dão o último toque de perfeição à instrução do sexo feminino, bem como se torna preciso na aula do sexo masculino haja ensino de tarde como outrora” (Ordem CO 4933). Ainda que nas cartilhas de boa educação de uma moça o item fundamental era saber tocar piano, pois assim divertiria o marido, os amigos, além de refinar sua sensibilidade, Oliveira (2005, p. 366) sublinha que os trabalhos de agulha, saber governar a casa e a educação formal completariam a formação. A mesma autora assinala que poucas famílias dos setores médios tiveram a oportunidade de educar suas filhas como a sociedade queria, o que denotava a diferenciação existente entre a formação segundo a posição social das mulheres. Para aquelas menos providas de recursos, mobilizavam tais conteúdos para trabalhar como costureiras, por exemplo, e cuidar da casa, dos filhos e marido; as mais abastadas utilizavam tais saberes para compor sua formação.

Conforme assinala Mauro (2001, p. 161), em seus estudos sobre o Brasil no tempo de D.Pedro II, a condição feminina no reinado do referido imperador evoluía, no sentido que há, segundo Gilberto Freyre, um meio-termo das práticas femininas entre o velho estilo patriarcal, de acordo com o qual a mulher não aparecia nunca diante de estranhos, e o da Europa burguesa, em que ela presidia o jantar e tomava parte na conversa dos homens⁹⁴. Mauro (2001) atribui as mudanças ocorridas às influências dos jovens brasileiros que iam estudar na Europa e levaram à adoção da moda feminina inglesa e principalmente francesa, até no modo de tratamento; o modo de encarar o corpo transformava-se à maneira francesa. O mesmo autor destaca que o Brasil assistia, no século XIX, a uma mudança na vida das mulheres, no entanto, estas eram pouco profundas. Salientava-se, ainda, a importância de se considerar, mais uma vez, a condição social das mulheres (meninas) e também dos homens (meninos) dos quais se

⁹⁴ Segundo Mauro (2001, p. 162), na família patriarcal a mulher era explorada pelo homem, o que era coerente com a diferenciação dos papéis segundo o sexo; enquanto o homem podia dar vazão a todos os seus caprichos físicos, a única liberdade da mulher era a de deitar-se com o marido todas as vezes que este estivesse disposto a procriar. Como assinala o mesmo autor, esse sistema dava ao homem todas as iniciativas políticas, econômicas e sociais, e todos os contatos com o exterior, enquanto a função da mulher, grosso modo, limitava-se (ou deveria limitar-se) às tarefas domésticas, ao contato com os filhos, os parentes, os escravos e o pessoal doméstico, sendo seu único contato externo, periódico, com o confessor. A educação feminina, desde a Colônia, esteve restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos, sendo a instrução reservada aos homens – indígenas ou colonos – os quais tinham acesso “à arte de ler e escrever” (RIBEIRO, 2000, p. 79). As diferenças notadas entre as representações da educação da mulher no Brasil e em outros países, como Inglaterra e França, por exemplo, remontam à tradição ibérica, segundo Ribeiro (2000), transposta de Portugal para a colônia brasileira, a qual considerava a mulher um ser inferior, o sexo imbecil. Desde então, afirmava-se que as mulheres não tinham necessidade de ler e escrever.

trata aqui: não eram aquelas que aprenderiam piano, línguas (como o alemão, o francês, o inglês) ou aqueles que cuidariam dos negócios dos pais ou continuariam seus estudos no exterior, mas aquelas que, possivelmente, ficariam em suas casas auxiliando nos trabalhos domésticos ou na lavoura do mesmo modo os meninos, os quais ajudavam no comércio, no campo, entre outros.

À época, alguns acreditavam que era a própria mulher que deveria impor as mudanças, conforme assinala, em 1861 o padre Pinto de Campos, segundo o qual enquanto nos “colégios dos nossos meninos ensinam muito francês, muita filosofia, mas não explicam o padre-nosso”, a situação “nos colégios das moças está ainda mais grave”. Para o referido padre, a mulher podia e devia ser o grande instrumento da regeneração social; para isso, porém, era

preciso tirá-la da sua posição atual de ídolo submisso ou de máquina reprodutora. Uma nação é um agregado de famílias: o lar é a mulher. A nova educação feminina é hoje apenas a dos bailes, dos salões, da ostentação, e as que vivem longe das cidades ou não têm fortuna vegetam na ignorância, para no fim ouvirem dizer que a mulher por si só não é nada (MAURO, 2001, p. 167).

As representações acerca da educação feminina eram compartilhadas por algumas professoras, como Olímpia Martins Vieira, quem as educava para que um dia fossem “boas mães de famílias fazendo assim a felicidade de seus lares” (Ordem CO 4920, 01/11/1885). Ser professora, nesse contexto, significava ter uma formação diferenciada em relação aos professores, ao que se fará alusão à frente. Ainda que apresentassem alguma resistência a aderir a certas prescrições, a exemplo da mestra Benedita entre outras que não ensinavam as prendas domésticas, estrategicamente ou não, em sua maioria, as professoras apresentavam em seus discursos a proposta de formação almejada: meninas que se tornariam súditas do império e teriam habilidades do lar. Deve-se lembrar que foi somente na década de 80 que propostas de formação na Escola Normal eram estendidas às mulheres.

Afora as referências tomadas de outros países e a notável harmonia na composição dos programas se comparado a realidades distintas, o tempo escolar, nesse caso especificamente atrelado ao “o que ensinar”, é definido também pelas representações do que é ser homem e do que é ser mulher na sociedade. Um programa, com um número maior de conteúdos e com um teor mais científico, não parecia interessar à maioria dos pais, que apresentavam resistências em deixar as filhas por

muito tempo na escola, ou nem as matriculavam, dada a não importância atribuída ao domínio dos conteúdos previstos nos programas, como sublinhado pela professora Francisca Francelina dos Santos, da Estação do Cruzeiro, em relato de 01º de novembro de 1885:

(...) pois existem neste povoado e nos arredores mais de 100 meninas de 6 a 14 anos e que não vem a escola por causa da crassa ignorância dos pais, que dizem que mulher não precisa de educação, porque a educação só serve para a perdição e deixam as suas filhas a mercê da natureza não pensando no futuro das mesmas (Ordem CO 4925).

Como evidencia o relato da mesma professora, posto na epígrafe desta parte, no caso dos meninos também não se atribuíam importância a todos os conteúdos, já que deixavam aos filhos “o tempo suficiente para ler corretamente, escrever alguns princípios de doutrina e fazer as quatro operações fundamentais” e, no caso das meninas, “importava algum crochê e o resto da educação julgavam inútil” (Ordem CO 4925). Sendo esse relato datado da metade da década de 80, quando outros conteúdos já eram prescritos na reforma de 1885, nota-se que grande parte dos pais, mais do que os esforços legais, definia os tempos de aprender e lutava para que esses fossem preenchidos com aquilo que considerava mais importante. Obviamente, a escola ia impondo novas referências de conteúdos, como se destacava, ainda mais a partir da década de 1880. Nesse sentido, entende-se como imprescindível o papel da cultura escolar (Chervel), recriada a cada programa, para impor outras referências aos pais, mesmo que resistissem ou tirassem seus filhos e filhas, pois, com a inserção de outros conteúdos, aqueles mais valorizados pelos pais, como as prendas domésticas, teriam que disputar tempo no cotidiano com a série de novidades incorporadas, primeiro, só no papel ou em poucas escolas, sendo generalizado lenta, mas progressivamente, sobretudo com a expansão dos cursos de formação de professores e com a reestruturação organizacional pela qual passava a educação paulista a partir de meados de 1890.

Mesmo com um número reduzido de pessoas com condições de cumprir na íntegra o programa, é inegável a contribuição dos programas construídos na década de 1880. Acentuavam-se empregos do tempo completamente distintos nas escolas primárias uma vez que não lecionavam as matérias para as quais não eram habilitados. O mesmo número de horas previsto, empregos absolutamente diversos, como atestavam os relatos. Além das formações, uma outra explicação para tamanha diversidade era a inexistência de modelos de distribuição do tempo de aula, como demandado por certos

professores, como será discutido. Embora se tenha enfatizado, neste momento, as discussões concernentes aos programas, não se pode desconsiderar a intrínseca relação que estes guardavam com os métodos de ensino, cujas mudanças nas propostas e práticas eram observáveis no decorrer dos anos nos relatos de professores e inspetores. Isso significava que as mesmas matérias do programa de 1846, por exemplo, o qual sofria exíguas modificações até a década de 1860, ganhavam, nesses anos, tratamentos diversos, segundo o modo de ensinar: individual, mútuo, misto e simultâneo, como será discutido à frente. Tais mudanças não se observavam linearmente, ou seja, essas matérias eram tratadas em 1846 pelo método individual e na década de 1870, por exemplo, eram ensinadas pelo simultâneo. Ainda que se observem cada vez mais relatos de professores que aderiam ao método simultâneo, isso não queria dizer que esse tenha sido generalizado e que, na década de 80, o ensino individual não fosse notado ainda nas escolas. A relação do método/modo de ensino com os programas e tempo inscrevia-se sobretudo na otimização do tempo de ensino de cada matéria que compunha o programa. Dependendo do método, um modo de distribuir as atividades, temática essa que passava a ser cada vez mais recorrente.

4.2 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE UM *TEMPO DIDÁTICO*⁹⁵ COMO EXPRESSÃO DE FORMAS RACIONALIZADAS DE ENSINAR

“Os dias em que na escola se apresentam alunos adiantados pretendo, que ensino pelo método simultâneo, confiando a cada um deles uma decúria: outras em que não aparecem, pelo sistema individual: outras finalmente em que há grande enchente na escola, coloco um que sabe menos junto a outro que sabe mais para o ensinar. Este último sistema não sei bem qualificar” (Ordem 4925, relato de professor, 1884)

Tendo em vista os programas/matérias e os percursos previstos para o ensino primário, uma questão é pertinente: como ensinar as diferentes matérias? Isso implica em refletir acerca da organização do tempo de ensino e, assim, de aprendizagem. Não são poucos os estudos sobre os anos referentes ao século XIX que

⁹⁵ Conforme já se assinalou, a expressão *tempo didático* é inspirada nas contribuições de Chevallard e Mercier (1987).

se dedicam às discussões acerca dos modos ou métodos de ensino (individual, mútuo, simultâneo), sendo, inegavelmente, privilegiados aqueles concernentes ao método mútuo⁹⁶. Não é novidade a associação das proposições metodológicas com a afirmativa de que se queria racionalizar o tempo de ensino e aprendizagem, logo, a escola. Mas seria somente essa relação possível? Estudar os modos de ensino significa buscar se compreender como o *tempo didático* é construído, pois ainda que o método mútuo tivesse sido prescrito desde 1827 e sugerido no lugar do método individual, não era ele o emblema da racionalização das práticas escolares e da efetivação de um *tempo didático*, segundo as disposições legais e pedagógicas, sendo sua inscrição nas práticas supostamente tênue. Mesmo assim, qual teria sido sua contribuição para a história do tempo de ensinar e aprender? Por outro lado, incorre-se o risco de um outro equívoco: crer que até a escola graduada (1893), na qual se consolidava o método simultâneo, o ensino se dava pelo método individual, dadas as condições das escolas. Como será discutido, são apressadas e pouco elucidativas tais formas de explicar as práticas de ensino nos anos referentes ao século XIX, na medida em que a história do *tempo didático* não era linear tampouco imutável a partir do que se observava durante o período ao qual se consagra a pesquisa. Interessa se perguntar como as diferentes inserções contribuíam para uma outra representação sobre os modos de organizar os tempos de ensinar e de aprender. Isso significava que não bastavam as definições e o conhecimento das máximas sobre os métodos existentes e almejados, mas de que maneira essas se vinculavam às compreensões dos professores, à coexistência de modos de ensinar pelo(a) mesmo(a) professor(a), segundo as condições diárias ou materiais, às demandas para se efetivar o “milagre” prescrito pela Pedagogia moderna – ter uma organização mais econômica do tempo, um modo de ensino menos pautado em cada um dos alunos e que fosse para todos ao mesmo tempo nos moldes do que se configurava para a escola graduada, já em voga em certos países. Para tanto, as contribuições postas pelos documentos legais, pelas impressões dos inspetores e os relatos dos professores acerca de suas práticas além das aspirações presentes nos manuais de Pedagogia e no *Dictionnaire* Buisson traziam aspectos férteis para perceber a dinâmica da construção do *tempo didático*, que, embora tenha sido consolidado por ocasião da escola graduada, alguns “rituais” se faziam presentes nas escolas primárias antes de 1890, os quais não eram os mesmos ao longo dos anos estudados. Nesses anos, ensaiava-se o “milagre”.

⁹⁶ Sobre o método mútuo nas escolas elementares no século XIX, ver Bastos e Faria Filho (orgs.) (1999).

De todo modo, a idéia de que a escola antecedia o tempo escolar, nesse caso, o *tempo didático*, com suas especificidades e singularidades é significativa para entender a história do tempo de ensinar e aprender, conforme bem assinalam Chevallard e Mercier (1987, p. 16). Nesse sentido, o *tempo didático* que, segundo os referidos autores, constituía o tempo progressivo da construção do saber, nem sempre existiu tampouco foi inaugurado no século XIX, ainda que tenha se generalizado como a (única) forma de ensinar, em diferentes países, nessa ocasião. A escola medieval, em particular, era tomada pelos autores como aquela anterior ao *tempo didático*, na medida em que era marcada pela ausência de graduação dos programas, da simultaneidade do ensino e pela mistura das idades e a liberdade do aluno. Os referidos autores, ao retomarem Ariès, mencionavam que, àquela altura, não havia a idéia de um ensino graduado, no qual os sujeitos seriam distribuídos segundo sua dificuldade, começando pelos conteúdos mais acessíveis; havia a completa ausência da idéia de um “tempo do saber”. Nesse “modelo”, não havia previsão do tempo da formação, o estudante ia e vinha, em seu ritmo, em meio a uma massa de conhecimentos oferecidos todos juntos abordados em qualquer ordem, sendo inexistente a divisão sucessiva do tempo dos estudos. A escola reunia um número elevado de alunos, não sendo todos que a freqüentavam ao mesmo tempo, tendo idades bastante variadas. A preocupação com a idade só começava a ser levada em conta a partir do século XIX, assim como a idéia de progressão organizada do saber. Conforme destacavam os referidos autores, o tempo escolar aparecia como um quadro temporal externo no qual se construía as atividades didáticas propriamente dita. Mas, por que será que as características aludidas, ainda que fossem presentes na Idade Média, pareciam tão próximas das informações que se têm das marcas das escolas primárias, de diferentes países, inclusive do Brasil, no decorrer do século XIX?

Uma constatação é senso comum entre historiadores da educação de diferentes países: a escola graduada, a qual consagra o método simultâneo, a progressão do saber, ou seja, um *tempo didático*, na acepção de Chevallard e Mercier (1987), foi generalizada em vários países do Ocidente, principalmente, na segunda metade do século XIX, ainda que, no Brasil, esse processo tenha começado a se consolidar na década de 1890. Mesmo que observadas as devidas especificidades dos diferentes países, até então, notavam-se, de modo geral, a recorrência de determinadas características, aventadas por Ariès, acerca da escola medieval, como a ausência de

progressão e tempo de formação, a mistura de idade e de uma organização e duração das atividades. Somada a essas, destacava-se o amálgama dos modos de ensinar, a exemplo do relato de professor posto como epígrafe desta parte⁹⁷. Tendo em vista esse quadro, como e por que o ensino simultâneo era adotado gradativamente como o ícone da modernidade e da própria escola moderna, ou melhor, da racionalização dessa? Quais as relações da definição do *como ensinar* com as discussões e alterações no tempo escolar?

Refletir sobre essas questões é aproximar o que se tem acerca da história do tempo no âmbito internacional com as discussões empreendidas pelos atores educacionais brasileiros e, de modo particular paulistas. Estudos destinados à cultura e à forma escolar, por exemplo, e à história do tempo da escola, como parte dessas, atribuem uma importância especial às práticas escolares presentes em séculos anteriores, particularmente aos modos de ensino para se compreender o modelo escolar efetivado no século XIX. Desde o fim do século XVI, os jesuítas inauguravam a instrução formal de grupos de jovens, inspirado na vida monástica. A atenção consistia no princípio organizador pelo qual perseguia-se a equivalência do tempo de ensino e do tempo de aprendizagem mediante a hierarquização de textos sagrados e o agrupamento dos alunos segundo a idade e nível de conhecimento (CHARTIER, JULIA, COMPÈRE, 1976). Segundo St-Jarre (2001, p. 21), as contribuições vindas depois, a partir dos protestantes e das próprias experiências católicas, traçaram as grandes linhas da escola atual. A mesma autora, assim como Julia, Vincent, Compère, em diferentes estudos, atribuem o alargamento da instrução escolar a um número mais abrangente de jovens, nos fins do século XVII a Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, na França. Seus esforços incidiam na uniformização do contexto da aprendizagem mediante a classificação, a fragmentação dos elementos em jogo, a saber: alunos, saberes, classe (espaço). Conforme assinalam os referidos autores, no fim do século XVII, a organização racional do tempo escolar, tal como se conhece hoje, já se fazia presente. O professor, a partir de então, deveria ordenar o ensino de maneira a fixar anteriormente as matérias de ensino e seu tempo, cujas aprendizagens deveriam ser úteis à vida, organizadas de maneira hierárquica, sustentadas por um método que comportava várias etapas, apoiadas em manuais e diversas técnicas

⁹⁷ Chama-se a atenção para o fato de que *como ensinar* está sendo utilizado no sentido de como organizar as crianças para se efetivar o ensino, portanto, relaciona-se a modos em voga nas décadas às quais se dedicou esta tese – individual, mútuo, misto e simultâneo. A idéia de *como ensinar* na perspectiva do método de ensino, a exemplo do *intuitivo*, marca as últimas décadas do século XIX, no caso paulista.

associadas à memória. Tais condições impunham aos alunos o ofício de aprender mediante as práticas e as propostas prescritas com referência ao tempo escolar. Para St-Jarre (2001, p. 22), por exemplo, esse quadro resumiria bem, na perspectiva institucional, o núcleo do quadro de referência da organização do tempo escolar, particularmente, do tempo de ensino. Dessa forma, ao tomarmos tais métodos como referência para nossa realidade, afora as devidas adaptações e ressignificações ocorridas e os diferentes tempos de implementações, herdava-se um modelo que tomava lugar no século XVII na França, conforme aventado por autores como Vincent e Julia.

Isso significa considerar que Jean Baptiste de La Salle, ao agrupar alunos em mesmo nível de conhecimento, pregava e ao mesmo tempo inaugurava a instrução simultânea como maneira de reduzir o tempo de aquisição dos saberes elementares (ler, escrever e contar). Assim teria nascido o método simultâneo em substituição, pelo menos em tese, ao método individual praticado até então. Isso indica que a organização das crianças em classes e do conhecimento antecipava o momento em que o Estado se responsabilizava pela ordenação e administração da educação primária. A pedagogia elementar, a partir de então, se dota de um verdadeiro modelo pedagógico, o qual era tomado como referência pelos promotores de instrução pública. Uma análise histórica linear sugeriria que, após a experiência de La Salle, se instalaria imediatamente o método simultâneo, mas eram necessários muitos anos ainda, ensaios de outros métodos, para se eleger esse como o emblema da escola moderna, configurada a partir de características tão presentes nas escolas de La Salle, cuja herança era inquestionável. Anos depois, em outro contexto, na Inglaterra, era inventado o método mútuo, ou lancasteriano, cuja principal intenção era otimizar o tempo de ensino dadas as necessidades daquele momento histórico. Para seus idealizadores, cujo representante era Joseph Lancaster (1778-1838), o método mútuo impunha uma organização que evocava maior rigor que o método simultâneo de La Salle. Muitos alunos numa mesma sala, a segmentação detalhada da aprendizagem, a sucessão minuciosa das atividades, a recomposição permanente de oito grupos de nível segundo a progressão individual dos alunos não deixariam espaço algum à improvisação. Nesse sentido, o ensino mútuo era baseado em horários minuciosos, nos quais havia um esquadrinhamento cerrado do tempo. Tentava-se garantir a qualidade do tempo empregado mediante o controle ininterrupto, anulação de tudo o que pudesse perturbar ou distrair os alunos. Seria

possível instaurar esse método no Brasil em 1827? Que implicações eram trazidas para o uso do tempo?

De um modo ou de outro, é indiscutível que, em diferentes países, defendia-se e ensaiava-se a substituição do ensino individual, de uma maneira mais incisiva a partir dos anos 1800⁹⁸. A supressão do método individual era defendida pelas referências modernas de escola e essas influenciavam as proposições de *como ensinar* nas escolas primárias brasileiras e, de modo particular nas paulistas, a partir da década de 1820, na medida em que esse, segundo sublinha Faria Filho era “o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava os filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (2000, p. 140). A abolição desse significava, simbolicamente, a transição do tradicional ensino doméstico para aquele a ser realizado num espaço específico, que, portanto, devia se diferenciar por diferentes motivos, a começar pelo número de crianças atendidas, como se discutirá. A lei geral da educação, de 1827, definiu o método mútuo como forma de organização das aulas de primeiras letras das localidades mais populosas, em perfeita consonância com o que se difundia e se instalava nos países de governos liberais e mentalidade filantrópica já que, como se assinalou, parecia atender a expectativa de disseminar mais rapidamente a cultura letrada, sob o benefício de não se ampliar os custos com professores e materiais de ensino⁹⁹. Assim, à guisa das práticas de outros países, o Brasil procurava abolir o método individual possibilidade de

⁹⁸ A título de exemplo, destaca-se que o modo individual foi condenado na França por uma circular de 31 de janeiro de 1829. O debate, a partir de então, instala-se entre o modo simultâneo dos Irmãos das Escolas Cristãs (de La Salle) e do modo mútuo, defendido pela Sociedade da Instrução Elementar, a qual foi criada, em 1815, com o objetivo de difundir em toda França o método lancasteriano ou mútuo. Tal Sociedade foi formada depois do encontro de alguns grandes burgueses filantropos com Lancaster, quando visitaram sua escola modelo para conhecer seu sistema monitorial. O debate é, assim, mais ideológico que pedagógico: entre uma tradição católica e uma inovação inglesa e filantrópica. A complexidade do desenvolvimento e a dificuldade enfrentada de fazer com que o método mútuo penetrasse na zona rural eram vistas como limites da implantação desse método na França, difundido, especialmente entre 1815 a 1850. Em seu apogeu na França, nos anos que seguiram a Revolução liberal de 1830, o método mútuo foi praticado em cerca de duas mil escolas, essencialmente urbanas. A França rural era marcada pela sub-escolarização. Tendo em vista os limites notados, a partir da década de 1830, com a lei Guizot, datada de 1833, toma impulso a implementação do método de ensino simultâneo. Ao se desapontar com os resultados tênues obtidos pela escola mútua, Guizot defende os métodos simultâneos ou “mistos”, inspirados no modelo congreganista.

⁹⁹ Segundo Faria Filho (2000, p. 141), as primeiras propagandas do método mútuo no Brasil de que se tem conhecimento são datadas de meados de 1820, de modo particular, a partir da independência quando se travaram intensos debates sobre a necessidade de expansão da escolarização. O mesmo autor apresenta uma discussão bastante fértil sobre os métodos de ensino e serviu de referência para as primeiras indagações acerca das relações entre os métodos e a organização temporal da escola primária no século XIX.

organização do ensino. Em termos de organização das escolas, as disposições legais paulistas prescreviam:

DOCUMENTO LEGAL	PRESCRIÇÃO: MODOS DE ENSINO
Regulamento de 25 de setembro de 1846	Art. 8º. Durante o horário das aulas os professores deverão ter sempre os alunos empregados nas matérias de ensino, conforme <i>o seu grau de adiantamento</i> , dividindo-os para isso em diversas <i>decúrias</i>
Regulamento de 17 de abril de 1868	Art. 63 o método de ensino nas escolas será <i>o geral</i> ou <i>simultâneo</i>
Regulamento de 18 de abril de 1869	Art. 109 o inspetor geral que faz o regimento interno das escolas, no qual deverá ser observado: § 1º. Os alunos serão organizados <i>segundo seu grau de adiantamento</i> § 2º. A passagem de uma a outra classe precederá exame sobre esse estado
Lei de 2 de maio de 1885	Art. 75 – A instrução primária nas escolas públicas da província se divide em <i>três graus apropriados à idade</i> e desenvolvimento intelectual dos alunos Art. 77 – os alunos em cada escola serão divididos em <i>classes</i> conforme <i>o grau de instrução que receberam</i>
Lei n. 81, de 6 de abril de 1887	Art. 73 – os alunos em cada escola serão divididos em classes conforme o grau de instrução que receberam

Tabela 5: Modos de ensino previstos nas leis e nos regulamentos (1846-1887).

Como se percebe ao se observar a tabela acima, afora a disposição posta em 1846 de que os alunos deveriam ser divididos em *decúrias*, o que ressoa as influências do método mútuo mas também da organização das classes dos colégios jesuítas, a partir do Regulamento de 1868, o método simultâneo ou geral era adotado como modo de ensino. Tal prescrição parecia ser reiterada em 1869 e na década de 1880, sendo que, em 1869, deveria ser levado em conta *o grau de adiantamento* dos alunos e, em 1885, somava-se a esse o critério para a composição dos graus de ensino a idade, além de aparecer, pela primeira vez, o termo *classes* como modo de divisão desses, cujo critério para a formação dessas era o grau de instrução que os alunos recebiam¹⁰⁰. Mais uma vez, é preciso se despir das representações atuais sobre o método

¹⁰⁰ Nota-se que embora o Brasil tomasse como referência as leis e regulamentos preconizados em outros países, como a França, nesse país, percebe-se que desde a década de 30 o ensino simultâneo era defendido por Guizot, praticamente 30 anos antes que São Paulo. Isso não significa, obviamente, que a França tenha

simultâneo e a divisão em classes para compreender o que estava se entendendo por esses àquela época, pois não coincidiam com as representações de que o professor ensinava *todos* os alunos ao mesmo tempo e no mesmo espaço – a classe (onde estavam geralmente aqueles da mesma idade). Seria isso possível nas condições espaciais e de organização das crianças existentes ao longo do século XIX, até pelo menos o início da década de 90, no caso das escolas públicas paulistas? Quais os rituais que se faziam presentes nas escolas primárias paulistas entre as décadas de 40 e 90?

Pode-se considerar o fim da década de 1860 como expressivo na inscrição do “milagre” a ser alcançado: lançava-se o desafio de se instaurar o método simultâneo nas escolas públicas primárias paulistas à guisa do que já se notava nos países tidos como civilizados e modelares, a exemplo do que era assinalado a respeito da França. Isso significa que é nos fins dos anos de 1860 que se acentuam as tentativas de mudanças na organização do tempo de ensinar e aprender. Embora a referência à formação das *classes*¹⁰¹ e a associação entre o grau de ensino e a idade só tenha se feito presente nos documentos legais a partir de 1885, essas idéias de organização escolar eram propagadas, anteriormente, por outros meios, como em manuais pedagógicos, a exemplo do *Curso Prático de Pedagogia* (1874) e, como será desenvolvido, já eram incorporadas, salvos os limites existentes, às práticas docentes desde, pelo menos, a década de 60. No caso do referido manual, o capítulo V era inteiramente dedicado aos métodos de ensino, sobre os quais, além de seu detalhamento, apresentavam-se vantagens e inconvenientes¹⁰². Nesse material, ao lado do método simultâneo, ainda que

efetivado àquela altura o referido método, mas é expressivo como os tempos das incorporações nem sempre coincidem. Tampouco há uniformidade nos modos de ensino, pois enquanto as escolas cristãs já adotavam o simultâneo, as comunidades ensinavam pelo individual.

¹⁰¹ Segundo Ariès (1973), humanistas reformados como Baduel e Sturn, fundadores de colégios modernos, são tomados como os primeiros a utilizar a idéia de classe e seus textos, de 1538 e 1539, são considerados como os primeiros testemunhos do emprego moderno da palavra classe, no sentido de classe escolar, como assinalam Chevallard e Mercier (1987, p. 19). É preciso séculos para que a classe se torne a base da estrutura da escola primária. Segundo os mesmos autores, a tendência à organização em classes se acentua ao longo do século XVI, inicialmente pautada no tempo cronológico e depois no tempo didático, do tempo do saber. Já Hamilton (1992), ao estudar a gênese dos conceitos de classe e currículo, os atribui ao aparecimento nos colégios, no fim do século XV, de um sistema de classes progressivamente hierarquizadas, cada uma com um ou vários professores com um plano de estudos ou currículo graduado que os alunos, classificados pela idade e o nível de conhecimentos, deveriam seguir demonstrando em cada ano o curso acadêmico que tinham adquirido os conhecimentos definidos para cada classe ou grau. Depois de 1762, o espaço escolar se desdobra, a classe torna-se homogênea, se compõe de elementos individuais sob os olhares do mesmo mestre sendo as fileiras datadas do século XVIII.

¹⁰² Conforme posto pelo referido manual, há dois gêneros de métodos – gerais e particulares, sendo que os gerais “presidem a própria organização da escola, e regulam a sua marcha geral” e os particulares “determinam os princípios de ensino peculiares a cada ramo de instrução”. Aqui, interessa-nos as

esse fosse enaltecido, apresentava-se o método misto, aparentemente, como uma alternativa melhor para a economia de tempo almejada, se levadas em conta as possibilidades de sanar problemas que afligiam as escolas primárias. O método simultâneo, segundo concepção inscrita no referido manual, era aquele “segundo o qual o professor, depois de ter dividido os alunos em certo número de classes, instrui ao mesmo tempo, ou *simultaneamente* todos os alunos de uma mesma classe” (p. 107).

Esse método era notado nos relatos dos professores, mais enfaticamente, desde o início da década de 1870, inscrevendo-se de diferentes maneiras – ora só uma rápida menção à adesão a esse ora uma maior explicitação do que se entendia por ele e/ou ainda a discriminação de como organizava os alunos nos variados graus de adiantamento nas classes, cujo número era absolutamente irregular, pois podiam ter três, quatro, cinco, seis ou mais, de acordo com os critérios utilizados pelo professor, esses, geralmente, associados ao nível de adiantamento, conforme posto na legislação nos anos 1880¹⁰³. Ao inscrever esses métodos “novos” e disponibilizar informações sobre a formação das classes em suas escolas, os professores demonstravam ao incorporarem modos de ensino mais econômicos, a rigor, que manejavam diferente o tempo de que dispunham para ensinar os seus alunos. Como se vê nas proposições sobre a instauração do método simultâneo, àquele momento, ter um espaço próprio não era condição para ensinar por tal método, ou melhor, as classes coabitavam o mesmo espaço (a escola); assim, a representação de classe não integrava ainda a coincidência entre um espaço no qual se organizavam alunos divididos segundo a idade e o nível de conhecimento, ao contrário, integrava, num primeiro momento, a idéia da reunião dos alunos que estivessem num mesmo nível de conhecimento, sendo que, em 1887, estavam os primeiros passos em termos da consideração da idade para se formarem as classes, mas essa não era condição, como o que se afirma com a escola graduada e pouco a pouco se torna indissociável. É plausível chamar a atenção, ainda, para as possíveis alterações de sentido pelas quais poderiam ter passado a idéia de *classe*; a classe podia não ser definida, certas vezes, por um programa de ensino, mas pela adição de ensinamentos

discussões dos denominados gerais, cujos principais representantes são o individual, o simultâneo, o mútuo e o misto ou simultâneo-mútuo, de acordo com a discriminação feita no próprio manual. Afora as vastas possibilidades de discussões desses, serão privilegiadas as associações com a configuração do tempo didático, ou seja, da construção do tempo escolar (de ensino).

¹⁰³ São exemplares, nesse sentido, os relatos dos professores: Maria Felippa das Dores, de Cananea, de junho de 1873 (Ordem 4929); Daniel Ferreira, de Vila Bela, de novembro de 1879 (Ordem 4933); Augusto Frederico Pereira, de Capão Bonito – Paranapanema, de novembro de 1886 (Ordem 4920).

individuais, pois essa era a consequência inevitável da estruturação individual da frequência escolar que ainda estava em curso: a falta de uniformidade das datas de matrícula, a idade do aluno entrar, a duração da sua escolaridade, sua regularidade e assiduidade que variavam bastante, conforme se observou nos capítulos 2 e 3. Além disso, é preciso lembrar que as proposições acerca dos programas também sofriam alterações entre os anos 1860 e 1880, como discutido anteriormente, afora as incorporações que os professores, hipoteticamente, faziam dos discursos pedagógicos em voga para balizar suas práticas de ensino, como também suas formações, temática essa à qual se fez alusão nas reflexões presentes no início deste capítulo¹⁰⁴, o que poderia imprimir uma tentativa de continuidade entre as lições e os tempos dos alunos de cada classe. Tinha-se que contar, ainda, com as representações sobre o tempo quantitativo que pairavam nas localidades ou certas escolas, o que, incidia nas reais possibilidades de fazer um uso mais econômico e racional do tempo. Desse modo, fazer parte da mesma classe, durante as décadas de 1850 e 1880, não necessariamente significava seguir os ritmos uns dos outros tampouco realizar as tarefas conjuntamente, dadas as especificidades que se faziam presentes.

Um dos poucos registros localizados em que o professor indicava utilizar como critério a associação entre o estado de adiantamento e a idade era o do professor Jaú P. Galvão de M. Lacerda, de Mogi Mirim, datado de 01 de novembro de 1886 (Ordem CO 5076), o qual será retomado adiante, quando da discussão do método misto. Um outro dado bastante expressivo é que datava deste momento as iniciativas de, para certas matérias do programa, como catecismo, por exemplo, todas as classes terem a aula conjuntamente, como fazia o professor Tibúrcio Brasiliense Viterbo, de Pirassununga, conforme relato de novembro de 1881, segundo quem a doutrina e moral cristã e as preleções de aritmética, por exemplo, eram dadas “à escola inteira em comum” (Ordem CO 4925). Tal prática inscrevia uma acepção mais próxima da constituição de uma só classe no mesmo espaço com o mesmo nível de adiantamento. Certos professores endossavam em seus relatórios a adoção do método simultâneo por uma espécie de identificação, por ele se “harmonizar com a convicção de escola”, “por se acomodar à condição e estado da aula” ou ainda por conseguir bons resultados com

¹⁰⁴ Sobre a articulação do êxito de um dado método e a formação dos professores, vale a menção ao que se fez na França nesse sentido, na medida em que Guizot ao adotar, em 1833, o método simultâneo, propõe imediatamente a criação de uma Escola Normal.

ele, como o faz o professor Pedro Correia Dias, em seus relatórios dos anos de 1874 e 1878 (Ordem CO 4925). Estes bons resultados incluiria o ensinar mais rápido?

Como era explicitado nos relatos, no manual pedagógico mencionado e no *Dictionnaire* Buisson, por exemplo, o método simultâneo ganhava tanto mais sentido quanto maior o desafio de atender mais crianças na medida em que o método individual, o qual era utilizado em larga escala pelos professores nas diferentes décadas do XIX em vários países, um dos inconvenientes desse, segundo posto pelo manual, consistia na *perda de tempo*: o fato de cada aluno receber sua lição de

(...) quatro minutos e meio, ou suas quatro lições de um minuto e um oitavo, volta a sentar-se em seu lugar, com a recomendação de estudar. Tal recomendação é, por certo, mera formalidade; porquanto, como imaginar que um menino entregue a si mesmo, durante quase três horas, ocupar-se-á estranho ao movimento perpétuo, e aos mil incidentes de uma escola organizada segundo o método individual, e não verá nem ouvirá nada do que se passar em torno de si? (...) É isto principalmente o que explica como acontece que alguns meninos saibam apenas ler e escrever, depois de ter freqüentado cinco ou seis anos a escola (DALIGAULT, 1874, p. 104).

Além dessa desvantagem, a *brevidade das lições* também era significativa do ponto de vista das discussões pertinentes a esta tese, já que na hipótese de uma escola ter quarenta alunos, com as três horas de aula previstas, o professor não poderia, por mais ativo que fosse, despender com cada um, em média, mais do que quatro minutos e meio, segundo estimado pelo manual.

Ainda que alguns anos antes da publicação do referido manual, as discussões apresentadas pelo professor José Romão Leite Prestes, de Constituição, em seu relatório de 16 de novembro de 1854, se mostravam em absoluta consonância com os argumentos e suposições postas por Daligault (1874), pois, conforme destacava o professor:

Já pelo excessivo número de alunos que tenho a meu cargo, conhecerá V. S. ser difícil, senão, impossível, instruí-los com grande aproveitamento pelo método individual, que as mais das (ilegível) é necessário seguir pelas contínuas faltas que dão, os decuriões, e mesmo porque nem sempre tenho na escola discípulos adiantados em circunstância de os poder substituir (...) Marca a lei para cada um dos exercícios da escola duas horas e meia – nunca dando eu menos de três e muitas vezes três horas e meia – Ora, lecionando eu 80 alunos – termo médio – no decurso de três horas e meia – tempo máximo versar-se-á que não me posso ocupar com cada um mais que o tempo de dois minutos e três minutos e meio por demais insuficiente para que um

discípulo possa compreender uma lição, por muito facilmente que ela seja.

(...)

O senhor Brigadeiro Machado de Oliveira sustenta que na consideração de que prevaleça nas escolas primárias o método individual lhe parece exorbitante o número de 60 alunos que o art. 4º. da lei marca para que numa povoação possa haver mais de uma escola do sexo masculino e que este número ele reduziria a 40, fundado em que não se pode desconhecer a impossibilidade de um professor por mais que seja sua proficiência e agilidade neste ensino de aplicá-lo com aproveitamento no tempo que para isso se lhe prescreve. Estas idéias são todos os dias confirmados pela experiência. Assim, porém, depois que uma autoridade de tanto peso assim fala, não serei eu mesquinha entidade que acrescente uma só palavra ao seu pensamento.

(...)

O Exmo Presidente do Paraná mui claramente disse, tratando dos diversos métodos de ensino, que lhe parecia certo que a questão de método não passava de questão de cifras, dependente inteiramente do número de alunos que pudesse freqüentar a Aula, de sorte que em certas localidades podia adotar-se um e em outras outro, que uma escola de 15 alunos, por exemplo, não havia reger-se pelo mesmo método que aquela onde houvesse um número dez vezes maior (Ordem CO 4925).

Assim, considera-se que o professor enfrentava e discutia em seu relato os limites explicitados por ocasião das críticas feitas ao método individual pelo manual pedagógico de Daligault, antes mesmo de uma maior difusão dos saberes pedagógicos a serem integrados às práticas de ensino, datada da década de 1870, segundo variados estudos sobre o período. Quais materiais o professor teria consultado? Os inspetores assumiam um papel de difusores dos métodos para os professores? Nota-se que integrava o que era posto na legislação dado que dizia ensinar por decúrias, mas indicava as impossibilidades reais de fazê-lo na ausência de alunos adiantados ou dos decuriões, o que, aliás, era tido como um inconveniente da adoção do método mútuo e misto pelo manual mencionado. Ao retomar as considerações do Brigadeiro Machado de Oliveira e do Presidente do Paraná, o professor, mais uma vez, apontava a questão do número de alunos como inconveniente para a adoção do método individual, uma vez que, por mais eficiente que fossem os professores, seria inviável aproveitar o tempo tendo em torno de sessenta alunos na mesma escola, conforme sustenta o Brigadeiro, além de se reconhecer a necessária diferença do modo de ensino de uma escola de quinze alunos e outra com “dez vezes mais”. Tais considerações estavam em consonância com as desvantagens inscritas por Daligault acerca do método individual,

disponibilizadas no Brasil pelo manual, em 1874. Percebia-se que o princípio de otimização do tempo e de sua racionalização subsidiava as críticas feitas ao método individual, pois com a expansão do número de alunos, o que se conseguia em termos da aprendizagem era muito exíguo se considerado o tempo total que alguns alunos ficavam na escola, conforme referenda Rodrigues (1930, p. 72) em seus relatos memorialísticos, segundo quem, grande parte dos alunos deixava a escola, depois de três anos, mal sabendo ler. No entanto, o mesmo autor assinalava que as interpretações para esse fato divergiam entre os pais e professores, por exemplo, uma vez que, enquanto para os primeiros o problema era da “desídia dos professores e falta de escrúpulo”, para os segundos, mesmo com um programa enxuto, o estágio escolar era muito breve, assim, três anos não constituíam um tempo suficiente para o ensino das matérias nele contidas. Ainda que os professores não trouxessem discussões substanciais sobre a questão metodológica até a década de 1870, em seus relatórios, pode-se inferir que o fato do programa não ser vasto não garantia que tivessem um grande desenvolvimento nos moldes do ensino individual ou mesmo com a divisão em classes, dadas as circunstâncias que fragilizavam o êxito do ensino de um modo mais econômico e eficaz. Além dos inconvenientes mencionados pelo manual sobre o método individual, ajuntavam-se a impossibilidade da disciplina e a fadiga do professor, por motivos óbvios: os alunos deveriam aguardar os professores, os quais se exauriam de ensinar um a um.

Tendo em vista o intuito de racionalizar o tempo de ensino e de aprendizagem, a supremacia do método simultâneo em relação ao individual era cada vez mais endossada, já que essa era incontestável segundo o manual mencionado. Ao contrário do individual, ao se adotar o simultâneo se manteria a emulação, o professor teria relação direta com os alunos, a disciplina seria facilitada e a saúde do professor seria preservada. Sobre a emulação, por exemplo, os exames consistiam numa das formas de alcançá-la, os quais deveriam ser realizados na passagem de uma classe para outra, prática anunciada por alguns professores desde o início da década de 1870. Segundo a professora Maria Felippa das Dores, de Cananea, em junho de 1873, a classificação segundo o estado de adiantamento de cada uma para a elevação de uma a outra classe, verificado por exame, ajudava a estimular a atividade das meninas e mantinha a emulação (Ordem CO 4920). Igualmente escreve o professor Augusto Frederico Pereira, Capão Bonito – Paranapanema, em relação aos meninos, em

novembro de 1886 (Ordem CO 4920). Pelo menos duas observações eram plausíveis: em termos dos discursos dos professores nem sempre o fato de se circunscreverem numa década anterior ou posterior significava estar mais ou menos em sintonia com os discursos de referências ainda que devessem ser levadas em conta as condições de produção dos relatórios (o que se tinha para subsidiar as práticas indicadas). Um outro aspecto consistia na transição de sentido dos exames em virtude do método simultâneo – passava de fim para meio de se alcançarem novas etapas do ensino primário. Pelo que se observa, de acordo com a tradição, importava que os alunos fossem preparados para os exames finais, independente de como os conteúdos seriam distribuídos, salvo que não se ignorasse nenhuma matéria. Com as discussões metodológicas, os exames passavam a ritmar o ensino não se restringindo ao fim do ano, pois isso os incentivaria a trabalharem, disciplinadamente. Atrelava-se, assim, emulação, disciplina, trabalho e tempo, pois se esse fosse bem aproveitado garantiria, em tese, o êxito, afora a necessidade de ser um aluno presente, uma outra dimensão temporal. Por outro lado, o trabalho estabelecido a partir da classificação dos alunos pelas classes, pelo que parece, em certas escolas primárias, dava uma outra configuração aos exames finais, os quais também passavam por uma reestruturação: eram dirigidos a cada classe, conforme consta dos registros presentes nos relatórios e sobretudo nas atas dos exames. Do número total de alunas e alunos, discriminavam-se os diferentes desempenhos segundo as classes, o que pode ser tomado por uma das implicações diretas do método simultâneo e seus princípios (ou vantagens): os tempos individuais eram comparados e, por sua vez, discriminados. Os resultados dos exames e o desempenho estabeleciam um lugar entre seus pares.

Ainda que pudesse apresentar a imperfeição sob a relação do trabalho e da disciplina, conforme o manual, o método simultâneo parecia conduzir a melhores resultados, havendo a ressalva de que deveria ser aplicado em uma escola onde não houvesse mais de quarenta alunos, pois nela teria “pouca probabilidade de deparar em número suficiente com os inspetores de que se precisa para seguir o método misto. Esta circunstância fará com que muitas vezes seja adotado em uma aula de quarenta e até cinqüenta, e mesmo até sessenta alunos” (p. 110). Como se percebe, as relações entre número de alunos, método e tempo de ensino eram intrínsecas às discussões acerca do melhor modo de ensinar, que devia ser aquele que garantisse a rapidez. Nesse caso, a obsessão pelo tempo (ou sua economia) recaía em usá-lo adequadamente, dependia-se,

assim, da organização didática. O saber ensinar era, por vezes, relacionado à boa repartição dos conteúdos e à utilização do método indicado; era importante tudo que pudesse ganhar ou otimizar o tempo, nesse caso, o simultâneo se instalava como um ideal a perseguir.

Mesmo que o método mútuo tenha sido a primeira alternativa à substituição do método individual, como se mencionou anteriormente, a legislação que o prescrevia, em 1827 e em 1846, não o associa a um número específico de alunos, como o faz o manual mencionado anteriormente. Se comparado ao simultâneo, segundo o manual citado, apresentava vantagens se aplicado a uma escola freqüentada por cento e cinquenta alunos, situação essa em que o professor deveria distribuí-los em quatro ou cinco classes somente, de modo a poder dedicar mais tempo a cada uma delas, ou aumentaria a quantidade de classes para regê-las mais facilmente. Nessas condições, as vantagens aludidas acerca do método simultâneo desapareciam, na medida em que se fossem estabelecidas cinco classes, a direção acertada de decúrias de trinta alunos seria difícil ou mesmo impossível, de acordo com o manual, não podendo observar suficientemente cada aluno, ainda que fossem as mesmas lições, prevenir ou cessar as distrações ou corrigir faltas que ocorressem. O aumento do número de classes resolveria os problemas aventados, no entanto, o professor teria menos tempo para dedicar a cada uma, o que incidiria nos problemas do método individual.

Considerando-se esses fatores, o método mútuo era tomado como o método para sanar as dificuldades indicadas, pois por esse os alunos seriam divididos em oito classes, subdivididas em duas ou três decúrias cada uma, sendo os alunos mais adiantados responsáveis por elas e não o professor, que se ocuparia da inspeção geral além de instruir os monitores antes ou depois da aula para que desempenhassem adequadamente a função designada. Sobre suas vantagens, se bem aplicado, segundo ressalva presente no manual, seriam: a facilidade na classificação, a continuidade de trabalho e a disciplina. O bom emprego do tempo era enaltecido já que independia do número de alunos, pois o aumento desses implicaria na formação de uma nova decúria e a escolha de um novo monitor. O progresso dos alunos também seria apressado na medida em que o trabalho teria continuidade, ao contrário do que era notado no método simultâneo, pois nesse, o professor responsabilizava-se por todas as classes deixando-as “entregues a si mesmas” aquelas com as quais não podia se ocupar, “expondo-as assim

à inação” (DALIGAULT, 1874, p. 112). Mesmo não sendo referendado como o método simultâneo nos relatórios dos professores, o método mútuo, certas vezes, era tido como vantajoso, a exemplo do que expõe, em julho de 1861, o professor de Casa Branca, José Alves dos Santos Junior, segundo quem “O modo de ensino nas aulas é o usado geralmente e, portanto, o mais inconveniente. Esperamos, porém que conseguiremos substituí-lo pelo ensino mútuo, ‘que é mais vantajoso” (Ordem CO 4920). Possivelmente, o método “mais inconveniente” aludido pelo professor era o individual. Mas seria o método mútuo posto em prática tal como se expunha no manual? Pelo que se observa, ainda que tivesse adesões, essas eram mais no âmbito de inspirar os professores a viabilizarem um modo de ensino que se gastasse menos tempo a partir da divisão em decúrias e com o auxílio dos alunos mais adiantados (idéia dos monitores)¹⁰⁵. Considerando-se que o método mútuo era para ser empregado para uma classe com mais de cento e cinquenta alunos, conforme destacava o manual e, em São Paulo, em suas diversas localidades, não eram notadas escolas com um número tão elevado de alunos, pressupunha-se que a divisão em decúrias e a adoção de monitores responsáveis por cada uma que servia de referência para uma outra organização das crianças e do ensino aproximavam-se mais do que se chamou de método misto.

Percebe-se que a construção do tempo didático tinha que enfrentar o desafio de lidar com um número de alunos elevado no mesmo espaço. Talvez se assumindo a impotência de interagir com tantas classes quantas fossem formadas, o método misto era sugerido pelos manuais como o mais vantajoso, mas não se encontrava explicitação dos professores e inspetores de como se procedia exatamente¹⁰⁶. Uma das professoras que tinha o método misto como mais vantajoso era

¹⁰⁵ Segundo as proposições de Lancaster, o monitor devia ser o melhor aluno da classe e suas tarefas eram limitadas a alguns exercícios até que um co-discípulo tendo melhores desempenhos o sucederia. Ele podia escolher uma classe imediatamente superior (a oitava e última classe) e, graças a sua idade e seus conhecimentos, assumir a função de sub-mestre. Assim, o desperdício de tempo seria contornado pela ação desses.

¹⁰⁶ Reconhecendo-se a potencialidade dos métodos simultâneo e mútuo, segundo Daligault (1874), esses foram modificados para formar um sistema de ensino de modo que reunisse “mais ou menos todas as condições desejáveis”, conforme explicitado no manual. Esse foi chamado de *misto* ou *simultâneo-mútuo* e já tinha adesão em certo número de escolas, conforme se informa no manual (p. 118). Com sua adoção, pretendia-se “assegurar aos alunos a vantagem das lições diretas do professor, e prevenir por uma vigilância e exercícios contínuos *toda a perda de tempo*, toda a infração da disciplina” (p. 118, grifo nosso). O método misto pressupunha a distribuição dos alunos em um certo número de classes, às quais se davam lições sucessivamente a todas, sendo que aquelas das quais não podia se ocupar ou já tivessem se ocupado ficassem sob direção dos “repetidores” e não “entregues a si mesmas” (p. 118). Como se vê, preservava a proposta do simultâneo com o “empréstimo que ele pede ao mútuo dos seus monitores”, aqui, chamados de repetidores ou inspetores. Em termos do número de alunos, julgava-se que com

a Mestra Ana Benedita d’Almeida, de São Sebastião, segundo destacava em seu relatório do ano de 1886 (Ordem CO 4922). Tamanha era a impossibilidade de lidar com o exaustivo número de alunos com diferentes níveis, que o professor Joaquim de A. Leite, em 31 de outubro de 1883, aventava a necessidade de professores adjuntos ou monitores habilitados uma vez que os principiantes demandavam “uma espécie de ensino individual” (Ordem CO 4920). No mesmo espaço, evidenciavam-se os diferentes ritmos e os conteúdos dominados por cada um. A professora Rita Carolina de Campos Freire, em seu relatório de 1º de junho de 1884, parecia concretizar o que era demandado pelo professor Joaquim, pois, segundo descreve, sua escola era dividida em três classes, sendo que duas delas ficava sob vigilância de monitoras e uma delas ela mesma dirigia, cada uma com matérias diferenciadas (Ordem CO 4920). Uma possibilidade do aparente êxito do modo de organização da professora era o fato dessa utilizar compêndios para nortear as atividades, o que se mostravam cada vez mais como condição para o êxito dos métodos simultâneo e misto, conforme expresso por La Salle, o preconizador do primeiro método, uma vez que era a utilização dos livros aliada na ocupação dos diferentes grupos que deveriam, no mesmo tempo, realizar atividades de acordo com o seu nível.

Embora nem sempre se encontrem tantas descrições feitas pelos professores além da indicação do(s) método(s) que utilizavam, o relatório do professor Jaú P. Galvão de M. Lacerda, de Mogi Mirim, datado de 01 de novembro de 1886, afora os outros exemplos já mencionados, também endossava nossa percepção de que os professores ensaiavam os “rituais” tidos como necessários para se efetivar o “milagre”, dado que incorporava com veemência o que se difundia em termos dos ideais de organização escolar, de modo particular, o que se indicava em termos do método misto, cuja preocupação com a distribuição do tempo entre os alunos era visível:

Para dirigir o ensino devido ao numeroso concurso de escolares, adapto o método simultâneo – mútuo, com pequenas alterações. Divido os meninos em classes, conforme a idade e o grau de adiantamento, distribuo as matérias a estudar a cada classe e estabeleço, por este modo, o ensino direto. Estou convencido pela prática e pela observação que a direção das classes adiantadas não pode ser confinada a monitores porque estes não existem de tal modo

“menos de sessenta alunos, até cinquenta, e mesmo até quarenta, o método misto poderá ainda ser vantajosamente empregado nas escolas em que a 1ª classe contar, pelo menos, quinze alunos bem procedidos e adiantados; mas este caso rara vez se apresenta...” (p. 119).

educados que possam preencher as funções de verdadeiros professores e convencido disso, só lhes confio as classes inferiores e isso mesmo com a imediata inspeção. *Por este modo tenho podido distribuir o tempo de ensino tornando-o quase individual pela influência direta do professor as classes, havendo tempo necessário para todos os trabalhos*” (Ordem CO 5076, grifo nosso).

Como se constata pelas discussões presentes no manual referido anteriormente, em documentos internacionais além de alguns relatos de professores, o modo de ensinar estava estritamente relacionado à maneira pela qual o tempo é concebido. No que concerne às discussões presentes nos relatos dos inspetores e dos professores, destacava-se, em primeiro lugar, que certos inspetores, nos anos 1860, reclamavam da ausência de métodos que acelerassem o progresso da infância, o que abreviaria o tempo de estudo. Quando se acionam os documentos da legislação, os manuais e o conteúdo das Conferências Pedagógicas que circulavam, entre outros, parece que se estava em completa sintonia com o que se tinha de mais moderno, mesmo que as prescrições legais fossem um pouco evasivas no modo de inscrição do método a ser aplicado. No entanto, ao adentrar nas descrições das práticas feitas pelos professores e inspetores nos relatórios, nota-se um duplo e paradoxal sentimento: certas vezes, a impressão é a de que imperavam sobretudo as características descritas há pouco sobre as escolas da Idade Média. É surpreendente a multiplicidade de formas pelas quais os professores conduziam o ensino, assim, delineavam o tempo de ensinar, para além do método individual; surpreendem, ainda, os esforços no sentido de realizar os “rituais” para alcançar o “milagre”: apresentavam, por exemplo, a divisão das classes e as matérias ensinadas a cada uma, o que era atestado pelas atas dos exames. Uma outra constatação é que não se nota uma linearidade na história do tempo didático em termos dos modos de ensino, ou seja, não se parte das práticas do método individual, depois do mútuo, por constar na legislação desde 1827, para então, se instalar simultâneo, sinalizado legalmente em 1868. Ao contrário, as relações entre o que se inscrevia na lei e o que se observava nos relatos dos professores e inspetores, em certa medida, eram bastante difusas. A leitura dos relatórios demonstra os ensaios dos professores acerca da (re)elaboração da temporalidade do ensino, das tentativas de (re)inventar outras referências temporais e, se é verdade que o método individual não tenha sido abolido até a década de 1880, é verdade também que esse não balizava o ensino, pois concorria com os outros métodos, sendo adotado, pelo que se percebe, quando se fazia necessário. Inegavelmente, estava posta a transição do modo individual de ensino ao coletivo, sendo

notados, inclusive, certos rituais nesse sentido, como se assinalou, pois se nota, dentro do complexo jogo dos fazeres singulares dos professores, sintonia entre eles do que diziam realizar em suas escolas. Desse modo, os tempos de ensinar, assim dos professores, e de aprender, portanto dos alunos, eram, pouco a pouco, alterados.

Acredita-se que a epígrafe posta no início desta parte, que consiste num trecho do relatório de um professor escrito em 1884, é emblemática dos modos pelos quais os modos de ensino eram representados por grande parte dos professores e professoras. O professor deixa ver que não existia uma organização regular dos modos de ensinar, já que, conforme descreve, esses dependiam do dia: naquele em que estavam os alunos adiantados ensinava pelo simultâneo, pois cada um ficava com uma decúria, já quando esses não estavam, ensinava pelo individual, e um terceiro modo, o qual não sabe bem “qualificar”, caracterizava-se pelo ensino efetivado entre um aluno que sabia menos com aquele que sabia mais para que o ensinasse (Ordem CO 4925). Na verdade, ao se retomar as explicações aludidas, presentes no manual destacado, nota-se que o professor parecia se equivocar quando nomeava de simultâneo o primeiro modo de ensino empregado, pois esse seria o chamado método misto, já que o professor contava com os alunos mais adiantados (monitores) para cuidar das decúrias. Percebe-se que os mesmos alunos, na mesma semana, poderiam ter formas de aprender absolutamente diversas, segundo as condições que se apresentavam. Por isso, pode-se considerar a idéia de tempos escolares, pois do mesmo modo que não havia um tempo definido para aprender, segundo o método adotado naquela semana ou dia, era ausente a adoção das mesmas maneiras de ensinar nas diferentes escolas. De todo modo, uma observação imprescindível é a de que a frequência aparecia como uma condição *sine qua non* para se efetivar uma maneira mais racional de ensino, que economizasse mais o tempo, conforme atestavam tanto o relato do professor José Romão Leite Prestes, da década de 1850, mencionado anteriormente, quanto do professor cujo relato era de 1884. A questão específica das relações entre o modo de ensino, tempo e frequência terá lugar adiante.

Com o que se expôs, nota-se que não é um desafio fácil descrever todos os métodos utilizados pelos professores ao longo das décadas pesquisadas, pois pareciam mesclar os diversos métodos sobre os quais tinham conhecimento. O que alguns denominavam individual poderia ser compreendido por outros como simultâneo

e vice-versa. Os métodos mútuo, misto e simultâneo, com mais frequência, eram categorias que comumente eram postas nos relatos de professores(as) e inspetores, mas estariam sendo utilizados, conforme a descrição presente nos discursos pedagógicos? Além do professor mencionado anteriormente, pelo que se percebe em outros casos, os professores pareciam denominar o simultâneo para o que, na realidade, era o misto, pois, não poucas vezes, faziam referências às contribuições dos monitores. Seria a nomenclatura utilizada por ser esta a inscrita nos documentos legais ou ser representativa da modernidade ou então sugeria a falta de conhecimento exato do que se tratava cada método? Percebe-se um movimento de certos professores de insinuarem a completa consonância de suas práticas com aquilo que era demarcado pelas autoridades, como o faz a professora substituta Guilhermina Januária dos Santos, em seu relato de junho de 1884, de Mogi Mirim, segundo quem os métodos utilizados eram aqueles aprovados pelo governo da Província, “os quais tenho feito aplicação em muito proveito” (Ordem CO 5076). Um outro aspecto expressivo é o fato de suas opiniões serem fundamentadas no que chamavam de “modernos pedagogistas” ou às práticas de outros países, como Suíça, Alemanha, França, entre outros, além de outras províncias.

Inegavelmente, não só as discussões mas também a visibilidade dada pelos professores para os modos pelos quais ensinavam são acentuadas nas décadas de 1870 e 1880, quando eram mais comuns as menções à utilização do método simultâneo, certas vezes do misto ou mútuo, da prática da divisão em classes, com recorrência discriminadas segundo o número de alunos e as matérias ensinadas, como se destacou há pouco. No entanto, os professores restringiam-se a apresentar tais informações e certos limites para a viabilização do ensino pelo simultâneo, por exemplo. Além do que, não expõe como, de fato, administravam as idades e os ritmos diferentes, ainda que, devido a certas categorizações que constavam dos relatórios, algumas inferências poderiam ser feitas, como será explicitado à frente. Nos materiais datados até a década de 1870 era habitual enumerarem-se os livros que usavam e pareciam oferecer mais dados acerca da organização geral da escola sob sua responsabilidade, como os horários, a regularidade do funcionamento e o número de alunos matriculados, por exemplo, àqueles concernentes a como ensinavam. Isso não significava que essa questão não afligisse os professores, como se percebe pela leitura do relatório do professor José Romão Leite Prestes, de Constituição, datado de 16 de novembro de 1854 (Ordem CO 4925), discutido há pouco, o qual, ao contrário da massa de relatórios de professores

localizados para a década de 1850, era bastante expressivo no que concernia às representações em voga sobre os métodos. Segundo o que apresenta, hesita em defender que o fato da lei das escolas não designarem qual o método a ser adotado pelo professor tenha se devido ou a uma lacuna ou a uma providência. Se a explicação devia-se a uma lacuna deixava ao “arbítrio do professor ensinar por tradição, isto é, pela maneira como seus mestres o ensinaram”, todavia, se omissão fosse justificada pela impossibilidade de designar qual método os professores deveriam utilizar, de vez que jamais seria posto em prática em todos os lugares, dadas as circunstâncias de cada lugar: o número de alunos, os alunos (“discípulos”) adiantados para ajudar os iniciantes ou se fossem todos iniciantes ou ainda o lugar apropriado ou não para o estabelecimento da escola. Tomando-se esses aspectos, o professor arriscava atribuir a falta de indicação do método a uma providência e não uma lacuna. As considerações do professor José Romão eram férteis por sinalizarem alguns motivos que poderiam explicar o fato de até o fim da década de 1860 não haver grandes manifestações acerca dos modos de ensino, ainda que fosse reconhecida a impossibilidade de se ensinar pelo individual quando havia um vasto número de alunos, tinha-se o conhecimento de que existiam outros métodos, mas se, ainda em 1880, conforme atesta o relato do professor posto na epígrafe, as variáveis apontadas limitavam o êxito de um modo de ensino que demandasse menos tempo para o aluno aprender e para o professor ensinar (simultâneo e misto, por exemplo), mesmo que tenha havido avanço em termos das discussões e dos elementos alcançados no âmbito macro do tempo no sentido de uma maior regularidade do fluxo escolar, pode-se supor como estava esta discussão até meados da década de 1870.

Remarca-se, assim, que entre os anos 1870 e 1880 as mudanças e as discussões sobre os métodos tornavam-se mais enfáticas. Ainda que houvesse diversidade entre as escolas, professores e alunos, é inegável que tenha havido alterações expressivas nos ritmos da aprendizagem, mais do que se pode imaginar, conforme destaca Anne-Marie Chartier (2005) também para o caso da França. É válido o exercício de imaginar o que se impunha aos professores e alunos quando estavam numa escola em que a aprendizagem da leitura, por exemplo, estendia-se a 4 ou 5 anos, por exemplo, e quando começavam a haver referências sobre o tempo em que deveriam aprender a ler, ou ainda, deveriam aprender no ritmo dos outros aos quais seria comparado. Com a otimização do tempo de ensinar e aprender, assim com a adoção de

novos métodos, inauguravam-se também as idéias de êxito e fracasso, ainda que não houvesse tais denominações no léxico do período. Isso porque, mesmo antes da seriação, na qual tais aspectos eram levados às últimas conseqüências, os professores emitiam juízos a respeito dos alunos – discriminavam aqueles que não aprendiam tão rápido, taxando-os como lentos ou desinteressados, entre outros adjetivos, o que estava em absoluta sintonia com as recomendações pedagógicas do período. Ao nortear suas ações pela lógica do simultâneo, que pressupunha os mesmos ritmos de aprendizagem para todos de uma classe, eram comuns os incômodos com os alunos que não aprendiam em ritmo semelhante aos demais, eram muito novos ou então brincavam ou arrumavam brigas, pois, segundo os professores, esses atrapalhavam a realização das lições dos demais e ocasionava perda de tempo. Isso é cada vez mais presente quanto mais as representações de escola se aproximavam da lógica da escola graduada, pois na medida em que se instalava a rotina de ensino coletivo, a maior parte dos manuais definiam uma duração ideal para repartir a carga de trabalho no tempo, sendo a disciplina cada vez mais imprescindível.

Possivelmente, tais referências de organização impunham desafios substanciais aos professores. Não era por acaso que Rui Barbosa, conforme destaca Gonçalves (1994), atrelava a reforma dos métodos à reforma do mestre, pois, para alguns professores, a otimização do tempo de ensino significava passar de algo praticamente individualizado para o ensino que se fazia por grupos, portanto, coletivamente. Devia-se mobilizar, em termos mentais, novas categorizações para dividir os alunos. Não era pequeno o desafio de se ter muitos tempos num só tempo, como no individual, mas tratava-se de se perseguir o mesmo tempo para todos, instaurando-se a noção de coletividade no trabalho. Era uma outra ordenação do tempo para ensinar cada um e cada grupo, ainda que não tivesse, até a década de 1880, se abolido totalmente o método individual, como já assinalado. Para os professores, era necessário um outro tratamento dos conteúdos, da disposição das atividades, impunham-se outras relações com o tempo de ensinar e de aprender. O relato do professor Pedro Correa Dias, da localidade de Pindamonhangaba, datado de 31 de outubro de 1878, acerca do ensino da moral cristã sublinha que aqueles alunos que estivessem em estado de aprender o catolicismo decoravam as lições do mesmo, enquanto os que ainda não estavam nesse estado, aprendiam por argüição (Ordem CO 4925). Pelo que se observa a partir da maneira que professores e professoras descreviam suas práticas de ensino, a

lógica de organização e distribuição das atividades, segundo o nível dos alunos, se faziam cada vez mais presentes. Os ensejos de mudanças dos modos de ensinar, compartilhados mais ou menos pelos professores, iam, muitas vezes, de encontro com os tempos produzidos pelos alunos, talvez, por esse motivo, os professores demonstrassem tanta insatisfação com os casos dos alunos que saíam e voltavam para a escola, por exemplo, na medida em que isso impunha um problema na condução das atividades segundo a categorização existente.

A transição do trabalho individual para o coletivo, no qual se supunha o mesmo ritmo, era também o início do que, à guisa das contribuições de Anne-Marie Chartier (1990), pode se considerar a instauração de uma injustiça com a qual o mestre tinha que lidar inexoravelmente ao gerir grupos nos quais “é preciso tornar suportável a vergonha recorrente” de alguns alunos fazerem “em alguns minutos e quase sem esforço o que outros só chegam a realizar à custa de um esforço interminável” (p. 35). As diferenças eram sentidas mesmo que não fossem enunciadas pelos professores, de todo modo devia ajustar seu ritmo ao dos outros, o que, segundo Foucault (1987), significava realizar o ajustamento das diferentes cronologias. A dinâmica de um dado grupo (a classe, por exemplo) impunha gradualmente desafios como ter que esperar aqueles que não sabiam a mesma coisa, aguardar até chegar a hora de uma dada lição, independente de seus ritmos individuais. Era o ritmo do relógio e das lições prescritas nos livros que ditavam pouco a pouco os ritmos infantis, mas também o dos colegas, que serviam de parâmetro para discriminar cada um no interior do grupo. Deveria-se ter em conta que classificar, ordenar e quantificar, por exemplo, passavam a ser verdadeiros lemas, os quais compunham os saberes e a identidade docente. Ainda que os professores, em prol da Pedagogia moderna, exercessem cada vez mais uma pressão no sentido de fazer com que os alunos cumprissem as lições previstas, no tempo esperado, sob pena de considerá-los atrasados e fracos, se não o fizessem, possivelmente, seriam eles próprios vistos como maus professores, já que também eram submetidos a pressões para atenderem ao que era previsto nos programas.

De um modo ou de outro, inegavelmente, os modos mais modernos de ensinar potencializavam as exclusões, as distinções e os julgamentos da inteligência. O processo de construção de um tempo didático pressupunha a submissão dos tempos infantis a esse, para tanto, os alunos precisavam aderir. Mas como garantir tal adesão?

Um sistema de exclusões, por exemplo, funcionava de modo a eliminar, por exemplo, os alunos e as alunas considerados “incorrigíveis”. Ou, ainda, a distribuição de prêmios e punições que reforçavam ou cerceavam as ações dos alunos. As expressivas memórias de João Lourenço Rodrigues acerca dos modos pelos quais o ensino se procedia na escola primária onde estudava, na década de 1870, eram elucidativas da diferenciação entre os alunos que integravam as diferentes classes:

Os [alunos] mais adiantados tinham pequenos cadernos, onde o professor formulava problemas: eram questões de sistema métrico, juro e regras de sociedade. Esses alunos constituíam na escola uma espécie de aristocracia. Quando recebiam das mãos do mestre os cadernos de problemas, era de ver os ares de importância que tomavam. Pareciam olhar com piedade para os grilas, obrigados à tortura da decoração da tabuada (RODRIGUES, 1930, p. 57).

Como se percebe a partir das considerações de Rodrigues (1930), os mais adiantados sobressaíam-se, enaltecidos pela condição que ocupavam de melhores, instalava-se com os modos mais econômicos de ensino uma verdadeira competição na qual os melhores tinham sempre oportunidades para se aperfeiçoarem ou para se tornarem melhores ainda, assim se destacarem. As impressões do referido autor davam visibilidade aos diferentes modos de utilização do tempo entre os alunos que ocupavam “postos” distintos na mesma escola. Os professores, ao descreverem as classes que compunham suas escolas, deixavam ver que ao categorizarem os alunos em adiantados, médios e atrasados, como o faz o professor José Augusto Assis Toloza, de Paraibuna, conforme relata em maio de 1881 (Ordem CO 4925), o método simultâneo e o misto demarcavam os alunos num lugar dentro do coletivo. Se, no interior de cada grupo de alunos, o ensino fosse simultâneo ou não era indiferente em termos das marcas que esse tipo de distinção podiam deixar naqueles que ocupavam cada classe. Não se descarta a hipótese de no seio de cada classe houvesse o mesmo movimento de categorização e distinção. Ainda que em algumas escolas primárias, até a década de 80, não tivesse qualquer disposição nesse sentido, certamente, em algumas escolas, os professores atuavam a partir das representações da escola graduada. A curto e longo prazo, as categorizações eram essenciais para a profusão dos estereótipos no interior da escola, mas também fora dela. Pouco a pouco a discriminação ampliava-se para quem estava ou não na escola e o tempo de permanência nela era considerado um distintivo entre os sujeitos, gerando-se uma teia de preconceitos.

Conforme se destacou anteriormente, os exames, ao serem gradualmente ressignificados coroavam e eram aliados na manutenção das disputas entre os alunos e, para os professores, meio de categorizá-los. Ser aprovado tornava-se condição, em 1885, para passar de um grau para outro do ensino primário, o que também sacramentava a diferenciação entre aqueles que fossem aprovados e reprovados. Como seriam esses tratados àquela época? Como os professores administravam o ensino dos alunos que eram reprovados, já que era necessária a aprovação em todas as matérias para receber o certificado? Essas constituem questões para as quais não se obteve nenhum indício de resposta nos relatórios e outros documentos lidos. Os exames realizados até meados da década de 1870 pareciam associar sobretudo o êxito dos alunos ao desempenho dos professores, mas pouco a pouco se percebe uma maior atribuição da responsabilidade pelo desempenho ao próprio aluno ou às suas famílias. Um fator reiterado para o desempenho dos alunos era o tempo que estavam na escola, por exemplo, coroando a idéia de que lugar de aprender era na escola sob responsabilidade do(a) professor(a).

Ser professor(a), cada vez mais, implica em administrar o tempo, seja aquele referente às categorias mais gerais (matrícula, frequência, horários, por exemplo), seja o de ensinar e aprender. Era notável a complexidade da formação do tempo escolar, em suas múltiplas temporalidades, o qual guardava uma relação intrínseca com os tempos sociais e com a gama de aspectos aos quais se vinculava, fossem escolares ou não. Como se observa pelas discussões tecidas até o momento, o tempo didático era delineado por diferentes instâncias, como os documentos legais e os manuais, por exemplo, mas eram os professores que estabeleciam esse tempo a partir de diversos fatores que estavam presentes no cotidiano (número de alunos, de classes, de materiais etc.), mesmo que estivessem sob os olhares da inspeção, atentos aos modos de ensino. A construção e a efetivação de um modo mais econômico de ensinar submetia-se, ainda, à estruturação e regularização de aspectos como a matrícula e a frequência, principalmente, pois dessas dependia a instauração de um fluxo regular. O êxito do ensino coletivo (método simultâneo) dependia da entrada conjunta dos alunos e a permanência desses ao longo do ano letivo, pois era preciso igualar o início das atividades entre aqueles que tinham estado de adiantamento próximo e a presença cotidiana garantiria a manutenção das mesmas atividades para todos de uma mesma classe, já que se pressupunha que o tempo a ser dedicado a cada lição era exatamente o

tempo que cada um (todos) precisavam para aprender. Como se observou no capítulo 2, até o fim da década de 1880 não havia uma data comum para a realização da matrícula na escola primária, mesmo que se tenha tentado fazê-lo na década de 1860, embora não era essa a demanda dos professores, mas de haver regularidade na frequência, pois o fato de haver um número de faltas significativo entre os alunos, por razões já sublinhadas no capítulo 2, impedia a uniformização das lições de cada matéria. Sem dúvida, o alcance da obrigatoriedade escolar seria mesmo a estratégia de se instalar o modo de ensino coletivo.

Nesse sentido, sem condições de diferentes ordens, que eram pré-requisitos para o êxito do ensino simultâneo, ensaiavam-se os rituais de ensinar pelo modo simultâneo ou misto. Para professores e alunos impunha-se um problema, até então desconhecido ou menos importante no ensino individual: as faltas e/ou os atrasos implicavam no distanciamento dos colegas da classe, o que, para os professores, gerava um transtorno no sentido do remanejamento das atividades, conforme assinalavam repetidamente em seus relatos. Talvez, estrategicamente, não poucas vezes, os professores atrelavam o adiantamento dos alunos à frequência, sendo as saídas dos alunos apontadas como a causa central desses não conseguirem “ir em frente com os conteúdos”. Tal dificuldade era sinalizada por inspetores e professores desde a década de 1850, no entanto, é inegável que quanto mais se complexificava a situação de ensino, dadas as alterações nos programas, no tempo de ensino e na divisão das atividades, as ausências tornavam-se mais problemáticas, pois a falta de um aluno não prejudicava somente ele, mas o grupo. A frequência era, assim, aliada na concretização das práticas pedagógicas pautadas no ensino simultâneo. Os alunos que faltavam exaustivamente alcançariam os outros ou seriam remanejados para classes inferiores? Como lidavam com as distinções do tempo de aprender?

Afora as dificuldades impostas pela frequência, os professores associavam a possibilidade de ensinar pelo simultâneo à presença dos materiais e espaços disponíveis, associação essa preconizada por La Salle também. Acredita-se aqui que as considerações dos professores, Serafim Rangel, de Mogi Mirim, datada de 05 de setembro de 1887, e Tibúrcio Brasiliense Viterbo, de Pirassununga, de 1º de novembro de 1881 eram emblemáticas nesse sentido. O primeiro professor ressaltava que não dava para dividir os alunos em três classes uma vez que não havia espaço nem mobília

(Ordem CO 5076). Já o professor Tibúrcio mencionava que o método simultâneo era adotado quanto lhe era possível “a todos que se acham em circunstâncias e que tem livros iguais” (Ordem CO 4925), o que demonstrava a centralidade que o livro começava a tomar quando da adoção do método simultâneo. O que seria “se acham em circunstâncias”? Seriam aqueles mais freqüentes, os mais velhos ou ainda aqueles que já sabiam ler? De todo modo, era necessário ter livros iguais. Relatos do fim da década de 1880 ainda reiteravam as impressões dos referidos professores a exemplo daquele da professora Carlota Amélia de Andrade, de Santa Cruz das Palmeiras, datado de 1889, no qual salienta que a falta de livros para a uniformidade do ensino das alunas, que na maior parte eram pobres, tornava-se, portanto, “muito sensível”, dessa forma, adotava quanto lhe era possível o método simultâneo (Ordem CO 4933). Rouet (1993, p. 248), ao analisar a invenção da escola na França, também sublinha que o livro escolar consistia no objeto pedagógico mais discutido e o mais necessário para concretizar um tempo de ensino mais econômico. Mas quem compraria os livros? O governo devia autorizá-los, no entanto, pelo que assinalavam os professores em seus relatórios, cabia aos pais tal tarefa¹⁰⁷. Nesse sentido, embora houvesse um movimento de uma exclusão progressiva dos pais ou responsáveis da educação das crianças, eles deviam, além de zelar pela freqüência dessas, fornecer o material escolar, de modo especial, os livros, pois sem eles não era possível para o professor gerir sua prática, a exemplo de vários relatos que culpavam os pais pela falta de materiais, destacando a pobreza desses. Assim, como efetivar o sucesso de alguns modos de ensino (simultâneo e misto), se não havia livros e materiais? Pois esses, além de indicarem a “rota” do ensino para as diversas matérias, garantiriam o trabalho coletivo, otimizando o tempo do ensino e, em tese, da aprendizagem. As constatações do professor Luiz Gonzaga de Campos Freitas, de Capivari, datadas de 31 de outubro de 1878, também davam visibilidade à problemática da pobreza dos alunos e da necessidade dos livros para a efetivação do simultâneo:

¹⁰⁷ Conforme as disposições do Regulamento de 5 de junho de 1874, os alunos que não tivessem condições receberiam material do governo, “recebidos tais objetos, pelos professores, este o fornecerá ao aluno pobre a proporção da necessidade do ensino diário” (art. 51). Entre esses, não se especifica se os livros estariam incluídos. De todo modo, esse artigo é significativo, pois seria um modo de auxiliar na manutenção da freqüência ao mesmo tempo estratégico para o trabalho do professor, já que a falta de materiais prejudicava o ensino, o que, muitas vezes, levava-o arcar com os materiais, conforme salientam.

O único método de ensino aproveitável é o simultâneo, mas para isso é necessário dividir os alunos em classes essas levem um só compêndio, o que não acontece, e os meninos na totalidade paupérrimos, quando muito obtêm uma cartilha, outros qualquer livro e às vezes nem isso, daqui resulta uma confusão, o mestre mata-se e não obtém nada (Ordem CO 4920).

O relato do professor Serafim Candido Rangel, datado de 1885, da localidade de Mogi Mirim, era significativo na medida em que, mediante o problema da falta de compêndios ocasionado pela “pobreza extrema” de alguns pais como também ao “indiferentismo” (sic.) de outros, traçava os compêndios à mão ou os obtinha as suas expensas (Ordem CO 5076). Como se vê, certos professores driblavam as dificuldades para ensaiar o “milagre”. Alguns poucos professores pareciam conseguir adotar a prática do simultâneo mediante a divisão das classes, como Augusto Frederico Pereira, de Cananea, que em seu relatório de 1º de junho de 1877, indicava que cada classe trabalhava com um livro (Ordem CO 4920). Algo a ser salientado é que a crescente demanda por livros estava vinculada a um atendimento nas escolas de um número cada vez maior de crianças. Pode-se dizer que esses, junto aos manuais pedagógicos, por exemplo, subsidiavam a produção de uma outra realidade organizacional, assim, de um outro tempo.

Apesar das discussões sobre os livros serem mais enfáticas a partir de meados da década de 1870, isso não significava que esses não fossem referendados nas décadas anteriores. Se nas décadas de 1870 e 1880, os professores destacavam a necessidade de ajustes para ensinar pelo simultâneo em virtude da falta de livros, nas décadas anteriores se nota, principalmente, essa ser tomada para justificar o motivo pelo qual certas matérias não eram ensinadas. O relato do professor José Romão Leite Prestes, de Constituição, datado de 1º de outubro de 1860, era exemplar nesse sentido:

A instrução moral e religiosa das alunas é aqui quase nula, - a falta de compêndios e catecismo, (pode-se) sobre modo sentir nesta escola, pois que, não existe – sequer – um só, e, mostrando a experiência de todos os dias – que as alunas pela sua natural distração, não se instruem [sem ?] princípios, sendo ensinadas coletivamente, isto é, só com a voz do Mestre – é de reconhecida necessidade que se, dêem alguns exemplares para que distribuídos por eles, os decorem individualmente – dependendo depois – só de sua explicação (Ordem CO 4925).

Como se percebe, a falta dos livros dificultava sobremaneira o ensino, cuja representação do ideal por aquele professor era que se distribuíssem os livros aos alunos

para que os estudassem individualmente de modo que, em seguida, houvesse a explicação. O inverso, como estava procedendo, explicar no coletivo sem os livros, aparentemente, não agradava o professor dado que as alunas se distraíam. O que foi tomado como ideal algumas décadas mais tarde, ensinar coletivamente, dada a otimização do tempo de ensino e a necessidade de se manter a disciplina dos alunos, era tido pelo referido professor como um problema, pois esse modo distraía as alunas, dificultando a instrução. Assim, os livros seriam necessários para o ensino individual e imprescindíveis para o simultâneo, assim para a formação de um tempo didático.

Afora tais artefatos, desde a década de 1850, essencialmente, listas de materiais eram anexadas nos relatórios dos professores do que haviam recebido do governo. Os ofícios e pedidos de materiais que não tinham chegado eram constantes, sendo os materiais apontados cada vez mais como imprescindíveis para a efetivação do ensino, como salientavam, por exemplo, os professores Tibúrcio Brasiliense Viterbo e Antonio de Mello Cotrim em 1881 e 1888, respectivamente. Segundo destacava o primeiro professor, a falta de um contador mecânico e uma lousa grande de madeira impossibilitava o progresso “dos meninos” não sendo possível mostrar uma escola grandes vantagens (Ordem CO 4925, Pirassununga, 01/11/1881). Já o segundo professor, Antonio, assinalava que não podia ensinar regularmente de todas as matérias do programa, como desejava, “por falta dos meios indispensáveis ao ensino de geografia, lições de coisas etc.”, além de reiterar o problema das saídas das crianças da escola (Ordem CO 4925, Piracicaba, 02/11/1888).

Mas, no fim da década de 1880, um outro aspecto era integrado àqueles que consistiam empecilho para efetivar o método simultâneo: a falta de um espaço. Mas a qual espaço estariam se referindo os professores? Como inúmeros estudos já demonstraram, e se assinalou anteriormente, a escola era uma prática e não um lugar próprio, lugar esse da casa, de um saguão, uma sala de Igreja etc., caracterizado pela ausência quase completa de privacidade para o ato educativo. Um desafio era posto: tratava-se de estruturar uma escola pública num espaço público, pois essa ocupava, geralmente, um espaço do âmbito privado, o que incorria em professores públicos, numa escola pública num espaço privado. Isso, em termos temporais, impunha o desafio de fazer imperar um “tempo público” (aquele prescrito pelo Estado, impessoal, de ordem geral para as escolas primárias públicas) no lugar de um “tempo privado” dado

que o tempo das escolas primárias, em suas várias temporalidades, era impregnado do tempo e ritmos do espaço nos quais se estabeleciam as escolas. Entretanto, qual seria a relação desse movimento para se estabelecerem os ritmos simultâneos de ensino? Para os professores, pelo que parecia, a falta de um espaço próprio e um lugar educativo (ESCOLANO, FRAGO, 1998) competia com a quantidade de alunos que atendiam, além do que, conforme enunciado pelo professor Serafim Rangel, de Mogi Mirim, em 1887, como seria viabilizada a divisão das crianças em classes sem espaços nem mobílias, assim como fizemos alusão há pouco. Seria esse espaço aquele já delineado nos manuais pedagógicos e no *Dictionnaire* Buisson¹⁰⁸, por exemplo, ou seja, prédios próprios arquitetados para serem escolas? Ou bastaria ocuparem um espaço maior? Tendo em vista que, no fim da década de 1880, a divulgação do que seria a escola moderna (graduada) era acentuada, infere-se que, de certo modo, para aqueles professores para quem o espaço já estava construído simbolicamente as classes deviam ocupar lugares próprios, cada uma num espaço distinto da outra, coroando, assim, o método simultâneo. A ênfase dada à articulação entre espaço e um outro modo de ensino, assim outros ritmos e tempos, talvez fosse uma estratégia discursiva no sentido de solicitar uma outra condição de se ensinar: um prédio escolar. Antes de ser construído materialmente esse estava instaurado, principalmente, pelos manuais pedagógicos em que havia a descrição detalhada de como devia ser um prédio, as salas, com suas medidas e condições; essas contrárias do que havia em termos das escolas primárias. Nesse sentido, ao dividirem em classes os alunos em espaços como o que tinham disponíveis, possivelmente, operavam, com insatisfação, vislumbrando suas práticas de ensino em outras condições, ainda que, em sua grande maioria, os professores não tinham a exata dimensão, pela falta de referências práticas, do que importaria ao seu trabalho tal mudança. Com isso, a própria idéia de classe ganhava um outro sentido, como já assinalado, pois segundo os preceitos pedagógicos modernos, devia ser adornada com carteiras próprias, lousa, quadros entre outros materiais para subsidiar o ensino das várias matérias; unir-se-ia a construção do lugar e do espaço educativo. Pode-se dizer que, em algumas escolas primárias, mesmo em lugares não-próprios, certos elementos que se incluem no que Escolano e Frago chamam de lugar educativo estavam presentes. Isso porque dispunham de certos materiais (livros, lousas,

¹⁰⁸ Tal como nos manuais consultados dos anos de 1874 e 1887, o verbete *classes* que compõe o *Dictionnaire* Buisson traz a discriminação de como seria uma classe.

contadores mecânicos etc.), organizavam as classes, relógios, campainhas, entre outros, segundo influências das concepções metodológicas em voga e o conjunto de materiais que se associam diretamente a essas, como os compêndios, por exemplo. Nesse sentido, é adequada a menção à metáfora utilizada por vários professores de se referirem à escola como um templo, sendo essa ilustrativa do movimento de sacralização dessa escola, apesar desse ter sido consolidado quando da construção de tempos específicos (grupos escolares). Expressivas da intensa influência da Igreja na educação, as metáforas de templo, discípulos, missionários, entre outras, sustentavam as representações da educação escolar. Ainda que não fossem, pareciam mesmo representar, antes mesmo de ter um espaço e um tempo sacralizados para o ensino, sem interferências do privado naquelas horas que ali as crianças passavam, como se já estivessem num “templo”. Entre expectativas e realidade, entre lutas e reificações, pareciam ter clareza da necessária “suspensão” de outros tempos, o que se viabilizaria com o espaço próprio. Além da alusão às influências da Igreja não só na organização educacional como na sociedade, a metáfora do templo, como era comumente referida à escola, expressava o movimento de uma espécie de sacralização dos ritos dessa, como os exames e atribuição dos diplomas. Assim, o rito, no sentido de um meio simbolicamente ordenado, se organizava em torno de um lugar santificado, que tem um tempo definido, periódico, materializado por objetos significantes e atitudes codificadas.

Todavia, as condições espaciais ainda eram desfavoráveis, haja vista a existência de locais onde era preciso suspender as aulas por funcionar júri, ou havia mesa de bilhar, funcionava como culto e, mais comum, ser a própria casa dos professores ou locais alugados por eles, os quais, certas vezes, precisavam ser desocupados¹⁰⁹. O ensino, independente do método, demandava regularidade, mas o

¹⁰⁹ Ainda que nos fins dos anos de 1880, países como França, Portugal, Alemanha, Estados Unidos, por exemplo, já contassem com prédios próprios que abrigavam a escola graduada, nesses também se notou um processo semelhante de inadequação de espaços para a educação, o que foi parte de um processo maior de constituição do espaço privado e a história da higiene e medicina, que marcou o século XIX. No caso da França, a classe sonhada por Guizot, segundo informações presentes nos *Textes et documents pour la classe, Une histoire de l'école* (2001, p. 12), foi desenhada na lei de 28 de junho de 1833, onde consta o primeiro porta-retrato oficial de uma classe modelo. Fiel ao método simultâneo, a classe devia ter três divisões reagrupando os alunos por idade e por nível. Se o tamanho da escola o permitisse, estas três divisões deviam ocupar classes (espaços) distintas. Na primeira, de 6 a 8 anos, as crianças aprendem suas preces e se iniciam na leitura, na escrita em no cálculo. Na segunda, de 8 a 10 anos, se juntam a instrução moral, a história santa, o cálculo por escrito e a gramática. Na terceira, os de 10 anos, aparecia a doutrina cristã, a iniciação à história e à geografia da França, o canto e o desenho linear. Nenhum aluno seria admitido numa divisão superior, se não provasse o domínio de tudo o que havia sido ensinado no nível inferior. A esta organização pedagógica corresponde a uma organização material. Cada aluno devia

simultâneo que começava a ter um programa mais delineado, tempo mais delimitado para os alunos aprenderem e os professores ensinarem, em tese, precisava cada vez mais se estabelecer num lugar próprio, ainda mais com a extensão contínua do número de crianças nas escolas. Ainda que a preceptora Ulla de *Os meus romanos* não se referisse a uma situação de ensino numa escola pública, se considerar que muitas escolas funcionavam na casa de professores, o quadro exposto por ela é elucidativo das condições às quais o ensino, muitas vezes, estava submetido:

(...) quando a sua energia é despertada, em geral por uma costura mal feita, de uma mulher com um desses balaies, ouço-a da sala de aulas (o que não se escuta de lá!) incitando as pretas com palavras estranhamente parecidas com as nossas expressões injuriosas.

(...)

“Hoje minha carta não pode progredir, Grete querida, porque, num espaço livre que fica diante de minha janela, seis negros, sendo três de um lado e três de outro, com longes varas de bambu, estão batendo o feijão preto para debulhá-lo. Esse ruído ritmado e monótono já dura desde as sete horas da manhã e nos perturbou durante todo o tempo das aulas (BINZEN, 2004, p. 21, p. 144).

O exposto por Ulla leva-nos a crer que as características presentes nas escolas expunham os professores, com frequência, aos “ruídos” externos e internos, considerando-se que essas estivessem num cômodo de uma casa de família, por exemplo; assim, a ação educativa submetia-se ou era constantemente influenciada pelo que se dava “fora” da escola. Como estabelecer ritmos nessa conjuntura? Afora os olhares das autoridades aos quais os professores estavam sujeitos, havia os olhares contínuos das famílias, de políticos, de visitantes, “cavalheiros da imprensa”, o que dava a impressão de que, o tempo todo, todos viam e eram vistos por todos, estando a dinâmica familiar e a escolar completamente imbricadas, sendo permeada pelos tempos particulares da rotina local ou da casa em que se mantinha a escola¹¹⁰.

Perante o quadro que se delineava e a realidade que enfrentavam, os professores pareciam exercer uma espécie de pressão para que fosse resolvido o

dispor de uma superfície mínima de 80 cm². A classe comportará “ao menos um quadro negro sobre o qual os alunos exercerão a escrita, o cálculo ou o desenho”. Sobre o muro ou sobre os quadros móveis, “serão traçadas as medidas usuais, o quadro de multiplicação, o mapa da França, a topografia do canton”. Enfim, a mesa do mestre será colocada sobre um estrado um pouco elevado para que ele possa ver facilmente todos os seus alunos”. O mestre deve com efeito velar pela assiduidade dos alunos, que atestará numa lista diária de presença, e a observação da disciplina, segundo um sistema graduado de recompensas e de punições, estes últimos excluem formalmente os castigos corporais.

¹¹⁰ Um exame da dinâmica de produção da escola pública mediante os processos sofridos pelos professores acionados geralmente pelos “vizinhos” consta da tese de Barra (2005).

problema do espaço, dadas as seguidas menções de que ocupavam locais absolutamente impróprios para ensinar, do ponto de vista do tamanho como também pela ausência das condições previstas pelos saberes sobre higiene cada vez mais em voga (janelas, iluminação, espaço para cada aluno, mobiliário etc.)¹¹¹. Além do que, a impropriedade do espaço que ocupavam era justificativa para suprimirem as aulas de Educação Física, por exemplo, matéria incluída no programa em 1885 e, ainda, para não fazerem o intervalo para o recreio, previsto desde 1868. Pelo que se percebe, a legislação impunha rituais, mas não os viabiliza. Nesse sentido, a Lei n. 34, de 16 de março de 1846, era emblemática da justaposição do “milagre” a ser alcançado e a efetiva situação das escolas. Desde aquele momento, dispunha-se que

(...) o governo procurará fornecer edifícios próprios para nele se estabelecerem as escolas, havendo os públicos, e não havendo fará promover a prontificação deles por meio de subscrições nas localidades. Fornecerá aos professores os utensílios precisos. Enquanto o governo não puder fornecer edifício, e nem conseguir por meio de subscrições continuarão as aulas a este respeito como atualmente (art. 45).

Mas, deve se supor que espaço próprio aqui não necessariamente significava os prédios nos moldes da escola graduada, haja vista as concepções espaciais em voga na Província de São Paulo àquela altura. Pelo que se localizou, as iniciativas no sentido da construção de prédios públicos para abrigar as escolas primárias datam do fim da década de 70. Conforme explicitado por Giglio (2001, p. 444), eram construídos alguns edifícios para escolas primárias para ambos os sexos, em 1878, sendo imprescindíveis os *sentimentos patrióticos da população*, segundo destacado pela autora, na medida em que era a população que doava dinheiro, terrenos, além de ter havido iniciativas de subscrição de algumas cidades do interior. Dos relatórios lidos não eram encontrados registros exaustivos nesse sentido, embora professores como Luiz Gonzaga de Campos Freitas, de Capivari destacava, em seu relatório de 31 de outubro de 1884, que estava dando aula no edifício que era feito para a escola pública (Ordem CO 4920). Quais seriam as

¹¹¹ A título de informação, data da década de 1870, pelo menos na capital da Província de São Paulo, as preocupações com as condições de higiene da cidade tendo em vista a saúde pública, e a formulação de leis que adequassem as construções aos modernos preceitos de higiene. Segundo Maria Luiza Oliveira, em 1873, a Assembléia Provincial aprovou o primeiro Código de Posturas da cidade, o qual, em 1875, teve uma outra versão. Desde então, as casas eram visitadas pelos fiscais da Diretoria de Higiene, que recomendavam mudanças, atribuindo multas caso não fossem feitas as alterações. Quartos sem ventilação, paredes não caiadas, latrinas em mau estado, abertas, cozinhas próximas a latrinas eram algumas das situações encontradas. Com isso, se quer chamar a atenção para o fato de que as preocupações dessa natureza no interior das escolas integram um conjunto de medidas notadas também fora da educação. Um exame das relações entre Medicina, Higiene e Educação é feito por Gondra (2004).

condições desse(s) edifício(s)? Viabilizava(m) a implementação do método simultâneo? Tendo em vista que o professor salientava que o prédio tinha sido oferecido a ele, tudo leva a supor que o espaço público para as escolas não significava, necessariamente, a construção de um espaço escolar, com diversas classes e professores.

Contudo, esse quadro não pode ser compreendido somente pela leitura interna à educação, pois, como demonstram alguns autores que trazem em seus estudos elementos sobre as condições de São Paulo ao longo do Império, era em meados do século XIX que havia o expressivo crescimento da população urbana sendo significativo o movimento dos proprietários rurais no estabelecimento de residências urbanas passando a visitar as fazendas apenas na época de safra (MAESTRI, 2002). Oliveira (2005, p. 317), cujas considerações direcionavam-se sobretudo à capital, assinalava que “São Paulo era uma cidade com poucas construções suntuosas e demarcadoras de poder nas décadas de 1870 e 1880. Os edifícios religiosos e seus seminários pontuavam a paisagem da colina”. Não eram somente as escolas que não contavam com espaços próprios e/ou com condições adequadas, visto que, conforme assinala Oliveira (2005), em 1872, o Sr. José Fernandes da Costa Pereira Júnior não havia edifícios para o regular serviço da administração; a Assembléia Legislativa funcionava em “mesquinho recinto” e o quartel de polícia também não dispunha de edifício. Do mesmo modo, informa-se que a cadeia estava mal situada em um prédio de proporção menos vastas do que se fazia mister, velho, mal dividido e pessimamente situado. Nesse contexto, “não havia biblioteca pública, nem casas apropriadas para o ensino primário” (OLIVEIRA, 2005, p. 317). A falta de prédios oficiais incomodava sobremaneira o presidente da província, que não se intimidava em reclamar da situação. A cidade era representada como algo improvisado, mas já se notavam esforços, pela condição de destaque que vinha tomando, não só de se proporem projetos como de modificar sua feição. As transformações, como assinala Oliveira (2005, p. 318), não ocorriam linearmente e de uma vez, sendo que as mudanças maiores teriam ocorrido depois dos anos 1890.

Entretanto, é preciso considerar que a partir da década de 1870, na cidade de São Paulo, por exemplo, eram notadas transformações significativas, tais como o crescimento populacional, o aumento de número de edificações, o loteamento de chácaras, entre outras mudanças, sendo o crescimento da economia cafeeira na Província de São Paulo o maior responsável pelas mudanças que aconteciam na cidade e

que ainda viriam a ocorrer (OLIVEIRA, ML, 2005, p. 155). O relato de um viajante, Henrique Raffard, parecia endossar as impressões de que entre meados de 1880 e 1890, mudanças expressivas vinham ocorrendo na capital, mas também em certas localidades da Província: “Parece incrível que nestes últimos quatro anos uma cidade brasileira tenha tido desenvolvimento igual ao que nela notei”, nas ruas centrais havia novos prédios, confeitarias, hotéis, serviços de iluminação e os bondes (OLIVEIRA, ML, 2005, p. 211).

Como se percebe, a organização do tempo era uma aliada como também devia sofrer transformações para se efetivar o método simultâneo e os preceitos modernos de ensino. As leis educacionais ora anunciavam o “milagre” ora o legitimava, sendo propulsoras no estabelecimento de necessidades e ações, mas frustrando os professores na medida em que nem sempre dependia só deles o estabelecimento das práticas almejadas. Ou ainda assume um papel importante na (tentativa de) generalização de práticas restritas a certos professores. Assim, não havia imediatismo dadas as inúmeras questões que entravam em jogo quando da construção de um tempo próprio.

Somadas às discussões sobre os modos de ensinar, as indicações mais modernas da pedagogia delineavam uma prática pautada na sucessão regular dos trabalhos escolares, com a previsão da fadiga das crianças, estabelecendo-se a disciplina atrelada ao trabalho escolar, o que subsidiaria o professor que devia saber como todo o tempo da aula seria ocupado. A organização metódica e rigorosa do dia escolar era tida como a forma de se garantir uma certa eficácia pedagógica. Nesse sentido, como era empregado o tempo da aula nas escolas primárias? Quanto tempo ficavam ociosas? Ficavam ociosas? Perseguia-se uma certa racionalidade e os debates entre os modos mais racionais de ensino levavam os responsáveis pela escola a requererem cada vez mais a ocupação total do tempo, era a máxima de “Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar”. É, então, sobre o emprego e distribuição do tempo da aula que versarão as discussões que se seguem.

4.3 EMPREGAR E DISTRIBUIR O TEMPO DA AULA OU COMO UTILIZAR O TEMPO DE MODO MAIS ECONÔMICO

Com horários previstos para começar o dia escolar às 8 horas até 10:30 e das 2 horas até às 4:30 (art. 8, lei n. 34, 16/03/1846) e das 8 da manhã com o término à 1 da tarde (Regulamento de 18/04/1868), mesmo utilizando um método ou outro, aderindo-se mais ou menos aos programas oficiais, indaga-se: o que era feito nesse tempo em que as crianças ficavam nas escolas primárias? Como eram os ritmos escolares? Ou melhor, como eram distribuídas as horas que passavam na escola? Conforme já se sublinhou anteriormente, havia matérias às quais era destinado mais tempo ou nenhum tempo das aulas. De todo modo, são válidas as observações de que as atividades escolares, ainda que não se restrinjam ao ensino das diferentes matérias, ao longo do século XIX, as horas eram ritmadas sobretudo pelo ensino e, uma vez por ano, pelo menos, havia os exames, durante a realização dos quais, as horas escolares eram vividas de outra forma dada a especificidade do que ocorria nos dias de exames, nos quais havia a presença de outras pessoas além do professor ou professora, uma vez que eram as autoridades que os presidiam, tinham outros horários, além de serem examinadas, a rigor, todas as matérias. Isso significa que ao se entender que as atividades escolares não se reduziam àquelas relativas ao ensino, ainda que essas tenham centralidade se considerarmos o número de horas a elas dedicadas, é notável que cada uma tinha seu ritmo, sua origem e sua duração. A rigor, as atividades específicas de cada matérias de ensino tinham seus ritmos próprios, segundo seus conteúdos e os métodos utilizados¹¹². É plausível observar igualmente que os próprios ritmos do ensino, conforme os métodos e a distribuição das atividades, também não eram estáveis.

Pensar nos ritmos cotidianos a partir das representações mais generalistas que se tem acerca da “escola primária”, hoje, compreende visualizar a entrada maciça

¹¹² Percebe-se que as escolas primárias tiveram por um bom tempo como atividades quase exclusivas aquelas relativas ao ensino das diferentes matérias, cujas interrupções eram dadas por motivos exteriores (feriados, festividades, entre outros, como indicado no capítulo 2), exceto nas ocasiões dos exames, as quais se davam, quase sempre, uma vez por ano. Com a criação da escola graduada, outros ritmos foram sendo incorporados, como aqueles das festas, as quais passam a ter lugar no espaço da escola, com a participação de pais, autoridades, imprensa etc. Sabe-se, por exemplo, que em colégios particulares, como o *Ateneu*, essas já eram observadas e ganhavam espaço no encerramento do ano letivo, por exemplo, enquanto nas escolas públicas primárias não se encontrou registro desse tipo de festividade, tampouco de outras, ainda que tivesse, por ocasião dos exames, a entrega de prêmios para os melhores alunos, podendo esse momento ser considerado a primeira *festividade escolar*. A respeito das festas escolares nas escolas primárias paulistas, ver Gallego (2003), Candido e Gallego (2005), Candido (2007).

das crianças num dado horário, a formação de filas quando do horário de seguir à sala, momento este que certos rituais têm início, como a chamada, prosseguindo-se às lições, cujo tempo é determinado, independente da finalização por todos, as quais são interrompidas por alguns minutos para o lanche e descanso das crianças (recreio), em geral num espaço próprio (o pátio). Dado o horário, quase sempre anunciado por campainhas, retomam-se as lições até o momento da saída. Outra relação com o tempo instala-se em dias de avaliações ou quando essas ocorrem em meio a outras atividades, ou em dias de festas, reuniões de professores ou de pais, por exemplo. Se forem consideradas as especificidades do tempo em suas perspectivas de objetividade e subjetividade, traçam-se nessas representações características de um quadro temporal mais objetivo, marcado por um tempo homogêneo, mas há de se lembrar que tais atividades são vividas segundo os tempos individuais dos professores e dos alunos e outros atores, como a direção, inspeção. Uma prova, por exemplo, pode durar para um aluno uma eternidade, enquanto para outro passar o tempo muito rápido, segundo as relações estabelecidas com a matéria em questão, seu preparo, a atividade que realizará posteriormente ou que realizou antes da prova, por exemplo.

Estariam tais referências presentes nas representações sociais sobre as escolas no período destacado aqui? Pode-se imaginar quatro a cinco horas de ensino sem descanso? Perguntas essas para a qual não teria *uma* resposta, já que ao longo das décadas estudadas certas inclusões procuravam estabelecer outros ritmos, já que se definiam algumas pautas e/ou rituais que traziam ou tentavam trazer outros ritmos ao cotidiano escolar, a exemplo da *oração* a ser rezada no início e no fim da aula, conforme prescrito pela Lei n. 34 de 1846; da *chamada*, a qual devia ser realizada quando da visita da inspeção, conforme previsto a partir da lei de 1846, mas era somente no Regulamento de 18 de abril de 1869, que essa se inscrevia como um *ritual* diário, na medida em que, nesse ano, se prevê no regimento a ser produzido pelo inspetor geral para as escolas primárias que todos os professores tivessem uma lista dos alunos para a *chamada diária*; e do *recreio* entre a terceira e quarta hora de atividade, instituído pelo Regulamento de 05 de junho de 1874, segundo posto em seu artigo 48

A duração dos exercícios das escolas será a mesma que está determinada no art. 102 do dito regulamento [18 de abril de 1868]; mas os professores ficam obrigados a intercalar quinze minutos de descanso entre a terceira e quarta hora durante os quais os alunos se entregarão a exercícios recreativos e próprios para desenvolvimentos

das forças físicas realizando-se eles nos pátios interiores das casas das escolas, limpos e arejados; ou ao menos nos recintos das aulas e sempre sob cuidadosa vigilância (grifo nosso).

Isso sinaliza que, até praticamente a década de 1870, o único ritual previsto no âmbito legal era que se rezasse uma oração no início e no fim da aula, o que era alvo de observações dos inspetores quando de suas visitas, conforme atestam ou não em seus relatórios, como no caso do inspetor Capão Bonito de Parapanema, José Mendes, em 1853, segundo quem (...) “a doutrina cristã é completamente abandonada pelo professor e não faz seus alunos recitarem oração alguma que na entrada e no encerramento da escola” (Ordem CO 4920). Já o inspetor Theodoro Andrade, em relato de 10 de janeiro de 1854, observava que o professor cumpria com as obrigações de seu cargo conforme o regulamento e instruções “dando as duas lições antes do que exercita uma pequena oração” (Ordem CO 4925). Os próprios professores registravam, em seus relatos entregues às autoridades educacionais, que agiam conforme prescrito nas disposições legais, entre muitos exemplos, encontrava-se aquele do professor de Capão Bonito, Augusto Frederico Pereira, o qual, em relato datado de 01 de novembro de 1886, informava que o “Tempo de exercício é das 9 horas da manhã às 2 da tarde rezando-se uma oração tanto na abertura como no encerramento” (Ordem CO 4920); seria realidade ou um modo de mostrar que suas práticas eram coerentes com as prescrições, uma maneira, assim, de se representar como uma bom/boa professor(a)? Era, no fim da década de 1860, que se inscrevia a chamada que devia ser realizada pelos professores e, na década de 1870, era prescrito o tempo do recreio. Assim, estavam postos dois rituais que marcam até hoje a cultura escolar: a chamada diária e o recreio. Ainda que não seja prescrita mais a oração, sabe-se que essa ainda hoje é realizada em algumas escolas públicas, seria uma herança desse período histórico?¹¹³

O fato de o recreio ser prescrito somente na década de 1870 significava que as horas eram preenchidas sem qualquer interrupção ou que os professores abusavam dos momentos de descanso sendo necessária a delimitação exata dos minutos durante os quais deviam ser interrompidas as atividades bem como em qual momento

¹¹³ Conforme foi discutido no capítulo 2, o exame consistiu um marco no ano letivo, sendo um dos primeiros marcadores temporais regulares. Nesse dia, também se instalava um *ritual*, na medida em que o exame começava com a chamada, procediam-se os exames os quais, quando terminados, era feita a distribuição dos prêmios aos alunos examinados e elogios ao professor ou professora da escola primária. Pode-se entender que até a década de 1870, praticamente, os exames eram mais ritualizados do que o cotidiano dos alunos e alunas, quando nesse momento, procuram-se instalar pautas no dia de aula que o torna também ritualizado.

do dia de aula? Qual(is) seria(m) a(s) justificativa(s) mais plausível(is)? Seria(m) aquela(s) indicada(s) acima, ou recaía na preocupação com a fadiga das crianças pelo excesso de horas de atividades? Pelas referências às quais se teve acesso, presume-se que inserir um momento para o *recreio* estava entre as iniciativas da considerada Pedagogia moderna, como a fadiga¹¹⁴. O que para nós está absolutamente entranhado, já que não se concebe a permanência das crianças na escola durante um determinado número de horas sem qualquer interrupção, a qual tem lugar quase sempre no meio do dia de aula, à época, não houve adesão imediata de todos os professores. A denúncia de um “pai de família”, com tom irônico, publicada no jornal *Província de São Paulo*, de 19 de agosto de 1885, demandava que se perguntasse ao professor quanto tempo havia em sua escola de recreio. Tendo em vista, as constantes denúncias feitas pelos pais a respeito das burlas cometidas pelos professores e professoras, Barra (2005) assinala que

Os processos de escolarização do acontecimento escolar não se constituíam num movimento isolado do mundo existente em seu entorno, mas, ao contrário, o professor da escola pública tinha suas práticas regradas por um texto normativamente e por um compasso de conduta balizado pela vizinhança da casa da escola, em vigília diuturna (p. 197).

Por outro lado, os professores reiteravam que aderiam às disposições legais, a exemplo do professor João Vicente Cabral, de Caraguatatuba, que no ano de 1878, assinalava que, “em virtude do regulamento, suspendo os estudos por ¼ de hora e durante este tempo e sempre debaixo da minha inspeção os meninos entregam-se a recreios físicos e morais, tais como ginástica, manejo e música” (Ordem CO 4920). Em 1888, havia referência de um professor que suspendia as aulas por trinta minutos, teria havido expansão? Seria em virtude da localidade? Mesmo não tendo respostas substanciais, independente do tempo de intervalo, parecia que o recreio se fixava a partir da década de 70 como um dos rituais da escola primária, marcando e incluindo outros ritmos nos dias de aula. Porém, como se discutirá de modo mais demorado, mesmo sendo disposto no regulamento que o tempo do recreio podia ser realizado nos “pátios interiores das casas das escolas” ou “ao menos nos recintos das aulas”, um inconveniente era, com

¹¹⁴ Com a crescente influência da Medicina na organização escolar em vários países, inclusive no Brasil, nas últimas décadas do século XIX, a ordenação e uso do tempo tiveram um papel especial na efetivação dos preceitos dessa área. Uma das relações feitas recaiu na necessidade de garantir uma arquitetura temporal diária que não ocasionasse fadiga nas crianças. O recreio bem como a distribuição dos exercícios mediante a consideração do nível de dificuldade consistiam numa maneira de evitar o cansaço e a dispersão das crianças, recomendações essas que se faziam cada vez mais presentes em Conferências Pedagógicas cujo interesse pelas questões relativas à higiene escolar era notável. Sobre as relações entre Medicina, higiene e educação, ver Gondra (2000 e 2004).

frequência, aludido pelos professores: a falta de um espaço apropriado para o recreio, fato esse que levava alguns deles a suprimirem esse tempo. Como será discutido posteriormente, nota-se que já pairava nos discursos legais uma representação do espaço da escola primária diferente do que se tinha na realidade, representação essa pautada nos preceitos de higiene que invadiam a cidade e também a escola, como já destacado. As salas deviam ser limpas, arejadas, com espaços previstos para a realização das diferentes atividades, como um pátio.

De um modo ou de outro, importa observar que o recreio rompia com as atividades rotineiras uma vez que esse tempo devia ser utilizado com exercícios recreativos e “próprios para desenvolvimentos das forças físicas”. Seria realizado o mesmo para as meninas e para os meninos? Ainda com diferentes usos desse tempo dedicado ao recreio, seja segundo o sexo seja devido à falta de espaço apropriado ou por qualquer justificativa, sua importância é remarcável. Pelo que foi desenvolvido até então, nota-se que se procurava cadenciar o tempo com a entrada, chamada, oração logo na entrada, lições, recreio, lições, oração para finalizar o dia e saída das crianças e professor(a), se este(a) não morasse na própria escola. Tal cadência seria tanto mais efetiva se houvesse a entrada das crianças no mesmo horário, pois, segundo relatos dos professores, a impontualidade dos alunos prejudicava a realização dos “rituais” previstos. Como se observou no capítulo 3, os horários de entrada não eram sempre precisos tampouco cumpridos pelas crianças.

A professora Anna Cesarina d'Oliveira Moura Lacerda, por exemplo, solicitava o consentimento do Inspetor Geral da Instrução Pública, em seu relatório datado de 1º de junho de 1884, para mudar a horário de abertura da escola, pois as chegadas tardias perturbavam “a marcha geral da escola” uma vez que saíam de casa depois do almoço estavam na escola somente depois das 9 horas, “depois que as outras acabam de escrever” (Ordem CO 4925). Chegar no horário representava instalar um ritmo de ensino, organizar o cotidiano do professor e a distribuição das tarefas ao longo da jornada. Independente de ter sido intencional ou não, a qualidade do argumento da professora é indiscutível uma vez que trabalhar no mesmo ritmo, estabelecer uma distribuição das atividades, adotar o método simultâneo fazia parte do repertório das representações acerca do emprego do tempo dos professores e alunos nas escolas primárias. Portanto, alterar o horário de início das aulas pelo fato das crianças atrasadas

atrapalharem a *marcha geral da escola* era plausível, já que as autoridades educacionais recebiam o pedido de uma professora o qual expressava harmonia em relação às intenções em voga. Assim, o relato é expressivo de uma marca que integrou gradativamente na cultura escolar que é a previsão dos momentos específicos para se aprender um dado conteúdo ao longo da jornada. Para a professora, certamente, seria difícil reorganizar cotidianamente a distribuição do tempo das atividades previstas, com as chegadas tardias.

Um outro modo de cadenciar o cotidiano das escolas primárias, afora os rituais mencionados referentes ao uso do dia de aula, era a maneira pela qual as matérias estavam distribuídas. Como se destacou, um programa genérico, conforme era disponibilizado nas leis e regulamentos, exigia dos professores e professoras o trabalho de distribuir as matérias previstas por cada dia da semana como também no dia de aula, o que significava pensar no tempo a ser disponibilizado a cada matéria, sendo expressiva a consideração do professor Joaquim Ignácio de A. Leite, de Campinas, datada de 01 de junho de 1888: “Em observância ao disposto no Regimento Interno estabeleci em minha aula a distribuição das matérias do curso de 1º grau, segundo o programa traçado pelo dito regimento”, sendo a “Doutrina cristã dada pelo sacerdote”, sobre a qual não mencionava o dia em que ocorria (Ordem CO 4920). Pelo que se localizou, havia níveis diferentes de informações sobre o emprego do tempo das aulas, semanal ou diariamente. Um primeiro nível seria a indicação dos dias destinados ao ensino de uma matéria do programa, por exemplo, a professora Albina Maria Coutinho, de Vila de Yporanga, em 1º de novembro de 1889, segundo quem “aos sábados minhas alunas aproveitaram a explicação de catecismo dada pelo Ver. Pde”, que com “boa vontade presta esse serviço” (Ordem CO 4925); ou ainda casos como o relatado pelo inspetor de Toledo, Theodoro Andrade, do professor sob sua responsabilidade, quem ensinava a doutrina cristã duas vezes na semana (Ordem CO 4925, 10/01/1854), além do professor Pedro Correa Dias, da localidade de Pindamonhangaba, que, em relato de 31 de outubro de 1878, acerca do ensino da moral cristã sublinha: “Este ensino é dado às quartas e sábados exclusivamente aos alunos” (Ordem CO 4925). No entanto, os professores dedicariam esses dias só e tão somente à matéria referida ou havia outra matéria? Nesses casos, isso não fica evidente.

Uma outra forma de registro incluía uma descrição mais detalhada do que os professores faziam na aula, ainda que não fosse uma regra a elucidação do emprego do tempo das matérias para todos os dias da semana. Embora se tenha tido acesso a três casos de descrição, mesmo que genérica, do emprego diário do tempo, acredita-se que expressavam aspectos relevantes dos modos pelos quais o tempo era utilizado e especificidades de sua história. O primeiro caso era o do professor Antonio Augusto Araújo, que, ao produzir um “Regulamento” para sua escola de Primeiras Letras da Freguesia da Sé, São Paulo, datado de 28 de agosto de 1853 (Ordem 4917 05)¹¹⁵, distribuía suas aulas da seguinte maneira:

DIA DA SEMANA	EMPREGO DO TEMPO
2ª feira	<p>Manhã: 9:00h às 11:00h – “os meninos estudam nas decúrias diversos exemplares [...] e impressos.” 11:00h às 12:00h – “[...] as classes; e subordinados aos Decuriões estudam contas e estudam tabuada: tomo lição na pedra da decúria de contas e depois da Gramática da Língua Nacional. Estas decúrias são formadas dos Decuriões das classes; e no tempo que resta, quando antes não o faça, debucho para os alunos subordinados escreverem.”</p> <p>Tarde: 15:00h às 15:30h – “os Alunos escrevem, nas classes, dirigidas pelos Decuriões; e estes são responsabilizados pelas negligências que cometerem com algumas penas correcionais, que tem por fim estimulá-los, tais como, perda de emprego, castigo moral ou físico conforme a natureza do delito. Todos os alunos que não necessitam mais escrever debucho, escrevem em suas casas para apresentarem na aula uma escrita de manhã e outra de tarde; e aqueles que escrevem cursivo, apresentam uma escrita de cursivo de manhã, outra de bastardo ou bastardinho à tarde.” 15:30h às 16:30h – “os alunos [...] nas classes, e dão lições aos [...]” 16:30h às 17:30 – “recolhem-se para as classes; e eu tomo lições do Decuriões, de cartas manuscritas, e de Catecismo, e corrijo as escritas.”</p>
3ª feira	<p>“de manhã e de tarde observo a mesma ordem, como na segunda-feira, bem como na manhã de quarta-feira”.</p>

¹¹⁵ Conforme o artigo 8º, da Lei de 1846, “Os exercícios diários das aulas, durarão das 8 às 10 e meia da manhã e das 2 às 4 e meia da tarde”. A título de observação, o professor Antonio não atendia o que dispunha tal lei, o que endossa o que se discutiu no capítulo 3 – as escolas, certas vezes, adotavam horários distintos segundo a localidade devido a diversas razões. Uma outra análise desses dados é encontrada em Barra (2005).

4ª feira	<p>Manhã: “Mesma ordem” da manhã dos dias anteriores</p> <p>Tarde: 15:00h às 15:30h – “os Alunos subordinados escrevem nas classes” 15:30h às 17:00h - “estudam tabuada, numeração romana, e argumentação uns com os outros, presididos por mim, a tabuada, a numeração romana e a soma. Os alunos que ainda não sabem ler cursivo, eu lhes ensino a doutrina Cristã, e recomendo-lhes que peçam as suas mães que os ensinem, e os que sabem ler, estudam em cartilhas e em Catecismos. Eu argumento tabuada, numeração romana, soma e doutrina Cristã; e explico aqueles pontos de doutrina que são necessários para que eles entendam, mas faço-o com singeleza, e por palavras claras e fáceis que acompanham o grau de adiantamento da inteligência de cada um.”</p>
6ª feira	<p>“de manhã e de tarde [...] a mesma ordem que na segunda [...] assim também sábado de manhã.”</p>
Sábado	<p>Tarde: 15:00h às 15:30h – “os Alunos escrevem nas classes.” 15:30h às 16:00h – “os Alunos subordinados estudam tabuada, numeração romana e doutrina Cristã, e dão lições aos Decuriões.” 16:00h às 17:00h – “eu argumento a tabuada, numeração romana e doutrina Cristã: desta eu explico aqueles pontos necessários para que eles entendam com facilidade aquilo o que estudam. Julgo escritas de apostas, e para estimular aqueles que ganham, confiro-lhes prêmios, que consistem em pequenos cartões impressos com a palavra perdão e que os livra de castigos. Os decuriões passam exame de limpeza em todos os seus subordinados; e depois virem pela [...] numeração de suas classes me [...] o resultado do exame, eu faço neles [...] Eu [...] todos os alunos guiados por mim [...] de joelhos nos bancos, de mãos postas, e com toda a reverencia e respeito devidos à nossa Santa Religião.”¹¹⁶</p>

Tabela 6: Horário da escola de Primeiras Letras da Freguesia da Sé – Professor Araújo (1853)

Além das concepções sobre conteúdo e método de ensino, por exemplo, notáveis na proposição do professor, mediante a observação do quadro horário no qual eram distribuídas as atividades em espaços de tempo, que oscilavam entre intervalos de trinta minutos, de uma hora, ou ainda, de uma hora e meia, percebe-se que tal demarcação não expressava o tempo que devia ser dedicado a cada matéria do programa, lição ou atividade. Isso porque em cada espaço de tempo previa-se uma diversidade de lições, como tabuada, número romano, doutrina, havendo a intervenção do professor, para certos casos, e dos decuriões, para outros. Ainda que o professor distribuisse o tempo da

¹¹⁶ As indicações com [...] referem-se às partes impossíveis de ler uma vez que o documento está rasgado.

aula, garantindo que os alunos estivessem ocupados durante todo o tempo dos exercícios diários das aulas, organizasse os alunos em decúrias, conforme o grau de adiantamento dos alunos, ambas as disposições inscritas nos documentos legais em voga, como já se assinalou, a concepção de tempo implícita no quadro elaborado ainda não condizia com um modo mais racionalizado de se organizar o cotidiano¹¹⁷.

Um outro modo de empregar o tempo era descrito pelo inspetor do distrito de Campo Largo de Sorocaba, Rafael Gomes da Silva, em 30 de junho de 1861, acerca da escola do professor Luiz Gonçalves Rocha, quem

(...) ensina exatamente as primeiras letras, abre a aula das 8 horas e leciona até as 10:30 da manhã e das 2 até as 4 e meia da tarde distribui o tempo e as lições de modo seguinte: *meia hora* é destinada à escrita, *uma* à leitura, *meia* a contas e definições e outra *meia hora* à doutrina cristã e à tomarem-se as lições. À tarde leciona pela mesma maneira, com a diferença de serem as lições por impressos e em vez de contas, a tabuada e geometria (Ordem CO 4920).

Nesse caso, instalava-se a relação entre o tempo demarcado e a realização de atividades segundo a matéria definida, o que já denotava um outro modo de conceber a distribuição do tempo, ainda que houvesse lacunas nas informações tais como se tal demarcação era diária, se havia alterações segundo o dia da semana, por exemplo. Tendo em vista que a demarcação era genérica por cada matéria, supondo-se que os alunos eram divididos em classes, era absolutamente possível que cada classe realizasse ao mesmo tempo cada matéria, ainda que fizessem atividades diferentes. Deve-se considerar também uma outra possibilidade, que cada classe seguia uma distribuição do tempo completamente distinta, conforme alguns relatos dos professores deixam ver, ainda que não fosse demonstrado quanto tempo atribuíam a cada matéria dada às classes, mas o que devia aprender em cada uma delas. Já na descrição do modo que o tempo é distribuído para cada matéria pelo professor Chrysostomo do Amaral, de Capão Bonito – Paranapanema, na década de 80, o modo de empregar o tempo, mais um vez, era ressignificado: “leitura 45, sendo de manhã 35 e de tarde impresso 10. Caligrafia 25, sendo em bastardo 19 e em cursivo 6. Aritmética 6, sendo em adição 2, em

¹¹⁷ Vale observar que segundo o regulamento que normatizava o horário previsto das aulas (de 25 de setembro de 1846), as aulas deviam ocorrer das 8 até as 10 e meia horas da manhã, e das duas até as quatro e meia da tarde, como já mencionado no capítulo 3, no entanto, o professor começava as atividades às 9 da manhã às 12 horas e das 15 às 17 horas, um horário absolutamente alternativo ao que se prescrevia. Como se aventou no capítulo 3, uma possível explicação pode advir das adaptações realizadas segundo as condições locais e suas demandas, quase sempre autorizadas pela inspeção e presidente da Província. Uma outra perspectiva de análise desse horário é apresentada em Barra (2001, p. 82-83).

multiplicação 3, em divisão 1, doutrina 6, sendo 2 até a página 50, 1 até 52, 1 até 62, 1 até 72, 1 até 75 do compêndio de Pimentel” (Ordem CO 4920, 01/11/1880). O professor Chrysostomo parecia estar mais familiarizado com um tempo mais quantitativo, apresentando um cotidiano mais fragmentado na medida em que utilizava medidas mais “irregulares” para a realização de cada atividade (45 minutos para leitura, 35 pela manhã e 10 à tarde; 25 para Caligrafia, divididos em 19 para bastardo e 6 em cursivo, sendo o ápice a demarcação feita para Aritmética e Doutrina, pois distribuía o total previsto para cada conteúdo, segundo referência do compêndio utilizado); já o professor Luiz pautava o dia de aula com horários previstos entre uma hora ou meia hora para cada atividade, sendo, assim, o dia menos retalhado pelos minutos, o que não significava a ausência de uma referência quantitativa do tempo; essa era aprimorada, desenvolvida até que o tempo ficasse completamente esquadrinhado. Nota-se, ainda, que o professor Chrysostomo norteava o emprego do tempo pela utilização de um compêndio, que se mostrava, como se mencionou anteriormente, imprescindível na ordenação do dia de aula, seja na perspectiva do método a ser utilizado, seja na distribuição mais minuciosa do tempo na aula. Um aspecto notável na distribuição das atividades dos três professores referia-se ao fato de que compunham o dia de aula não só com uma matéria do programa. Todavia, algumas ressalvas quanto às diferenças essenciais eram relevantes. Enquanto no primeiro exemplo, do professor Antonio, na década de 50, por haver um quadro com a distribuição diária, aparentemente, existia uma maior ordenação do cotidiano, o exame comparativo com os dois outros casos sugere que isso não se confirmava, pois o referido professor inseria no mesmo espaço de tempo um conjunto de matérias, não discriminando, por exemplo, à qual matéria ou atividade era destinado mais tempo. Nos dois outros casos, mesmo não se sabendo se a distribuição apresentada era diária ou não, à *leitura* era atribuído mais tempo de aula, podendo-se observar maior equidade entre a divisão do tempo para o ensino na escola do professor Luiz, da década de 1860, que aquele da década de 1880, na medida em que o primeiro dedica o mínimo de trinta minutos para cada matéria, enquanto o segundo, visivelmente, atribui pesos diferentes para cada uma. Infere-se, a partir dos estudos realizados acerca da organização dos conteúdos escolares, que quanto mais a referência do tempo quantitativo era tomada para delinear a distribuição das atividades, mais se hierarquizavam as matérias que compunham o programa, sendo a fragmentação do dia de aula acentuada. Mas, embora se considere exemplar o modo de distribuir o tempo

efetivado pelo professor na década de 80, já que se aproximava do que prescreviam certos manuais de pedagogia moderna sobre o emprego do tempo, não se pode generalizar tal perspectiva da utilização do tempo, na medida em que o professor de Campinas, Joaquim Ignácio de A. Leite, por exemplo, relata, em 01 de novembro de 1885, que “o ensino religioso é ministrado às duas primeiras classes em dias indeterminados” (Ordem CO 4920). Seria somente essa matéria para a qual não havia determinação dos dias a ser ensinada?

Ainda que fossem exemplos pontuais, remarcava-se, em primeiro lugar, que mesmo havendo uma tendência à generalização de um tempo mais racionalizado ao longo dos anos estudados, era equivocado pensar que na década de 1840 e 1850, por exemplo, havia uma desordem absoluta e, em 1870 e 1880, dadas as circunstâncias da maior circulação dos saberes a serem incorporados nas escolas e das próprias representações e práticas, que visivelmente eram alteradas conforme atestam os relatos, tinha-se, via de regra, um cotidiano com um tempo mais retalhado, com uma distribuição regrada das matérias. Observa-se, assim, que ocorriam incorporações sucessivas no âmbito individual como também coletivo, havendo-se, certas vezes, a impressão que alguns professores estavam à frente do seu tempo e outros operavam segundo concepções mais presentes em décadas anteriores. Isso significava que, apesar de serem apreendidos sentidos comuns que pairavam numa determinada década que buscavam nortear as práticas ou já pareciam norteá-las, incorporações não eram simultâneas. De todo o modo, regerar, disciplinar, ritmar e ritualizar o cotidiano escolar estava intimamente relacionado às possibilidades ou não de contar o tempo pelo qual as atividades eram distribuídas, ainda que não fosse só isso. O êxito na distribuição dos materiais (como os compêndios) seria uma maneira (e não *a* maneira) de concretizar os ensejos do ensino moderno. Mesmo que não seja possível generalizar, percebe-se que ocorriam os primeiros passos no sentido da transição do “tempo da tarefa” (THOMPSON, 1998)¹¹⁸ para o tempo do relógio nas representações e práticas

¹¹⁸ Essa idéia tem inspiração nas contribuições de Thompson (1998), que, a propósito das relações econômicas. A orientação pelas tarefas seria a notação do tempo observado em sociedades camponesas e continua a ter importância nas atividades do âmbito doméstico e dos vilarejos. Nesse caso, cuida-se do que é visto como “necessidade”. Um outro aspecto seria a pouca separação notada entre “o trabalho e ‘a vida’”, havendo a mistura entre as relações sociais e o trabalho. A tarefa era quem definia o dia do trabalho, não sendo notado conflito entre o trabalho e o “passar do dia”. O mesmo autor observa que para os homens acostumados com o trabalho pautado no tempo do relógio, a sensação é de que tal atitude frente ao trabalho era “perdulária e carente de urgência” (p. 270). Explica-se que tal distinção tão delimitada tem como referencial o camponês ou artesão independente. É salientado que a orientação pelas

cotidianas do emprego do tempo, conforme destacado anteriormente a propósito das reflexões acerca dos métodos de ensino. Ainda que em ambas as situações os professores produziam o tempo no sentido de não haver uma prescrição das autoridades de como deveriam distribuir as atividades, ao incorporarem uma concepção mais quantitativa do tempo era o relógio que começava a ditar o ritmo das atividades. A fragmentação arbitrária do conteúdo e, mais precisamente, das matérias começava a circunscrever os alunos numa situação na qual se aprende blocos de conhecimentos, segundo Husti (1983), além do que, o tipo de organização do tempo utilizado não era um acaso ou somente um hábito, mas o que começava a se impor era permeado por princípios pedagógicos, tidos como modernos, como será discutido adiante.

Nesse sentido, refletir sobre as representações acerca da distribuição do tempo nas diferentes décadas estudadas aqui é atentar, também, para as possibilidades que se tinha de computá-lo. Isso significa que quando se trata da presença de um item dedicado à *distribuição do tempo*, na década de 1850, inscrito nos relatórios dos inspetores e trazido pelos professores em seus relatos (seja apresentando como o faziam ou solicitando providências a respeito), não necessariamente se operava com uma distribuição minuciosa no sentido de cálculos em minutos, como se consolida em meados da década de 1890, e era expresso no exemplo mencionado há pouco. Sem as condições materiais (relógio, contador), sem referências de organização do tempo na qual era imprescindível operar com um tempo mais racionalizado, como no ensino individualizado, por exemplo, de que modo operacionalizar uma representação

tarefas ganha contornos mais complexos na situação em que se emprega mão-de-obra, quando a transformação da orientação pelas tarefas no trabalho de horário marcado se torna visível. Algo extremamente relevante apontado por Thompson é que a regulação do tempo do trabalho pode ser feita independentemente de qualquer relógio além de ser anterior à difusão de tal mecanismo. Nota-se que a atenção ao tempo no trabalho está associada, em grande parte, à necessidade de sincronização do trabalho. Todavia, enquanto a manufatura continuava a ser gerida em escala doméstica ou na pequena oficina, sendo ausente a subdivisão complexa dos processos, o grau de sincronização exigido era pequeno e a orientação pelas tarefas ainda imperava. Daí se extrai a idéia da irregularidade característica dos padrões de trabalho que precedeu a introdução da indústria em grande escala movida pelas máquinas. Até então, não eram admitidos cronogramas precisos, sendo os ritmos de trabalho absolutamente irregulares com a oscilação entre intensidade e ócio. Tais considerações inspiram e não se transpõem para a situação escolar na medida em que quando se considera que o tempo da tarefa vai sendo substituído pelo tempo do relógio remete-se a esta irregularidade nos ritmos e nas mudanças integradas na própria divisão do trabalho, a qual, ainda que estivesse presente nas atividades educativas, com o relógio e a defesa da distribuição minuciosa do tempo, passam a ganhar novos contornos. Em analogia com o que Thompson representou em termos da instauração da indústria para a efetivação da regularidade, no caso educacional pode se entender que as referências da escola graduada foram essenciais para as alterações significativas nos modos de ensinar e aprender. Novos hábitos de trabalho são estabelecidos quando da divisão do trabalho, inserção do relógio, uma nova disciplina do tempo é imposta (THOMPSON, 1998, p. 297).

quantitativa do tempo, ou seja, um retalhamento do cotidiano em minutos, como se espera que faça o professor gradualmente?¹¹⁹

O que importa salientar, à guisa do que se discutiu acerca das características do tempo, é que, como outros elementos, a expressão *distribuição do tempo* não tem um sentido óbvio se não relacioná-la com as condições de ensino e sociais (percepções de tempo em voga), os métodos, a formação dos professores, a obrigatoriedade, os meios de controle da frequência, os aparatos existentes, por exemplo. Corre-se o risco de se pensar que, de fato, na década de 50, havia uma distribuição quantitativa e minuciosa do tempo, como se pretendia e prescrevia a Pedagogia moderna. Além disso, constata-se que não é porque não se operava segundo

¹¹⁹ A leitura do verbete *emploi du temps*, do Dicionário Buisson, traz considerações sobre a distribuição do tempo para o caso da França, onde há traços de preocupação com o que se chama de emprego do tempo nas leis e projetos de leis de 1791 a 1799. No entanto, segundo Jacoulet, é com a lei de 1833 que consta primeiramente tal preocupação, pois dispõe que devia haver para as escolas públicas uma repartição de lições e de exercícios que será feito pelo Comitê superior e submetido à aprovação do Conselho Real” (art. 13). Este emprego do tempo aparece pela primeira vez, notadamente formulado no decreto de 26 de junho de 1835 (artigos 2 e 3). Além disso, organizou nas escolas de Paris o ensino mútuo, o que não se traduziu em mudanças nos modos dos professores organizarem sua prática. Indica-se que os professores, junto aos seus monitores, deviam organizar sua jornada, sendo as horas das diferentes classes fixadas da seguinte maneira:

8:00 às 10:00 – aula dos monitores

10:00 à 1:00 – aula da manhã para os alunos

1:00 às 2:00 – recreação

2:00 às 5:00 – aula dos alunos

Devia haver aula quinta-feira pela manhã.

Como se observou para o caso paulista, o primeiro senso de distribuição ou emprego do tempo era tido como algo mais genérico, como observado também em países como a França.

A afirmação de que os sentidos da idéia de emprego do tempo sofrem alterações e, ao mesmo tempo, não é algo presente só no contexto escolar pode ser exemplificada, no caso brasileiro, pelo modo pelo qual D. Pedro II empregava o tempo, segundo Mauro (2001), a qual expressava as preocupações científicas de dom Pedro II, além da extensão dos seus gostos e da sua cultura: “Pretendo distribuir o meu tempo assim: acordar às seis e, até as sete, grego ou hebraico; passear até as oito ou oito e meia e depois, até as dez, grego ou hebraico. Às dez, almoço. Do meio dias às quatro, a não ser às terças e quintas, quando pararei às três, exame dos negócios ou estudos. Jantar e, às cinco e meia, passeio. Das nove às onze, redação deste diário e depois dormir. Estou assistindo às aulas de inglês e de alemão que Sapucaí [havia sido professor de D. Pedro e veio a ser ministro mais tarde] está dando à minhas filhas. Nas segundas-feiras lerei Barros [João de Barros, cronista português da época dos descobrimentos] para elas, das sete e meia às oito da noite. Nas terças-feiras lerei para elas *Os Lusíadas* das dez e meia às onze da manhã; das três à quatro darei a elas uma aula de matemática, e farei latim com elas das sete às oito da noite. Nas quartas-feiras: latim com a minhas filhas das dez e meia às onze; nas quintas, *Os Lusíadas* das dez e meia às onze; explicarei a física de Gannot às minhas filhas das três às quatro e farei latim com elas das sete e meia às oito da noite, e nas sextas-feiras, latim com as minhas filhas das dez e meia às onze e Barros da sete e meia às oito da noite. Nos domingos e feriados, leitura de Lucena [padre João de Lucena, clássico português] durante uma hora, e meia de leitura do Jardim das raízes gregas à noite. Para as horas em que não há nada indicado, leitura, conversas ou recepção de visitantes. Nas quartas-feiras à noite, tenho um ministro (...). Provavelmente a afluência dos negócios ou visitas que não podem esperar perturbarão amiúde, é de esperar, este emprego do tempo” (*Anuário do Museu Imperial*, vol. 17, Petrópolis, 1856, p. 319 apud MAURO, 2001, p. 186-187).

referências mais refinadas do tempo quantitativo, que o tempo não era distribuído pelos professores, afinal, de um jeito ou de outro, os professores organizavam seu dia-a-dia, como o fazia o professor Antonio da escola preliminar da Sé. Importa indagar-se por quais cálculos temporais, que lógica se utilizava em lugar do que, para nós, é entranhado: os minutos e os segundos destinados para uma atividade a ser interrompida quando o tempo se finda.

Ao lado do item destinado às observações sobre a *distribuição do ensino*, os inspetores registravam, por exemplo, que essa era *regular* (o mais comum), outras vezes, era mencionado entre os aspectos que não mereciam atenção, conforme assinalado pelo inspetor de Pindamonhangaba, Miguel Monteiro de Godoy, em relato de 13 de julho de 1858 (Ordem CO 4925). No mesmo período (10/10/1858), o inspetor de Xiririca, Eugênio Freitas, sublinha que “o tempo da distribuição do ensino é regular, mas em todas as aulas não há trabalhos suficientes” (Ordem CO 4925), o que parece não ocorrer no cotidiano do professor Antonio. Já o inspetor de Pirapora, Joaquim Mariano de Lacerda Moraes, também no ano de 1858, traz alguns dados relevantes, ao preencher suas impressões acerca da distribuição do ensino:

3º. O espaço de tempo que ocupam as aulas em exercício além de legal, creio ser suficiente o ensino não me parece bem distribuído, por isso que, com quanto a primeira vista pareça útil o próprio professor dirigir imediatamente a todos e a cada um, não é todavia aproveitável pela aglomeração (Ordem CO 4925).

Enquanto os inspetores, certas vezes, pareciam ter na distribuição do ensino algo de menor importância, os professores, desde o início da década de 50, ainda que ganhasse sentidos diferentes ao longo dos anos, entendiam-na como um aspecto que merecia atenção, a exemplo do professor de Campo Largo de Sorocaba, Luiz Gonçalves da Rocha que, em seu relatório de 15 de outubro de 1854, entre as reformas sugeridas, encontra-se “que na aula haja um diretório em que indique as lições diárias que se deva ensinar” (Ordem CO 4920). Os inspetores, em suas impressões sobre a distribuição do ensino, a tinham como regular, ou que esse não era bem distribuído, ou, ainda, que em todas as aulas não havia trabalhos suficientes, o que evidenciava a relevância da solicitação de um diretório composto pelas lições diárias pelo professor Luiz, desde a década de 1850. Essa demanda também estava presente em países como a França, conforme inscrito no relatório de inspetor departamental, de 10 de maio de 1836, cujo extrato é apresentado por Rouet (1993, p. 264), no qual se sublinha que os professores

não sabiam distribuir o tempo em suas aulas. Segundo o inspetor, vários comitês e professores vinham solicitando que se indicasse um modo de distribuição, que possa fixar o tempo das atividades. Perante tal demanda, apresentava uma proposta a qual dava bons resultados em outros países.

Eram exemplares as proposições do professor Luiz Gonzaga de Campos Freitas, de Capivari, em seu relatório datado de 31 de maio de 1879, essas bastante coerentes com o que se almejava em termos da organização da escola, ao longo do século XIX:

Podia dividir o ensino, onde há duas cadeiras em 1º e 2º ano: no 1º deveria ensinar caligrafia, leitura, doutrina e aritmética até as quatro operações fundamentais, no 2º escrita, ditado, português, aritmética até proporção, noções de geografia do Brasil e história pátria. Resultados: divisão das matérias, emulação entre os professores pela mudança de anos de modo que o que lecionasse o primeiro esforçasse-se para aprovar alunos para o 2º, que tinha de ir reger e o menino quando saísse da aula pública levaria mais algum conhecimento útil (Ordem CO 4920)¹²⁰.

Se considerar uma tendência a haver nas prescrições legais ou das autoridades uma forma de coerção ou disciplinarização dos professores, esses dados, presentes em documentos tanto brasileiros quanto franceses, por exemplo, eram deveras expressivos. Se não se pode desconsiderar o papel dessas para a uniformização das práticas, tão almejadas principalmente a partir da década de 1890 (GALLEGO, 2003), por outro lado, na falta de referências dos professores de como utilizar adequadamente o tempo de que dispunham para ensinar, esses apelavam para a solicitação de diretórios prontos. Seriam mobilizados pelas referências da escola moderna construída em outros países ou era a urgência perante o crescente número de alunos e as demandas que a eles se impunha? Demandas essas apreciadas e vigiadas pelos inspetores, nos diferentes níveis hierárquicos (Geral, de Distrito, escolar), mediante a exigência de relatórios, realização de inspeções, além da difusão de certos dispositivos já mencionados (livros de matrícula, de chamada, de movimento diário, exames etc.).

Representações sobre a configuração da escola primária moderna, com uma concepção de um tempo que se pode chamar de *didático* já permeavam os

¹²⁰ Parece ser comum o reconhecimento de que o tempo que se permanecia na escola primária não significava a aprendizagem de um número expressivo de conhecimento. Conforme as impressões de João Lourenço Rodrigues, acerca de sua frequência na escola por três anos (entre 1875 e 1878), “com um estágio escolar de cerca de três anos, não cheguei a passar de um estudante medíocre” (1930, p. 58).

discursos que buscavam instaurar um outro modelo de escola, a exemplo do que era difundido pelos manuais de ensino e conferências pedagógicas (década de 70) e o *Dictionnaire Buisson*. Conforme inscrito no verbete *emploi du temps* (emprego do tempo) do referido dicionário, o estabelecimento do emprego diário do tempo, recomendado pelas teorias modernas de ensino, precedia a elaboração do programa de ensino para todas as matérias e um dado nível de ensino, desse modo, esse estava submetido à repartição dessas por ano, trimestre, mês e, finalmente, semana e dia de aula, cuja distribuição do que devia ser ensinado devia ser detalhado minuciosamente¹²¹. Em alguns países era possível concretizar tais recomendações algumas décadas antes que o Brasil, a exemplo da França, onde, desde os anos 30, com a lei Guizot (1833), se estabelecia pela primeira vez um programa mais detalhado de ensino¹²². Ao se levar em conta o que foi posto no verbete *emprego do tempo*, aludido acima, uma organização mais minuciosa do tempo, no caso brasileiro e, de modo

¹²¹ O cume dessa organização para o trabalho docente é a criação e generalização do *Diário de Classe*, cujo estabelecimento foi viabilizado quando da sistematização efetiva da progressão dos conteúdos para o ensino primário. No caso da França, por exemplo, o diário de classe foi estabelecido no ano de 1866, enquanto em São Paulo, isso ocorreu mais de três décadas depois (SOUZA, 1998). Segundo posto no *Dictionnaire Buisson*, cujo verbete fora escrito por E. Jacoulet (p. 1429-1432), esse material era destinado a receber dia por dia a preparação resumida das matérias ensinadas aos alunos das 3 divisões, manhã e noite. A elaboração de um diário de classe estabeleceria a rota a percorrer durante os anos. Os professores deviam ter o hábito de tomar nota sobre o que eles deviam ensinar e de dispor metodicamente seu trabalho. Afinal, sublinha que escrever é dar ao pensamento uma forma exata e clara, não sendo necessário escrever tudo, mas o que pensou quando da preparação da aula, trata-se de uma demonstração, definição, explicação, de uma lição que oferecia dificuldade, sendo, assim, útil a todas as categorias de professores. Sobre sua materialidade, Jacoulet indica que pode ser um caderno em branco para registro das lições. Assinala que seria difícil retomar a origem do diário de classe ou traçar a sua história, mas indica que, em 1850, começa a se generalizar. Neste mesmo momento emprego de tempo foi imposto a todos os professores de liceus e colégios para controlar a exata observação do regulamento novo, os obriga a registrar diariamente as atividades da aula, sendo recomendado que os inspetores comparassem o diário de classe com o emprego do tempo e os cadernos de deveres diários dos alunos, podendo um inspetor esclarecer a alguns minutos o andamento da escola sob a escolha dos deveres, lições e mesmo da frequência, ainda que reconheça que para a inspeção é um meio de controle absolutamente ilusório, pois esta não pode sempre verificar em qual momento o diário de classe foi feito. Assim, boa escola seria aquela que tivesse um diário de classe e aquelas que o negligenciam seriam tidas como medíocres (p. 1431). Destaca a necessidade do professor, perante os diversos conteúdos da escola primária, ter sob seus olhos um guia que o sustentasse e que o dirigisse, que o assegurasse quando devia passar de um conteúdo a outro, regando, assim, a marcha do seu ensino. Nesse sentido, como se percebe mediante as instruções de Jacoulet para a França, mas que serviram de referência, inclusive para São Paulo, dada a implementação do diário de classe alguns anos depois, conforme destacado em Souza (1998), o qual consistia não só um meio de organização dos professores como também mais um dispositivo de controle.

¹²² No caso da França, pelas informações localizadas, a década de 60 parece instaurar uma maior racionalização do cotidiano, no sentido do ensino. Vale mencionar a publicação dirigida por M. J. J. Rapet (Inspetor Geral da Instrução Pública do ensino primário), intitulada *Journal des Instituteurs* (1861), que reúne o curso dos estudos das escolas primárias para o ano escolar 1861-1862. A alusão é pertinente, pois nessa ocasião apresenta-se a divisão das lições detalhadamente, sendo o emprego do tempo suscetível a diversas modificações segundo as necessidades das escolas, o que não impediria, conforme se assinala, a aplicação do que é proposto.

particular paulista, teria mais condições de se efetivar na década de 1880, quando um programa um pouco mais detalhado foi estabelecido, conforme já se evidenciou; ainda que esse tenha sido mesmo uma condição para um emprego do tempo mais minucioso, considera-se apressado entender que a concretização de um cotidiano escolar mais racionalizado submetia-se somente à efetivação de um programa detalhado, visto que eram necessárias outras condições, como a própria concepção de tempo e os modos de medi-lo, conforme se discutirá adiante.

Desse modo, chama-se a atenção para o fato de que, ao se levar em conta o intervalo das décadas de 40 e 80, é inevitável considerar que a lei de 1885 consistia num momento expressivo, junto a outros fatores, na formulação de um outro tempo didático dado que implementava a divisão das matérias e sua graduação além de ampliá-las, conforme já se assinalou. Uma forma mais racional de organização se fazia presente, a exemplo da distribuição do professor Chrysostomo, aludido há pouco. Ainda que os quadros horários, com uma distribuição detalhada das matérias e seu tempo ocupado a cada dia, já fossem notados em outros países, generalizavam-se na realidade paulista a partir dos anos 1890¹²³. A ordenação minuciosa do dia de aula, conforme posto pelas recomendações inscritas em manuais e no próprio dicionário, seria a última instância de se utilizar o tempo de forma mais econômica, a qual era viabilizada depois de várias alterações operadas em diferentes aspectos presentes nas escolas. Considerando-se os sentidos ganhos pelo emprego do tempo, pode-se entender que era condição primeira para a otimização do tempo que os professores e os alunos não se ocupassem de objetos estranhos ao ensino durante as aulas de lição (art. 58, § 1º, 2º, Regulamento de 17/04/1868). Era comum a ocorrência de denúncias de pais contra professores ou ser relatado por inspetores problemas com professores que se desviavam dos seus deveres, comprometendo o tempo da aula, a exemplo do que registra o inspetor Manuel Gonçalves de Sousa Guimarães, em 1º de julho de 1854, acerca de um dos professores que tinham sob sua responsabilidade:

¹²³ Quadros que compunham uma distribuição precisa do tempo para cada matéria do programa, segundo os mais modernos pressupostos pedagógicos foram localizados para o caso paulista a partir de 1892, para as escolas-modelo, e a partir de 1893, para os grupos escolares. Uma análise de quadros horários entre as décadas de 1890 e 1929 foi realizada em Gallego (2003). O que se altera em relação ao que foi localizado para o que se concretiza na década de 1890 é que se, no primeiro caso, era algo particular, notado para certos professores e não para outros, no segundo, isso passa a ser cada vez mais generalizado, devendo ser previsto não mais pelo professor, mas pelos diretores dos grupos e depois pelos próprios inspetores, assumindo, um misto de organizador da prática pedagógica e um mecanismo de controle dessas.

O professor não promove a afeição de seus alunos ao estudo nem [ilegível] dar prêmios a aqueles que se distinguem, e durante as horas de ensino distrai-se com objetos estranhos deixando-os entregues a si mesmos, porém não os ocupa em serviços alheios ao ensino e tem aula em exercício pelo tempo mais ou menos regular (...) Emprega-se o professor em negócios de drogas e álcool e isto sem pedir licença o que afasta-o muito dos seus deveres, assim como brilhar que deixa de cumprir com obrigação” (Ordem CO 4920).

No entanto, a representação do *emprego do tempo*, definida pela Pedagogia e propagada em dicionários e manuais, por exemplo, recai não somente no uso do tempo total do dia de aula, mas em sua repartição minuciosa. O que isso significava efetivamente? Segundo Buisson (1884), era imprescindível dividir sabiamente as ocupações de um aluno entre os diversos momentos da aula e era isso o que se entendia por *emprego do tempo*. Preconizava-se que na escola devia ter uma hora para cada exercício e cada exercício devia ocorrer em seu horário, devendo durar o tempo que lhe era destinado. Esta regra uma vez estabelecida, tudo se tornaria mais fácil também e mais produtivo na escola. Isso significava que se instaurasse a sucessão regular dos exercícios, já que essa propiciava a variedade, previa a fadiga e sustentava a aplicação; ela exercitava a atenção dos desatentos. Do contrário, ou seja, a ausência da divisão do tempo para cada atividade podia ocasionar a disparidade entre as diferentes matérias previstas, além do que contribuía para o estabelecimento da disciplina, certas vezes tão difícil de manter numa escola numerosa. Outro benefício seria o impedimento das perdas de tempo, as quais deviam se evitar quando o tempo consagrado ao estudo fosse muito curto. Já para o professor, seria garantia de saber o que ele devia fazer em cada instante da aula, o que era preciso dizer, não despendendo tempo com pesquisas trabalhosas ou atividades estéreis, o que era essencial para as crianças empregarem mais tarde em sua vida adulta. O estabelecimento do que se considerava um bom emprego do tempo devia, portanto, ser uma das primeiras preocupações de um bom professor. Tendo em vista que o espírito das crianças não era capaz de uma aplicação prolongada sobre o mesmo objeto, era preciso variar os objetos de sua aplicação; de outro lado, tendo em vista que as matérias de ensino estavam longe de apresentar a mesma dificuldade, era necessário atribuir a cada uma delas o tempo que lhe era devido. Isso não significava, todavia, que este emprego do tempo devia ser um “tirano”, a ponto de quando o tempo previsto terminasse, o professor fosse obrigado a interromper uma lição começada e passar a uma outra; devia ser flexível. O que se queria era que a regra imposta ao professor fosse tão bem formulada, que sua atenção seria sempre total.

Tratava-se de não perder nenhum momento da sua aula, pois como seu tempo devia ser contado, quinze minutos atribuídos a mais a um exercício prejudicaria o exercício seguinte, sacrificando, assim, alguma matéria, o que não poderia acontecer. O emprego do tempo integrava os itens que, segundo a Pedagogia moderna, compunha a organização pedagógica, a qual tinha como aspectos principais um plano de estudos, a classificação dos alunos conforme esse plano e, então, um emprego do tempo (BUISSON, 1887, p. 2175). Para que o emprego do tempo, integrado ao programa, constituísse um plano completo de estudos, era indispensável a indicação do número de horas que deveria se consagrar em cada dia a cada matéria de ensino. Igualmente necessária era a determinação de qual parte do programa devia ser estudada num dado espaço de tempo. Estava aí o início da repartição mensal das matérias dos programas tal qual já existia no Departamento do Sena, oficialmente desde 1868 (GAILLARD, 1884, p. 1853).

Nesse sentido, como se destacou há pouco, um modo de empregar o tempo mais racional, conforme o que se preconizava, tornava-se mais viável com a distribuição mais minuciosa das matérias nos programas dispostos em 1885 e 1887. Em consonância com o que se defendia nas disposições pedagógicas tidas como modernas, fazia-se referência ao ensino da religião católica (tanto em 1885 quanto em 1887) e, ao mesmo tempo, havia uma ressalva inusitada, se se comparar às disposições anteriores acerca do ensino da religião: dava-se permissão ao pároco para dar aos alunos educação religiosa, *nos dias e horários determinados e sem prejuízo das outras disciplinas* (lei de 02/05/1885, artigo 75). O inusitado recai no fato de que, até então, dispunha-se que o professor devia interromper a aula quando da chegada do pároco (Regulamento de 17/04/1868, artigo 69), o que sugeria além da aparente falta de previsão para o estudo dessa matéria, uma certa soberania dessa perante as outras, o que transparecia, ainda, a hegemonia da Igreja frente à educação escolar, como já se ressaltou. Dias e horários determinados e não ter prejuízo de uma sobre outra disciplina eram condições sem as quais não era possível se efetivar o que se propunha em termos do emprego do tempo, segundo o sentido expresso acima, previsto pela Pedagogia Moderna.

Conforme consta do Manual Pedagógico, intitulado *Curso Prático de Pedagogia* (1874)¹²⁴, no item *Boa Distribuição do tempo e do trabalho*, ao se assumir a necessidade de que todas as matérias tidas como essenciais da instrução fossem ensinadas a todos os alunos, assinalava-se a importância dos professores procederem

(...) com ordem nesse ensino; é necessário que nele destine a cada ramo de instrução uma parte de tempo proporcionada à respectiva importância e dificuldades: é mister, principalmente, *que ele distribua os diversos objetos de estudo, de modo que, desde o começo até o fim da aula, todos os alunos estejam constantemente ocupados*. O bom emprego do tempo, entre as numerosas vantagens que proporciona, contribui eficazmente para a manutenção da disciplina (DALIGAULT, 1974, P. 59-60, grifo nosso)¹²⁵.

Perante o desafio de entreter, certas vezes, quatro ou cinco classes, conforme exemplo posto no mesmo manual, uma série de exercícios, úteis e variados, sem interrupções, era indicada para que “lhes tire por uma vez o meio e o pensamento de obrarem mal” (DALIGAULT, 1974, p. 69).

Como se percebe, o emprego do tempo da aula, sem momentos para ociosidade, era aliado, gradualmente, à manutenção da disciplina, em lugar, por exemplo, dos castigos físicos. Inevitável não associar às relações feitas por Foucault, de modo particular em *Vigiar e Punir* (1987 [...]) entre o tempo e a disciplina. É verdade sim que o tempo do saber, ao ser caracterizado cada vez mais pela sucessão *bem ordenada* das coisas, apresentadas uma após a outra pelo professor, inscrevia nos alunos relações com o conhecimento e com o tempo absolutamente diversas do modelo individual de ensino, por exemplo, em que quase sempre devia esperar pelas explicações dos professores, mas instaurava, ainda, uma outra relação com o próprio corpo, que deveria produzir, realizar a quantidade de atividades previstas, sem hesitações, sem perdas de tempo, concentrado. Essa dinâmica de atividade constante

¹²⁴ O referido manual era destinado aos “alunos-mestres das escolas normais primárias e aos professores em exercício”, de Mr. Daligault (Diretor da Escola Normal Primária de Alençon) e foi traduzido por Joaquim Pires Machado Portella. Teve-se acesso à 2ª edição, conforme informado na capa do manual, foi “melhorada pelo tradutor e acompanhada da tradução de uma lição de Mr. Dumaouchel sobre os métodos”.

¹²⁵ Quando se pensa nas heranças de modelos presentes ou propostos em séculos anteriores ao XIX, quando se efetiva e generaliza o que Chevallard e Mercier (1987) chamam de um tempo didático, é válida a menção, por exemplo, ao que preconizava Comenius, em *Didática Magna*, no século XVII, acerca da organização do ensino; segundo quem não nada se podia obter se os professores não distribuíssem as matérias a ensinar e a estudar numa ordem de sucessão lógica, idéia essa posta a serviço de um outro projeto educacional (do Estado) e ressignificada pela Pedagogia Moderna.

instaurava outros ritmos escolares, havendo notoriamente a transição de um tempo menos controlado, menos regrado para um tempo cadenciado pelos minutos do relógio, ainda que não houvesse quadros horários prescritos pelas autoridades. Ele era condição para se instaurar a regularidade no ensino. O tempo do relógio como norteador dos ritmos esperados circunscrevia-se nas práticas escolares antes de ser aliado da administração para o controle do conjunto das escolas, como efetivado nos anos 1890, conforme atestavam os exemplos do emprego de tempo de professores em diferentes décadas. Se para os alunos e alunas impunham-se outros ritmos, os quais exerciam uma função também de definir os perfis desses (mais lentos, mais adiantados, entre outros), para os professores e professoras, ordenar o cotidiano, segundo os preceitos pedagógicos aludidos acima, eram incluídos nos saberes docentes. Desde a década de 50, salvas as condições daquele contexto, os professores já eram “avaliados” pelo modo que distribuíam o tempo e o ensino. Tal “saber” inscrevia-se, gradualmente, como condição de ser considerado um bom professor. Regular condutas dos alunos, dos professores, mas também estava em gestação o que se entendia como um dos elementos essenciais na constituição da escola e da sua forma.

A incorporação das referências da forma escolar (Vincent) já notadas em outros países era mediada pela discussão das temáticas “modernas” em Conferências Pedagógicas, as quais tomavam lugar a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Borges e Teixeira, J. (2004), essas eram criadas pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte de 1854, mas ocorriam em janeiro de 1873 e, a partir de então, tiveram frequência irregular até a década de 1880. Segundo as autoras, entre os temas discutidos estavam: a distribuição das matérias, de modo que soubesse o professor pelo programa dessa distribuição qual a tarefa de cada dia útil devia ser preparada; a duração do curso das matérias – em quantos anos poderá o curso das ditas matérias ser percorrido, de maneira que o aluno fosse dado por pronto na forma do regimento das escolas?; além de métodos de ensino, co-educação, castigos, meios de recompensa e punição, disciplina, classes em uma ou duas seções.

Se, por um lado, seria pouco perspicaz acreditar que as referências sobre uma organização escolar mais racional tivessem sido incorporadas tão vorazmente quanto essas eram difundidas, por outro lado, era perceptível em vários aspectos presentes nos relatórios, sobretudo na década de 80, como a integração de outras

palavras ao repertório lingüístico. Talvez a intenção era evidenciar que compartilhavam com o desejo de “fazer o milagre”. Era como se já o vislumbrassem e, na impossibilidade de o realizar, ensaiassem rituais. Um exemplo de aspectos que são notavelmente postos na linguagem dos professores eram as referências à pontualidade, à necessidade de não perder tempo, dos esforços de ocuparem os alunos todo o tempo e as indisposições com aqueles(as) que distraíam os(as) demais quando da realização das atividades. O professor Antonio Correa Dias, de Caconde, em 1º de junho de 1884, relatava que

Este primeiro semestre escolar tem havido regular assunção da parte dos alunos e todo esmero, pontualidade e muito trabalho, de minha parte, do que tem resultado muito aproveitamento na aprendizagem para esses alunos e satisfação, digo, contentamento dos pais (Ordem CO 4920).

Da mesma forma, a professora Anna Cesarina d’Oliveira Moura Lacerda, também de Caconde, no relato do mesmo ano, afirmava que

Há regular freqüência das discípulas, regularidades nos trabalhos notando-se muito aproveitamento delas *rigorosa pontualidade minha na acepção ampla da palavra relativamente aos deveres do meu cargo* (...) Deus continuará a dar-me forças para que eu possa bem desempenhar tão árduo quão nobre missão de preceptora d’essas futuras mães de família (Ordem CO 4920, grifo nosso).

Os dois professores associavam a (rigorosa) pontualidade que tinham no cumprimento dos deveres, somada ao esmero e trabalho, no caso do professor Antonio, ao aproveitamento na aprendizagem dos alunos e das “discípulas”. Junto à freqüência (dos alunos) e à regularidade no trabalho, a pontualidade era aliada no êxito dos trabalhos. Qualidades almejadas para os professores, difundidas nos manuais e outros meios de difusão das idéias pedagógicas tidas como modernas, parecem estar incorporadas, e relatá-las seria legitimá-los como bons professores. Deve-se lembrar que a incorporação desse valor em relação ao tempo deve-se também à relação entre as transgressões às normas e o estabelecimento de sanções precisas no sentido de ocasionar vergonha e culpa pelo seu comportamento. A escrita do professor demonstrava a intrínseca relação entre tais qualidades e o êxito na aprendizagem, o que, segundo o professor Antonio, deixava os pais contentes. Como se percebe, um bom emprego do tempo acabava sendo, para os pais, uma garantia de que o tempo durante o qual disponibilizam seus filhos, sendo notável quando se remarcava que esses ficariam contentes o poder exercido por esses e os esforços empreendidos na disputa pelo tempo.

A importância do contentamento dos pais recaía no fato de que a primeira condição para que um plano de estudos e um emprego do tempo pudessem ser fielmente seguidos era que a escola fosse regularmente freqüentada, que os alunos fossem assíduos. No caso da professora Anna, embora expresse com aparente vigor que essa era *rigorosa*, quando observado o contexto no qual está posta tal palavra, mais do que compactuar com as idéias da pedagogia moderna¹²⁶, parecia que inserir e combinar a vivência da pontualidade como uma virtude, em consonância mais aos preceitos de aproveitamento do tempo, difundidos pela Igreja, de vez que coroa seu discurso com termos que fazem alusão à essa ao utilizar expressar seu ofício como uma missão e nomear suas alunas como discípulas. Além do que insere Deus a quem pede forças para continuar na missão, árdua, mas nobre. É bem verdade que embora os ritmos naturais predominem, é notável a inserção nos discursos da idéia de preciosidade e tempo a exemplo das considerações dos professores Augusto Frederico Pereira e Francisca F. dos Santos, datados de 1885 e 1887, respectivamente: “Em geral, os alunos (...) se esforçam para aproveitar o precioso tempo” (Ordem 4920, Capão Bonito – Paranapanema), já a professora reclamava da aluna Susana M. Barbosa, a qual “gasta o tempo a vadiar, dar risadas, fazer as outras vadiarem” (Ordem CO 4925, Cruzeiro). Embora num caso o professor tomasse o comportamento dos alunos em relação ao uso do tempo como exemplar, por se esforçarem para aproveitar o precioso tempo, e no outro a professora destacava que a aluna não empregava bem o tempo, atrapalhando suas colegas, ambos marcavam uma preocupação com o bom uso do tempo, devendo-se naquele espaço, o

¹²⁶ Figurava entre seis as qualidades necessárias ao professor (bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes e piedade cristã), segundo o manual *Curso Prático Pedagogia* (1874), aquela chamada de *regularidade*, considerada a quarta delas, entendida como “exatidão em cumprir todos os seus deveres, no tempo prescrito, e de conformidade com a lei. O homem incumbido de ter para com uma multidão de crianças diversos e numerosos cuidados não pode sair-se bem de tão laborioso encargo sem fazer bom emprego do tempo. Um regulamento devia prover a este grave interesse, e efetivamente o fez, pelo menos em parte, determinando os dias de descanso e de trabalho, a hora e a duração das aulas, a ordem e a importância relativa dos exercícios, etc. etc. Não havendo, porém, tal regulamento, ou sendo mal executado, andarão tudo ao acaso, haverá confusão, e nada progredirá. Se o professor só tiver como regra os seus cômodos ou caprichos, empreenderá temerariamente muitos estudos ao mesmo tempo, e nenhum chegará a completar; omitirá ora esta, ora aquela coisa; fará isto com precipitação, aquilo com morosidade; empregará tempo considerável em um exercício de utilidade secundária, para o qual seu gosto o atrair, e negligenciará o que deveria constituir objeto principal do seu ensino; e até chegará talvez a ocupar-se de negócios pessoais durante a hora da aula, a abreviar a duração das lições, a fechar a escola muitos dias da semana, ou pelo menos a transferir o dia de sueto, sem estar para isso autorizado. Ninguém poderá negar que um tal procedimento é fatalíssimo à escola, e que não poderá deixar de ter como consequência necessária a lentidão dos progressos” (p. 09-10). O professor era o exemplo, assim se agisse com negligência, assim o faria os alunos (seriam menos assíduos, desperdiçariam tempo etc.). Mais funestos efeitos produziria a falta de exatidão, quando comprometesse a segurança ou a moralidade dos meninos.

escolar, haver uma atenção voltada aos conteúdos a serem aprendidos. Isso seria fruto das tentativas de inclusão do tempo quantitativo para regular as atividades pelo menos aquelas realizadas nas escolas, estabelecendo, assim, novas percepções temporais.

Os relatos dos professores conduzem a pensar sobre as considerações de Whitrow (1993), para quem a linguagem expressa os desafios na apreensão das relações temporais e na ampliação da capacidade de conceituação do tempo (p. 18). Conforme o mesmo autor, a incessante evolução de nossa idéia de tempo é expressa pela importância crescente dos tempos verbais no desenvolvimento da linguagem, por exemplo, distinções entre passado, presente e futuro na medida em que as pessoas aprenderam a transcender o “eterno presente”. No que tange à questão da linguagem, existe todo um vocabulário que se refere ao tempo e uma certa lógica na sua concepção e organização. Segundo Frago (1996), a diversidade lingüística condiciona a percepção empírica do tempo, podendo afetar vários aspectos da dimensão e representação temporal da realidade humana. Pode atingir, por exemplo, segundo o mesmo autor, as categorias de medição, como a denominação dos intervalos (eras, séculos, décadas, anos, meses, semanas, dias, horas, minutos, segundos etc.), além dos modos de expressar tal medição. A diversidade lingüística em relação ao tempo afeta, ainda, os conceitos e frases que expressam uma relação ou referência temporal, assim como sua existência ou inexistência e seu significado ou sentido. Podemos citar alguns termos como exemplo: *antes/agora/depois*, *passado/presente/futuro*, *ontem/hoje/amanhã*, além de *sempre*, *nunca*, *já*, *quando*. Não menos importante, como aspecto lingüístico que condiciona a percepção do tempo, são as expressões ou frases relativas a ele, a saber: *o tempo passa*, *cada coisa em seu tempo*, *perder o tempo*, *dar tempo ao tempo*, *o tempo é precioso*. O verbo, núcleo da linguagem, consiste, de acordo com Frago (1996), na primeira consciência do tempo que o indivíduo tem, já que “representa [...] uma diferenciação entre os fatos passados e os presentes” (VAL, 1992, p. 14-15 apud FRAGO, 1996). No caso do português, do espanhol e, de certa forma, do inglês, utilizam-se três formas para expressar o passado (pretérito, perfeito, imperfeito). Há idiomas, como o alemão, que só utilizam uma forma indicativa para expressar o passado absoluto. A consciência do tempo, sua percepção e construção, portanto, sua noção, consiste em operações mentais cujos resultados diferem em função da diversidade de formas verbais (FRAGO, 1996).

As metáforas do tempo denotam os valores predominantes ao longo dos diferentes períodos históricos como também os valores os quais nos inspiram, revelam, assim, inspirações econômicas, religiosas e mágicas sobre a vida, como nos casos de que “tempo é dinheiro”, “*carpe diem*” e, a própria expressão usada pelos professores paulistas, de que “o tempo é precioso”¹²⁷. Segundo Tabboni (2006), no mundo moderno, a reificação do tempo é expressa por expressões lingüísticas, como estar atrasado, ser pontual, entre outras, o que confere uma força ao que se pode chamar de “ditadura do tempo”, sendo notável sua existência. É uma idéia que vem do exterior. Coincidência ou não, os dois relatos são datados do fim da década de 1880, momento em que algumas mudanças na organização social já haviam sido efetivadas – como o desenvolvimento ferroviário, o processo de urbanização, a chegada de imigrantes, a reconstrução de espaços públicos como parte do projeto de urbanização. Mesmo levando-se em conta que é preciso um período para haver mudanças significativas nos modos de se representar a realidade num espaço de tempo de um pouco mais de quarenta anos, a própria escola e seu tempo tiveram alterações. Assim, constata-se, o sentido do tempo pauta-se em fatores psicológicos, processos fisiológicos estes atrelados às influências sociais e culturais (HUSTI, 1983, p. 267). De acordo com Tabboni (2006), são as necessidades sociais de organização e de integração que (re)inventam os valores afirmados pelas sociedades históricas e dão forma aos sistemas temporais. Para a referida autora, a representação do tempo é a última etapa de um processo que começa pela percepção da mudança ou dos diversos tipos de mudanças que instauram velocidades e ritmos diferentes. Desse modo, a capacidade de fazer uso das categorias temporais do espaço-tempo depende da capacidade de cada um ou de um grupo de pensar temporalmente. Do ponto de vista do tempo, há uma intrínseca relação entre os referidos níveis: a percepção do ritmo da mudança concerne ao quadro

¹²⁷ Von Martin (1946), em seu instigante estudo acerca da transição da Idade Média para o Renascimento e as implicações na dinâmica social, chama a atenção para as mudanças ocasionadas em virtude da ascensão da burguesia nos modos de viver o tempo, sendo visto a partir de então como um bem precioso, a não ser perdido, sinônimo de dinheiro se bem empregado. Desse modo, embora a industrialização tenha marcado significativamente a vida das pessoas no que diz respeito às vivências temporais, em diferentes momentos da história, em diferentes localidades verificaram-se alterações nas maneiras de significar esse aspecto social que é o tempo. Para o caso paulista, mesmo estando no século XIX, não significa que tais modificações já estivessem presentes na vida da maior parte das pessoas, haja vista o contexto sócio-econômico existente. Historiadores reiteram que é na década de 1870, de modo particular na capital, que mudanças mais expressivas nos ritmos são observadas em virtude do desenvolvimento do transporte, das migrações, do comércio em expansão e da própria escola.

individual – o corpo, seus ritmos biológicos e o fluxo de pensamento – o quadro social e o meio natural. Sem a experiência da mudança que ocorre em nós mesmos, sobre os ritmos variados, em nosso corpo e em nosso espírito, na natureza e em meio à sociedade onde vivemos, seríamos incapazes de pensar temporalmente.

Se a relação com o emprego do tempo denota, entre outras coisas, uma qualidade do professor, como se assinalou, é verdade também que, segundo o contexto que se tinha, ainda que houvesse inspeções e outros dispositivos de controle, o uso do tempo era um gradativo aliado da administração numa tentativa coagir os professores, os quais sem modelos tornaram-se absolutos “donos do tempo”, pois além da autonomia que tinham para distribuir o tempo de modo a cumprir com as matérias previstas, não hesitavam em incluir matérias a mais em lugar de outras prescritas nos programas oficiais, ou junto àquelas previstas. Ainda que a progressão do saber ensinado fosse marcada pela sucessão de diferentes objetos de ensino estabelecidos pelos programas fornecidos pelo Estado (CHEVALLARD, MERCIER, 1987), é importante ter em vista que os professores e professoras (re)inventavam os tempos e, por um bom período, estabeleciam-no já que não o era pelas autoridades e documentos legais: por um lado, a partir de um programa absolutamente genérico, o qual deviam cumprir, era sua tarefa distribuir as matérias e seus conteúdos e, por outro lado, mesmo sendo disposto que todas as matérias deviam ser ensinadas, não eram poucos os registros de que deixavam de incorporar tudo o que era previsto, como se mencionou há pouco. Afora os exemplos já aludidos para o caso das prendas domésticas, quando da discussão específica da formação das meninas e dos meninos, bem como da doutrina religiosa, eram inúmeros os relatos nos quais constava a astúcia dos professores na recriação dos programas. A ginástica, incluída no programa na década de 80, deparava-se com uma aparente resistência de certos professores que a consideravam desnecessária dado o contexto no qual as crianças viviam (ajudavam seus pais em casa, manipulavam instrumentos agrícolas, estavam acostumados a nadar, correr e cavalgar, tendo uma função estritamente artística).

Pode-se mencionar, ainda, os relatos dos professores Joaquim Ignácio de A. Leite e Deolinda de Paula Machado Fagundes, ambos do fim da década de 80. Numa matéria publicada na *Gazeta, Diário e Correio de Campinas*, retomada pelo dito professor em seu relatório de 31 de maio de 1887, ao noticiar que no dia 2 de dezembro

“do ano próximo findo realizaram-se os exames dos alunos da 1^a. cadeira de Campinas” (a do professor Joaquim), sendo presidido pelo Sr. Dr. Augusto Ribeiro de Loyolla, delegado do Inspetor Literário do Distrito constava que “os exames versaram sobre as matérias indicadas no regulamento da Instrução Pública, sendo os alunos argüidos também em geografia e noções de cosmografia, *matérias estas que não são exigidas pelo dito Regulamento*” (Ordem CO 4920, grifo nosso). Já a professora Deolinda assinala em seu relatório que, à época (junho de 1888), não lecionava ginástica nem música, no entanto, ensinava “coisas a mais”:

Não só ensinei o que era obrigada pelo regulamento, mas fui além, pois apresentei uma pequena classe de francês, geografia física e política, história prática, desenho linear com problemas, trabalhos de lar, sedalinhas a ponto simples e [ilegível] sobre a casemire e cetim (Ordem CO 4920).

Os casos dos dois professores também eram representativos, no âmbito do ensino, do que se considerava em termos de serem “donos do tempo”: inseriam coisas a mais, “iam além”, certas vezes, às custas de suprimir matérias previstas no programa, sob a justificativa, aceita pela lei, de que não haviam sido preparados. O princípio de zelar pelo cumprimento de todas as matérias, prescrito por um senso da representação moderna de *emprego do tempo*, explicitada há pouco, como se vê, ainda não imperava na maior parte das escolas. Sobre a contabilização das atividades, um outro senso do *emprego do tempo*, não se tem dados suficientes, afora aqueles já indicados, para perceber o alcance do que se divulgava em termos pedagógicos. A combinação desses dois fatores: todas as matérias serem garantidas num tempo determinado e esse absolutamente quantificado era alcançada na década de 90, no caso paulista, conforme se afirmou.

Como se constata, ainda que durante a década de 1880 tivessem sido instaladas certas condições de efetivar as acepções sobre a distribuição do tempo, como a significativa proposta de ampliação e detalhamento das matérias dos programas, postas numa perspectiva concêntrica, em três graus de ensino, fatores práticos disputavam com a efetivação do “milagre”: teriam os professores e professoras formação para cumprir com a demanda? Tal era a impossibilidade de driblar a realidade que os próprios exames parecem ter previsto certas implicações do acréscimo de matérias e conteúdos: deviam ser avaliados os conteúdos *ensinados* (Lei de 06 de abril de 1887, artigo 54) haja vista que grande parte dos professores não tinha domínio do

que se propunha, a exemplo do que relata, em 31 de outubro de 1887, a professora de Campinas, já mencionada anteriormente, Deolinda de Paula Machado Fagundes, segundo quem:

É verdade que não darei classes precisamente de acordo com o novo regimento porque não leciono música nem ginástica visto não estarem estas disciplinas compreendidas nas que constituem o curso da *Escola Normal na época em que frequentei-a, e assim não estou na obrigação de ministrá-las*. Ainda assim se for possível e houver tempo lecionarei alguma coisa de música (Ordem CO 4920, grifo nosso).

Igualmente, o professor João d'Oliveira Fagundes, da mesma localidade, reclamava que não ministrava aulas para aquelas disciplinas para as quais não havia sido preparado (Ordem CO 4920). O artigo 53, ao determinar que os professores, antes da prova oral, deviam proceder a um exame geral das *matérias lecionadas* também endossa a diferenciação. Em seguida, os examinadores deviam particularizar o exame relativamente a cada matéria. Isso significava que se assume a diversidade da formação dos professores e os exames eram adequados a essa. Nessa (re)criação, quando retiravam uma dada matéria, à(s) qual(is) dedicavam mais tempo? Que saber(es) aumentava(m)? Do mesmo modo, como estruturavam o tempo ao incluir matérias “a mais”? Já que a cada inserção, reconfigurações temporais são imprescindíveis.

Na medida do possível, os professores apresentavam gradualmente rituais mais próximos das representações em voga acerca da escola moderna, pareciam expressar o desejo do “milagre”, mas se viam em limites inquestionáveis (como o aludido acima – não tinham a formação adequada para cumprir com o que se estabelecia) que impediam que esse se efetivasse. Obviamente, a astúcia e a condição de soberania frente às escolas pelas quais eram responsáveis, mesmo devendo atender uma série de demandas das autoridades, era preciso ser contida, na medida em que se configurava como um problema administrativo. Logo, com as mudanças intrínsecas ao desenvolvimento de um sistema público de ensino, de modo particular, o aumento do número de escolas, a efetivação de ações no sentido de ordenar e de regularizar os trabalhos escolares e de coagir os professores a regerem o tempo, conforme suas representações tornava-se urgente. Se, num primeiro momento, os próprios professores demandavam algo que pudesse nortear a distribuição do ensino em suas escolas, com o passar dos anos, são cogitados e sugeridos pelos discursos pedagógicos modelos de referência de organização do cotidiano para controlar e uniformizar o trabalho nas

escolas públicas primárias, ainda que se note, por exemplo, em um manual da década de 70, a tendência a oferecimento de modelos, e na década de 1880, era atribuída aos professores a função de distribuir o tempo. No manual *Curso Prático de Pedagogia* (1874), já aludido anteriormente, assinalava-se que:

Não pretendemos determinar de um modo absoluto o tempo que deve durar cada um dos exercícios, a ordem em que convém executá-los e as diversas combinações próprias a assegurar a continuidade do trabalho; porquanto considerações peculiares à localidade ou ao professor exigem algumas vezes modificações, cujas vantagens só a perspicácia poderá apreciar. Todavia, julgamos dever oferecer um modelo de distribuição do tempo e do trabalho nos dois seguintes quadros apropriados, um ao método simultâneo e o outro ao misto (p. 60).

Já no manual publicado em 1887, *Pedagogia e Metodologia (Teórica e Prática)*, de P^e Camillo Passalacqua, ao se tratar do *Programa das matérias e tempo a empregar*, enfatizava-se o seguinte:

O tempo, que há de ser empregado em cada matéria, depende do que por lei deve durar a escola, ficando a critério do professor distribuí-lo pelo número de matérias do programa (...) O professor, entretanto, seja avaro do tempo, aproveitando-o todo em bem da instrução em geral e dos seus alunos em particular¹²⁸.

Mesmo podendo-se afirmar que esse controle tenha sido delineado pouco a pouco, com o desenvolvimento de aspectos atrelados, na década de 80, como já se destacou, as proposições acerca da organização pedagógica atribuíam aos professores a função de distribuir o tempo, conforme cada matéria, devendo ser esses *avaros do tempo*. O discurso posto no manual de 1874 parecia ser intermediário entre a concessão aos professores do absoluto governo do tempo de ensino e o oferecimento de modelos de distribuição desse, os quais coroavam a transição para o momento em que as práticas docentes passavam a serem prescritas pelas autoridades, acentuando-se a propagação de formas de modelar as escolas e as práticas, mesmo sabendo-se que, na prática, essa transição ocorre alguns anos mais tarde. As considerações presentes no manual da década de 70 teriam o indicativo do controle devido a ser uma tradução francesa, onde

¹²⁸ Este primeiro trecho insere-se na Parte Terceira do Manual – *Organização das escolas*. Segundo o manual, toda a organização geral de uma escola pode ser compreendida em cinco capítulos, os quais deviam ser de conhecimento dos professores: 1º - modos, divisão da escola em cursos ou classes, programa das matérias, emprego do tempo; 2º - meios disciplinares, punições e recompensas; 3º - ensino em geral e preparação para a aula, ensino das matérias do programa, meios pedagógicos do ensino; 4º - deveres do professor para com os alunos, com os pais de família, com as autoridades e consigo mesmo; 5º - construção e mobília escolar, material geográfico e outros instrumentos escolares (p. 165-166). Para uma análise mais detida acerca dos manuais, ver Silva (2006).

as configurações escolares já ganhavam outras formas? De todo o modo, mesmo que esse tipo de controle estivesse posto, no caso paulista, em termos discursivos, impossível não sublinhar que tais modelos eram dispositivos para garantir uma administração mais efetiva das escolas, sendo tomado como “dever” das autoridades de os oferecer. Mas esses expressavam, igualmente, a enfática disciplinarização que o trabalho do professor passava a sofrer, intrínseca ao processo de profissionalização notado também, e primeiramente, em outros países, conforme demonstra Nóvoa (1991), por exemplo.

É plausível observar, ainda, que havia uma intersecção entre o engenho de quadros mais prescritivos acerca das práticas de ensino e certos dispositivos criados para regularizar o funcionamento das escolas primárias, como já se destacou nos capítulos anteriores, como os livros de chamada e os livros de movimento diário, por exemplo. Ainda que se indicasse no manual que era dever o oferecimento de um modelo de distribuição do tempo e do trabalho para o método simultâneo e o misto, não era localizado, entre os materiais aos quais se teve acesso, qualquer modelo nesse sentido. Os dispositivos engendrados ao longo dos anos circunscreveram-se, num primeiro momento, sobretudo na regulação de aspectos essenciais para garantir o fluxo e o funcionamento das escolas primárias, tais como os modelos de escrituração das escolas (mapas de frequência, livros de matrícula, por exemplo), marcando-se da década de 70, para o caso paulista, um olhar mais voltado ao controle do ensino, primeiro nas proposições pedagógicas, afora o que expunha nos relatórios e nas atas dos exames, que, inegavelmente, consistiam em modos de elucidar se os professores ensinavam o que estava previsto, ou seja, utilizavam o tempo adequadamente, sem distrações ou interrupções. Por fim, ao haver, no trecho do manual de 1874, a proposta de que houvesse dois modelos de distribuição do tempo – um para o simultâneo e outro para o método misto – constata-se que as formas coexistentes de definir o *como ensinar* demandavam modos particulares de empregar o tempo de aula. A rigor, com a instauração do método simultâneo haveria uma maior propensão a se consolidar modos mais similares de distribuir o tempo entre as escolas primárias, segundo o programa geral, no entanto, mesmo quando de sua efetivação, no início dos anos 1890, conviviam por um período considerável escolas que funcionavam com métodos distintos, segundo o tipo de escola (isolada, reunidas, escola-modelo, grupos escolares). Nessa ocasião, eram igualmente disponibilizados modelos de horários que contemplavam os diferentes

tipos de escolas, havendo um emprego do tempo segundo suas especificidades. Assim, consideradas as diferenças existentes, seja no âmbito do funcionamento, seja no âmbito dos modos de ensino, modos mais uniformes de distribuição do tempo para as escolas públicas primárias constituíam expectativas da administração, mas não a realidade¹²⁹.

4.3.1 DO IMPÉRIO DO RELÓGIO E DA NECESSIDADE DE DISCIPLINAR AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Ao se discutir o emprego e distribuição do tempo, segundo as acepções expressas pela Pedagogia moderna, constata-se que esse depende, entre outros aspectos, de um instrumento sem o qual é impossível atender as prescrições de que cada atividade deve ter o seu tempo, ou seja, estabelecer durações e suas medidas: o relógio. Segundo sublinha Elias (1998, p. 7), as marcas temporais são sobretudo numéricas, sendo o relógio o principal instrumento de medição. Os relógios consistem em processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em seqüências modelo de recorrência regular, como as horas ou os minutos, as quais podem ser idênticas em toda a extensão de um país, ou até de vários, quando a evolução da sociedade o exige ou autoriza. Conforme o mesmo autor, os homens se utilizam cada vez mais de elementos e processos socialmente padronizados. O tempo servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de sua coexistência. Uma vez elaborados e padronizados pelo homem, alguns processos físicos passam a servir para situar suas atividades sociais no fluxo do devir ou de avaliar a duração delas (ELIAS, 1998, p. 9).

A partir do que já se assinalou sobre o desenvolvimento do tempo quantitativo, o modo de medir e perceber o tempo condiciona e promove uma percepção específica desse, ou seja, a noção de tempo, a construção social e mental do que é o tempo, é também resultado, entre outros fatores, dos meios, referências ou tecnologia que são utilizadas para dar visibilidade a algo que não se vê (FRAGO, 1996). O uso do relógio mecânico, por exemplo, não só permitiu uma sincronização mais exata das ações dos homens, como também produziu as horas, os minutos e os segundos. Sua forma específica de fazer perceber o tempo contribuiu para criar uma nova noção deste, noção

¹²⁹ Sobre as expectativas de uniformização do funcionamento no âmbito temporal e a diversidade segundo os tipos de escolas, ver Gallego (2003).

esta diferente, por exemplo, da que ofereciam os relógios de água ou de areia quanto a sua configuração e mecanismo¹³⁰. Conforme destaca Elias (1998), o tempo tornou-se a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas seqüências de caráter individual, social ou puramente físico. Mediante a criação de símbolos sociais específicos, inventados pelo homem, este orienta seu mundo.

Criado e utilizado cada vez mais para nortear as atividades cotidianas, o relógio era imprescindível tanto no caso de uma distribuição do tempo que delimita entre meia e uma hora as atividades quanto para aquela que estabelece minutos absolutamente distintos para cada matéria e seus conteúdos, guardadas as devidas particularidades acerca do tratamento do tempo para cada um dos casos. Por isso ser um objeto cada vez mais indispensável no interior das escolas. Como se mencionou no capítulo 3, nem sempre as escolas e os professores tinham consigo um relógio, dado o próprio contexto histórico, a não-generalização desse instrumento ou ainda os usos feitos do tempo quantitativo. Assim, como formular um tempo mais racionalizado, descrito em quadros de horário compostos pelo estabelecimento da duração que devia haver cada matéria? Nesse sentido, o relógio era imprescindível não só para ritmar a entrada e saída das crianças e garantir a pontualidade, por exemplo, como sublinhado no capítulo 3, quanto para cadenciar a realização das atividades, sendo essencial no estabelecimento e regularização dos ritmos escolares. No entanto, até assumir um caráter de “ditador” do ritmo dos professores e das crianças, com a crescente interdependência das atividades escolares das horas do relógio, foi necessário, entre outras coisas, não só a generalização desse objeto para as escolas públicas como também a incorporação de referências do tempo quantitativo no cotidiano escolar e nas práticas sociais. Mesmo que não houvesse em número tão expressivo, teriam sido as escolas essenciais para a difusão do tempo quantitativo para a sociedade em geral? É

¹³⁰ No relógio de areia e no de água há uma dupla percepção material do tempo transcorrido: a da quantia de água ou areia que repousam no fundo do recipiente e a da que falta transcorrer, que resta na parte superior relógio. Assim, a passagem do tempo é visível; a areia que cai e o fluxo de água o materializam. O tempo passado não se perde; seus restos caem, como a memória, incrementando-se. A matéria que representa o tempo passado vai crescendo e, ao terminar o fluxo, o recipiente dá a volta e o ciclo começa de novo, permitindo visualizar tanto o passado, o tempo transcorrido, como o futuro, o tempo que resta (FRAGO, 1996). O relógio numérico, ao contrário, é presente puro, só presente. Proporciona uma percepção descontínua de uma temporalidade fragmentária. Ao pulverizar o espaço, o tempo fica reduzido a uma sucessão absurda de instantes. Não há fluxo tampouco um passado e um futuro. O tempo não transcorre, salta, consistindo em uma visão numérica do mesmo, “instantes congelados” que desaparecem no nada (FRAGO, 1996, p. 28).

notável, pelas reflexões tecidas anteriormente, que os sentidos assumidos pela idéia de distribuição do tempo sofreram transições. Pouco a pouco, o relógio domesticou o homem e as atividades pedagógicas foram domesticadas pelo relógio, não necessariamente nessa ordem. Segundo assinala Elias (1998, p. 97), o indivíduo é sempre obrigado a pautar seu próprio comportamento no tempo instituído pelo grupo a que pertence e, quanto mais se alongam e se diferenciam as cadeias de interdependência funcional que ligam os homens entre si, mais severa torna-se a ditadura dos relógios. Entre outras coisas, essa idéia é fértil para pensar nos modos de relação estabelecidos quando da composição de grupos formados pelo nível de desempenho, as classes, por exemplo, segundo se observou anteriormente. Instaure-se uma necessidade tácita de todos estarem no mesmo ritmo, cumprirem as tarefas no mesmo tempo prescrito, já que há uma interdependência entre os ritmos individuais e os ritmos dos grupos, de modo particular, sendo essa acentuada quando o relógio dita o ritmo da atividade. Os relógios permitem comparar durações e processos que ocorrem sucessivamente. Além disso, com a presença dos relógios e um uso do tempo quantitativo, os tempos passam a coincidir cada vez menos com o tempo do professor e dos alunos, mas instauram-se tempos impessoais.

Tendo em vista a interdependência entre o ritmo das atividades e seus cálculos, independente dos usos feitos em cada momento, que não são generalizáveis, o relógio era posto entre os materiais distribuídos para as escolas públicas primárias desde os anos 1850, conforme atestavam as listas de materiais anexadas nos relatórios dos professores seja para endossar o recebimento seja para reclamar a sua ausência. Embora nem sempre chegassem, integrava as listas dos materiais previstos para cada escola primária, sendo reiteradas as reclamações de que certos materiais estavam faltando ou não haviam recebido nenhum material, cuja importância para a regularidade das tarefas eram igualmente assinalada pelos professores. É plausível observar que, hoje, o relógio de parede, além de não se incluir entre os materiais a serem distribuídos para as escolas, pois, com a generalização do relógio de pulso, professores e também dos alunos trazem consigo seu relógio, para não falar em outros artefatos tecnológicos que, principalmente, os sujeitos portam, como celulares, por exemplo, que têm substituído, em certos casos, o uso do relógio de pulso.

Mas, como foi um longo percurso até a concretização do que se tem hoje acerca das representações e práticas temporais, ou seja, a tamanha integração do tempo quantitativo e do relógio na vida dos sujeitos, de modo especial, na escolar. Para tanto, contou-se com uma série de ações que envolveram desde a distribuição de relógios para as escolas até a difusão de textos que prescreviam sua função e seus usos, como aqueles dos manuais. Um exemplo foram as considerações encontradas no manual pedagógico intitulado *Curso Prático de Pedagogia*, de Daligault (1874), as quais incluíram o *relógio de parede* entre os principais objetos que deviam compor a mobília de uma escola dirigida pelo método misto ou simultâneo¹³¹. A esse coube “regular a duração dos exercícios” e “estar junto ao professor”; “Não havendo relógio de parede, o professor substituirá por um de algibeira, que porá sobre sua mesa” (p. 57). A associação entre o sentido do uso do relógio e os métodos (misto e simultâneo) merece destaque, como se aludiu quando da discussão específica acerca dos modos de ensinar.

Segundo Elias (1998), as escalas de medição do tempo possibilitam, ao se utilizar uma certa seqüência de acontecimentos, a instauração de limites dentro de uma outra seqüência e, assim, determinados começos e fins relativos. As declarações de que, por exemplo, uma atividade começa às oito horas e termina às dez horas ou que se trabalha durante duas horas, só se tornam possíveis porque os homens descobrem e, mais tarde, elaboram outras seqüências de mudanças, “passíveis de fornecer escalas de medição do tempo para eles mesmos e para suas sociedades” (ELIAS, 1998, p. 59). A princípio, se faz uso de seqüências constituídas pelos chamados fenômenos naturais e, em seguida, recorre-se, cada vez mais, a seqüências mecânicas, de origem humana, para determinar sua própria posição no interior do devir, em sua tríplice qualidade de processos biológicos, sociais e pessoais. Só a partir de então começa a ser possível a determinação do começo de qualquer atividade social recorrente. Enquanto não sabem utilizar outros quadros de referência, além das seqüências de mudanças de ordem natural, para fixar começos e fins relativos e, desse modo, determinar intervalos de igual duração no interior do *continuum* evolutivo constituído por eles mesmos, os homens não têm nenhum padrão de medida comum, a não ser seus próprios impulsos imediatos.

¹³¹ Conforme indicado no manual, afora o relógio de parede, a mobília, composta por 15 itens, incluía: estrado (mesa e cadeira do professor), carteira (tinteiros, ardósias, caixetas), indicador, campainha, porta-penas, quadros pretos envernizados, quadros de leitura e outros, ponteiros dos repetidores, cabides, tabuinha para saída, armário, crucifixo, fogão e termômetro. Todos se encontram minuciosamente descritos no manual.

Uma forma mecanicista de análise sugeriria que ao se adotar o método simultâneo ou misto, porque impunham maior rigor na organização das atividades pedagógicas, conseqüentemente, haveria relógios disponíveis nas escolas primárias, em contrapartida, seriam diminuídos os casos, como o relatado pelo inspetor do distrito de Capão Bonito de Parapanema, José Mendes, em 1853, já remetido nesta tese em outro momento, sobre um professor que não abria a escola no horário devido à falta de um relógio de paredes (Ordem CO 4920). Tal é a surpresa (ou não!) de localizar ainda no fim da década de 1880 várias solicitações e reclamações de professores que informavam não ter recebido o relógio. As professoras Deolinda de Paula Machado Fagundes, de Campinas, e Rita de Cássia e Silva Bueno, da capital, eram exemplos desses casos. No primeiro caso, a própria professora sublinha em seu relatório, de 1º de junho de 1888, que não havia recebido alguns utensílios tais como relógios, contador mecânico, campainha e livros (Ordem CO 4920); já no segundo, a lista com os móveis e utensílios requisitados pela professora era apresentada na 64ª. Sessão do Conselho, datada de 22 de agosto de 1889, e entre os utensílios encontrava-se o relógio (Atas das Sessões, E 1661). Por outro lado, na mesma década, professores, como Serafim C. Rangel, da escola de primeiras letras do bairro Lavapés, Mogi Mirim, informava em seu relatório o recebimento, entre os móveis e utensílios fornecidos pelo governo, um contador mecânico e um relógio. Teria o relógio, realmente, assumido o posto de dono do tempo em lugar dos professores? Se não podemos assegurar que a mera existência do instrumento deduzia o seu uso, há algo que se poderia garantir: nas escolas onde não havia relógios, seja o que devia ser distribuído pelo Estado, seja aquele pessoal dos professores, seria absolutamente impossível que as atividades fossem ordenadas segundo as referências quantitativas do tempo, sendo mais provável a permanência do “tempo da tarefa” (THOMPSON, 1998), conforme assinalado anteriormente.

De toda forma, perceber os esforços de distribuição de relógios de paredes, tidos como utensílios imprescindíveis para a organização de uma escola, conforme a Pedagogia moderna, é indispensável para se compreender as ações que foram essenciais na construção de um tempo propriamente escolar, em suas diferentes temporalidades. Não se compra só objeto, mas o que ele representa e o desejo de implementação das mudanças. Assim, ainda que não fosse o milagre, mais em umas escolas que em outras, os rituais mais próximos do que se entende por escola moderna começam a fazer parte do cotidiano de certas escolas primárias. O horário é inserido por

Foucault (1987, p. 128) entre os aspectos que compõem, segundo ele, o *controle da atividade*. Destaca que é uma velha herança já que as comunidades monásticas haviam sugerido seu modelo estrito. Três grandes processos consistem em estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição, sendo encontrados e difundidos rapidamente em colégios, oficinas e hospitais. Esquemas antigos abrigam as novas disciplinas. Durante séculos, de acordo com o mesmo autor, as ordens religiosas são mestras em disciplinar, sendo especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares. No entanto, os processos de regularização temporal que elas herdaram são modificados pelas disciplinas. Na escola é perceptível a acentuada inserção de ordens a serem respondidas imediatamente e a divisão do tempo cada vez mais esmiuçante. Por isso, é preciso considerar que “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 129). Cada vez mais, bem empregar o corpo significava garantir um bom emprego do tempo e vice-versa, por isso a perseguição por evitar os momentos vazios e os desperdícios de tempo ao longo do período de permanência na escola.

As discussões presentes neste capítulo demonstram que a construção do tempo didático não teve um caráter linear tampouco é compreendida se não relacionada a fatores sociais, como a presença das referências do tempo quantitativo e do relógio, bem como a outros aspectos escolares como a construção do espaço e da aquisição de materiais pedagógicos. Visivelmente, notam-se os esforços de construção da organização pedagógica que é tomada como a forma de ensinar e aprender: delimita-se um percurso; há uma transição dos modos individuais de ensino para aquele dado no coletivo, pelo qual a economia do tempo e os ritmos de ensino passam a ser coletivos; o tempo devia ser cada vez mais repartido entre as atividades, sendo expressiva a inclusão de pautas no cotidiano – oração, chamada, recreio, sendo recomendável a distribuição

das matérias nas horas de estudo, sem que houvesse desperdício de tempo. No interior de uma ciência escolar, o emprego do tempo, ou melhor, a programação de diferentes momentos, é correlativo de uma noção moderna de escola. Todas as transformações qualitativas que modificaram a ordenação escolar foram examinadas a partir de diferentes critérios: aquisição do modo simultâneo de ensino, diversificação do objeto das lições, pausa recreativa ao meio da jornada, tendo cada um sua própria história.

Inegavelmente, todas as medidas no sentido de compor uma outra organização temporal que inaugura outras formas de conhecer, de ensinar e de aprender, estão articuladas e são interdependentes. Assim como entendem Chevallard e Mercier (1987, p. 10), há uma hierarquia de temporalidades, assim, cada uma é condicionada por uma temporalidade que eles chamam de superior que, por razões diversas, a domina e lhe serve como referência. No caso da análise do funcionamento didático, distingue-se, em primeiro plano da hierarquia o tempo do aluno, submetido ao *tempo didático*, o qual está submetido às outras dimensões temporais da escola, que se submetem à organização temporal da sociedade e esta ao tempo físico ou cósmico. E o tempo didático construído pelo professor (mas antes idealizado por documentos diversos) se articula com a necessidade do tempo da instituição (tal relação se faz mal, já que os programas geralmente não são cumpridos ou terminados, por exemplo). E o tempo do aluno se constrói numa relação constante com o tempo didático, segundo os autores, e o quadro de referência temporal ao qual são submetidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os vãos esforços empreendidos para resolver um problema como o do tempo (...) constituem um bom exemplo das conseqüências do esquecimento do passado histórico. É lembrando dele que descobrimos a nós mesmos” (ELIAS, 1998, p. 108).

A defesa de que as diferentes categorias temporais estruturantes das práticas nas escolas graduadas, em sua maioria, foram arquitetadas nos anos que antecederam a criação dessas justifica-se pelo que se apresentou acerca da configuração do ano letivo e suas pautas (dias de funcionamento, matrícula e exames), da definição dos horários e da necessidade de regularizar a entrada e a saída das crianças e dos professores e, ainda, da delimitação de uma faixa etária escolar (idade mínima e máxima para matrícula e frequência). Do mesmo modo, em termos da organização pedagógica, observa-se o esboço de um percurso para o ensino primário, uma maior relação entre o tempo de permanência na escola e a aquisição de uma certa quantidade de conteúdos, as recomendações e as tentativas de utilizar modos de ensino mais racionais, como o método mútuo, o misto e o simultâneo. Alguns rituais foram instaurados e deviam ser incorporados: chamada, recreio e exames, por exemplo.

Assim, no período delimitado para o estudo, inegavelmente, delineou-se uma organização pedagógica, a qual dependia e impunha (re)ordenações das categorias temporais tidas como essenciais para a regularização do fluxo escolar, de maneira particular a assiduidade e o controle crescente das interrupções das aulas. Para tanto, foram inventados e prescritos diversos dispositivos que visaram imprimir um funcionamento regular das escolas primárias como também instaurar outras práticas, sendo essas complexificadas ao longo dos anos, mesmo que tal complexidade não tenha sido generalizada para todas as localidades e escolas. Exemplos desses dispositivos, como se assinalou no decorrer da tese, foram mapas de frequência, livro de movimento diário (década de 1880), registros de matrícula, atas dos exames e relatórios dos inspetores e professores. Tornar o tempo da escola soberano em relação aos outros tempos sociais, como o da família e do trabalho foi um objetivo nitidamente perseguido nos anos demarcados para o estudo e acentuado a partir do fim da década de 1860. É

importante observar que não se está minimizando o papel das escolas graduadas (1893) e mesmo da escola-modelo (1892) para se consolidar um tempo propriamente escolar e para se definir aspectos como a seriação, a delimitação do número de anos do ensino primário, por exemplo.

As mudanças relativas ao tempo escolar ocorreram no entrecruzamento e no embate entre os diversos discursos analisados neste trabalho: o da legislação, dos inspetores, dos professores, dos pais e dos alunos. Ao lidar com discursos tão distintos porque marcados por posições e funções diferenciadas na educação, entra-se em contato com representações distintas porque marcadas, quase sempre, por diferentes interesses. Alguns exemplos demonstram a diferença dos discursos segundo o lugar de onde este é produzido. No caso da incorporação de dispositivos para o controle da frequência das crianças, como os mapas e chamada diária, nota-se que, para a administração, o atendimento a um número maior de crianças de modo regular significava a expansão da escola primária e, portanto, se previa nos documentos e se atribuía aos professores a responsabilidade de controlar tais dados. Para os professores, a frequência das crianças era importante pelo fato da irregularidade em relação ao número de crianças e às entradas e saídas contínuas comprometer a efetivação do ensino a partir da organização dos alunos em classes. Os pais, quase sempre, eram tidos como os culpados pelas irregularidades notadas, o que levava os professores a defenderem a obrigatoriedade, tida como a única maneira de regular o funcionamento das escolas. Embora ao mencioná-la se fizessem presentes as referências a outros países, parece que viam nesse dispositivo legal o modo de resolver seus problemas práticos como o estabelecimento de uma maneira mais produtiva de ensinar, já que, segundo seus relatos, mesclavam métodos de ensino para atender os diferentes níveis de adiantamento das crianças, estes atribuídos, em geral, à assiduidade. Já os pais, portavam-se como vigilantes dos professores, reclamando quando deixavam de dar aula ou faziam algo visto como fora de suas funções.

A partir das reflexões apresentadas, nota-se que a existência de diferentes conteúdos por dia, com um tempo determinado para o seu estudo não consistiu sempre na referência de como se ensinava e se aprendia, por isso, se considera tão adequada a afirmação de Chevallard e Mercier (1987) de que a escola existe antes de um *tempo didático*, regularizado. Ao longo dos anos de 1846 a 1890, os professores tiveram que

lidar com as proposições em voga de organizar o conhecimento, definir o modo de ensino, preparar e dirigir os exercícios e seu modo de fazer, separar os alunos, por exemplo, sendo perceptíveis as distinções entre as exigências quando se ensinava individualmente ou quando se trabalhava com a divisão por classes, pois se que demandavam outros modos de distribuir o tempo da aula e de cada matéria, instalando-se uma primeira graduação dos conteúdos segundo o nível de conhecimento. Embora as descrições sobre o emprego minucioso do tempo, presentes nas recomendações da Pedagogia Moderna, nem sempre impusessem como condição a existência de um espaço próprio para a escola, em meados da década de 1880 os professores paulistas, muito argutos, reconheciam que estabelecimento de um *tempo didático* seria efetivado se houvesse um espaço próprio, como também a difusão e distribuição de compêndios, livros e o relógio. Um outro fator tido como importante para a concretização do tempo didático era regularidade da frequência. Apesar de não ter se efetivado o ensino coletivo, coroado pela escola graduada, não são poucas as mudanças nos modos de representar a temporalidade da escola no âmbito do ensino dos conteúdos previstos que os professores deviam incorporar, pois exigiam-se cada vez mais outros ritmos. Igualmente, alterações eram postas aos alunos e alunas, quando deixavam de ter que esperar pelas intervenções praticamente individuais e passavam a contar com o auxílio de seus colegas mais adiantados nos conteúdos, ou ainda, deviam acompanhar os mesmos ritmos que aqueles classificados na mesma classe. Nesse último caso, o ritmo devia ser alterado para um trabalho mais contínuo diariamente. Dessa maneira, a vivência do número de horas diárias, semanais, mensais e anuais era, a rigor, distinta, sendo gradativamente extraídos do cotidiano escolar os “tempos vazios”. Um outro aspecto que merece atenção é a existência de algumas diferenças nas proposições temporais das meninas e dos meninos, das professoras e dos professores, de forma especial, quando se discute o programa, a proposta dos exames, a idade do ensino obrigatório, o que implicava em usos diversos das horas diárias de aula.

As buscas por indícios do processo de construção da estrutura temporal notada nas escolas graduadas consistiram numa oportunidade inigualável de descobertas. A leitura de parte da bibliografia produzida no âmbito internacional permitiu que a história da Província de São Paulo, privilegiada nesta oportunidade, tomasse outras proporções, pois permitiu inserir os esforços locais num conjunto de iniciativas observadas também no âmbito internacional, cuja história da expansão dos

sistemas estatais de ensino era conhecida e de reconhecida importância ao longo do século XIX. Como se tentou demonstrar nas discussões apresentadas nesta tese, se é verdade que a condição histórica brasileira e, de modo particular paulista, influenciou os modos pelos quais os tempos sociais eram representados, é verdade também que há elementos do âmbito das representações e da organização temporais que eram notados, gradativamente, em cada país, ultrapassando as fronteiras históricas e geográficas. Exemplo disso são as discussões sobre a obrigatoriedade escolar, entendida aqui como o ícone da vitória do tempo escolar em relação aos outros tempos, especialmente da família; a definição de idades; de uma perspectiva de duração do ensino primário; os programas; o número de horas de aula; e as interrupções do calendário. As referidas dimensões temporais escolares foram essenciais para a expansão da escola primária. Mesmo que essas tenham sido inventadas, quase sempre, em países onde a escola primária já estava num outro nível de desenvolvimento, a leitura dos documentos referentes à realidade paulista promove a sensação de que os professores inventam e reinventam as dimensões temporais segundo as condições e necessidades advindas das práticas cotidianas. Nesses processos de incorporações e inspirações, é importante lembrar que embora a Província de São Paulo, até os finais dos anos de 1880, fosse pouco expressiva em termos educacionais em relação a Províncias como a do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, essa se torna, na década de 1890, modelo em termos da organização escolar. São Paulo torna-se central na difusão do que era tido como moderno.

Os manuais e a legislação entendiam que a frequência, a mudança nos modos de ensinar, a efetivação das matrículas, por exemplo, consistiam em imperativos da escola moderna, mas é perceptível que os professores demandavam iniciativas das autoridades no sentido de regularizar o funcionamento das escolas para que pudessem utilizar maneiras mais racionais de ensino. Pareciam entender que sem diretrizes sobre a organização das atividades cotidianas, sobre quanto tempo dispensar para cada matéria, por exemplo, não tinham como inventar por eles mesmos aquilo que nem sempre conheciam. Chama-se a atenção para o fato de que tais prescrições são, na maior parte das vezes, interpretadas pelos estudiosos da educação como mecanismos de controle do trabalho docente e como parte dos esforços de uniformização das práticas escolares. Tamanha harmonia notada em seus relatos com o que era preconizado pelas recomendações da Pedagogia Moderna parecia engendrar mais rápido do que a própria

legislação alguns aspectos temporais, sobretudo aqueles relativos ao emprego do tempo da aula e a métodos mais rápidos para ensinar. Dessa forma, a dinâmica de construção de um tempo propriamente escolar, em suas várias temporalidades, não foi estabelecida sempre pelas normas. Além da apreensão dos discursos de referência de como deviam atuar, os relatos dos professores deixam entrever como as tradições e os modos de educação em voga influenciaram na reconfiguração das práticas escolares, de modo particular, para uma outra dinâmica temporal. Deve-se lembrar da hegemonia ainda assumida pela família na educação das crianças, que dividiam, quase sempre, o tempo de aluno(a) com o de trabalhador(a). Havia uma contínua tentativa de se produzirem novos tempos e, assim, reduzir, cada vez mais, as iniciativas das crianças e de suas famílias. Para tanto, foram importantes as inserções notadas, principalmente, a partir do fim da década de 1860 nas representações presentes nos documentos legais, nos manuais, nos registros dos professores acerca das diversas temporalidades que compõem o tempo escolar dadas as inclusões acerca da idade, da obrigatoriedade da instrução, do aperfeiçoamento de dispositivos de controle etc. É notável que as diferentes categorias concernentes à organização temporal foram delineadas mediante um movimento contínuo de negociações entre diversos atores educacionais e exteriores à escola – Igreja, pais, professores, alunos, inspetores e outros, além das heranças de outras épocas e instituições como as práticas presentes na Igreja ou na própria história de cada local.

Nesse sentido, considerando que, tradicionalmente, a Igreja tinha o domínio das instituições escolares, como os colégios e os seminários, o Estado “dividiu a cena” com ela na composição da história da escola primária pública, mas não laica. Como foi visto, a indissociabilidade administrativa entre Estado e Igreja foi mantida, no Brasil, no caso da instituição escolar, de modo especial no que concerne a determinados aspectos temporais. Isso significa que as referências advindas de países que decretaram a laicidade chegavam aqui e eram incorporadas num contexto em que o político e o sagrado se misturavam. A influência da Igreja é observada no calendário, mas não é somente nesse aspecto que a intrínseca relação entre a Igreja e o Estado se revela. No caso de São Paulo, a Igreja continuou tendo um espaço considerável na determinação dos dias nos quais as escolas não deviam funcionar ou naqueles cujos motivos se justificavam a não-abertura das escolas (como nas festas dos santos,) e também na garantia do ensino religioso ou catecismo, ainda que houvesse escolas onde os

professores não dedicavam nenhum tempo a esse tema, sob a justificativa de não haver livros ou párocos para ministrá-lo.

Constata-se que é o amálgama de vários fatores que altera significativamente um dos elementos centrais da cultura e forma escolar: o tempo próprio dessa instituição. São tensões evocadas, dispositivos que corroboram a afirmação do tempo escolar em relação a outros tempos e procuram arquitetar outras práticas dos professores que, notavelmente, eram tidos como propulsores das mudanças preconizadas. Todavia, eles também precisavam incorporar outras representações temporais: de organização, de divisão do tempo, de uso de cálculos mais precisos para regular as atividades etc. Levando-se em conta a complexidade da construção do que se entende por um tempo autônomo da escola, pode-se incorrer em generalizações precipitadas ou numa sensação de continuidade ou poucas alterações quando se trata genericamente da idéia de tempo escolar num determinado período histórico e, particularmente, aquele delimitado para exame nesta tese. A análise mais detida da escola pública primária dos anos de 1846 a 1890 do século XIX, ainda que essa funcionasse em locais inadequados, com professores quase sempre sem formação pedagógica ou específica, traz elementos fundamentais do que se constrói enquanto referência de escolarização e aspectos valiosos para entender a construção de uma estrutura temporal singular, estruturante das atividades educativas e que cada vez mais diferencia a escola de outras instituições. Sendo assim, indubitavelmente, se mostra importante dar visibilidade ao que havia no momento anterior ao modelo das escolas graduadas (1893) e das escolas-modelo (1892). Mesmo sendo possível depreenderem-se características gerais do tempo da escola primária, representativas de um certo número de anos, é preciso levar em conta que esse processo de construção foi descontínuo e acidentado. Desse modo, ainda que tenha havido uma complexidade crescente no engendramento das várias temporalidades escolares não significa que foi um processo linear, a exemplo do que se discutiu acerca da obrigatoriedade de instrução, dos modos de ensinar e aprender, da configuração do calendário escolar, das datas de matrícula. É possível datar alguns elementos por estarem presentes num decreto, lei ou circular, e assim estabelecer marcos, mas encerrar as análises nessas constatações não seria suficiente para perceber incorporações, lutas, demandas e “retrocessos” uma vez que há uma interdependência das mudanças temporais que se passam na escola não só com aspectos pedagógicos como também políticos, sociais, culturais e econômicos, por

exemplo, como se demonstrou nas discussões referentes aos horários das aulas, da definição do ano letivo, dos conteúdos a serem ensinados etc.

As mudanças das referências temporais foram um longo caminho a se percorrer. Foi preciso de muito tempo, praticamente um século, para se efetivarem as mudanças visíveis da temporalidade escolar preconizadas no caso de São Paulo no XIX, como a emergência de um curso de estudos e sua divisão em classes. Não é fácil imaginar, nos dias de hoje, que esta estruturação, que nos parece tão natural ou ligada à maturação biológica e desenvolvimento psicológico do aluno, tenha demorado tanto a se impor. Nesse sentido, olhar para as iniciativas daquela época é ter elementos para entender o próprio presente. Constatase que, na medida em que as sociedades criam modos de ordenar os processos, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente a suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce, segundo Elias (1998), uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que, nem por isso, se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar. Os homens apreendem todas as seqüências de acontecimentos em função dos símbolos reguladores temporais utilizados em sua sociedade, como se isso fosse um dado de sua própria natureza ou da natureza humana geral. Esses compõem mais algumas razões pelas quais atribuir as mudanças escolares, de modo particular àquelas concernentes ao tempo, às mudanças de regime simplificam a compreensão de um processo que extrapola os limites espaço-temporais.

Ao finalizar a escrita, pode-se identificar as inúmeras questões que ficam por responder ou que surgiram enquanto se constituía a análise. Fazendo-se as opções destacadas na introdução, entre uma vasta gama de possibilidades, era inevitável que isso ocorresse. Exemplos de dimensões a serem analisadas são: as relações entre o higienismo e o tempo, assim como o caráter disciplinar do tempo. Constituem-se, neste momento, como temas para os próximos investimentos de pesquisa outras dimensões institucionais e práticas influenciadas pelas questões temporais: o papel das escolas particulares no oferecimento de referências de organização para as escolas públicas, uma vez que no período estudado essas eram enaltecidas; a organização do nível secundário; as influências internacionais; de que maneira livros, compêndios e manuais pedagógicos e escolares expressam a dinâmica de mudança em relação ao tempo

escolar, particularmente no que concerne à organização dos saberes e das práticas pedagógicas; o exame de materiais produzidos por alunos, como cadernos e provas e suas devidas relações com as proposições legais e dos livros e compêndios; as propostas de formação das Escolas Normais e as referências de ordenação temporal das escolas primárias; a análise mais sistemática de documentos como livros de matrícula, mapas de frequência atentando para aspectos também quantitativos; as dinâmicas de produção do tempo em fontes como jornais do período; um investimento nas referências sobre a ordenação do tempo contidas no *Ratio Studiorum*, dos jesuítas, e no *Conduite*, de La Salle; as possíveis escolas frequentadas por escravos e sua organização.

As considerações de Ariès, transcritas abaixo, exprimem bem como se entende a finalização desta tese, a qual se termina devido ao esgotamento do tempo e não das reflexões possíveis:

“Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e as odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventureira, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria. Anos depois, no momento da reedição, o tempo passou, levando consigo a emoção desse primeiro contato, mas trazendo por outro lado uma compensação: pode-se melhor ver a floresta” (ARIÈS, 1986, p. 9).

Ainda que a comunicação das “descobertas” consista na alegria implícita a esse momento, conforta-me a promessa do pesquisador experiente de que há a possibilidade de uma compensação após algum tempo – poderei ver melhor a “floresta”.

REFERÊNCIAS

FONTES

MANUSCRITOS

a. RELATÓRIOS DE PROFESSORES (Arquivo do Estado de São Paulo, Império, Série Instrução Pública, Relatórios)

DATA/ANO	LOCAL	PROFESSOR(A)	ORDEM
28/03/1852	Capivari	Inocência G. Amaral	CO 4920
01/04/1852	Cunha	Rita das Dores	CO 4920
05/04/1852	Capão Bonito - Paranapanema	José R. de Carvalho	CO 4920
15/11/1852	Vila Bela	Francisca Augusta Cortez	CO 4933
25/09/1854	Cananea	José Maria Tonquini	CO 4920
15/10/1854	Campo Largo de Sorocaba	Luiz Gonçalves da Rocha	CO 4920
16/11/1854	Constituição	José Romão Leite Prestes	CO 4925
15/10/1855	Constituição	Francisco Pinto de Castro	CO 4925
25/10/1855	Constituição	José Romão Leite Prestes	CO 4925
16/08/1856	Constituição	Ignácia Flora da Silva	CO 4925
20/?/1859	Bragança Paulista	João Antonio d' O. Campos	CO 4925
17/10/1860	Constituição	José Romão Leite Prestes	CO 4925
8/12/1868	Vila Bela	João Lisboa	CO 4933
31/10/1870	Pindamonhangaba	Pedro Correia Dias	CO 4925
28/10/1871	Pindamonhangaba	Pedro Correa Dias	CO 4925
30/05/1872	Piquete	Franklin Gonçalves Ramos	CO 4925
01/06/1873	Cananea	Maria Felippa das Dores	CO 4920
01/06/1873	Ivaporanduva	Antonio Evaristo do Prado	CO 4922
01/06/1873	Piquete	Franklin Gonçalves Ramos	CO 4925
01/06/1873	Xiririca	Cecília Isabel da Silva	CO 4933
01/06/1874	Bairro de Praia Grande	João Fernandes Campo	CO 4922
03/06/1874	Pindamonhangaba	Pedro Correa Dias	CO 4925
01/11/1874	Pindamonhangaba	Pedro Correia Dias	CO 4925
31/05/1875	Piquete	Franklin Gonçalves Ramos	CO 4925
01/06/1877	Cunha	Maria Lúcia da Graça Almada	CO 4920
01/06/1877	Cananea	Augusto Frederico Pereira	CO 4920
31/05/1878	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	CO 4920
11/06/1878	Caraguatatuba	João Vicente Cabral	CO 4920

31/10/1878	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	CO 4920
31/10/1878	Pindamonhangaba	Pedro Correa Dias	CO 4925
01/11/1879	Vila Bela	Daniel Ferreira	CO 4933
01/02/1879	Capivari	Serafim José do H. Mello	CO 4920
31/05/1879	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	CO 4920
01/06/1879	Pindamonhangaba	Raphael F. da Motta	CO 4925
10/06/1879	Xiririca	Francisco Pedro da Ponte	CO 4933
31/10/1879	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	CO 4920
1880	(sem indicação)	Ana Cesarina d'Oliveira Moura Lacerda	CO 4920
01/11/1880	Capão Bonito - Paranapanema	Chrysostomo do Amaral	CO 4920
01/11/1880	Pirassununga	Tibúrcio (ilegível)	CO 4925
30/05/1881	Paraibuna	José Augusto Assis Toloza	CO 4925
01/06/1881	Pindamonhangaba	Idalina F. de Paula	CO 4925
01/06/1881	Vila de Yporanga	João Roldão de Lara	CO 4925
01/11/1881	Pirassununga	Tibúrcio (ilegível)	CO 4925
01/11/1881	Vila de Yporanga	João Roldão de Lara	CO 4925
30/10/1883	Campinas	Joaquim Inácio de Pereira Leite	CO 4920
31/05/1884	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	CO 4920
30/05/1884	Mogi Mirim	Maria de Andrade Lima	CO 5076
Jun. a Out./1884	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	CO 4920
01/06/1884	Caconde	Antonio Correa Dias	CO 4925
01/06/1884	Caconde	Anna Cesarina d'Oliveira Moura Lacerda	CO 4925
01/06/1884	Capivari	Isabel Amália de Camargo	CO 4920
01/06/1884	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	CO 4920
01/06/1884	Caconde	Anna Cesarina d'Oliveira Moura Lacerda	CO 4925
01/06/1884	Estação do Barueri	João da Mata e Luz	CO 4925
01/06/1884	Mogi Mirim	Profa. Substituta Guilhermina Januária dos Santos	CO 5076
01/06/1884	Pirassununga	José Gonçalves Pereira Bittencourt	CO 4925
31/10/1884	ilegível	Francisco Aurélio de Souza Carvalho	CO 4925
31/10/1884	Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	CO 4925
31/10/1884	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	CO 4920
31/10/1884	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	CO 4920

31/10/1884	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	CO 4920
01/11/1884	Alambari	Inácio Pereira de Albuquerque	CO 4920
01/11/1884	Branca	Olímpia Martins M. Vieira	CO 4920
01/11/1884	Campinas	João d'Oliveira Fagundes	CO 4920
2/?/1885	Mogi Mirim	Serafim Candido Rangel	CO 5076
01/11/1884	Pirassununga	José Gonçalves Pereira Bittencourt	CO 4925
23/01/1885	Mogi Mirim	João Pedro Galvão de M. Lacerda	CO 5076
31/05/1885	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	CO 4920
30/05/1885	Mogi Mirim	Maria de Andrade Lima	CO 5076
01/06/1885	Campinas	João d'Oliveira Fagundes	CO 4920
01/06/1885	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	CO 4920
01/06/1885	Valinhos	Christiano Volkart	CO 4920
05/10/1885	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	CO 4920
17/10/1885	Paraibuna	Nome ilegível	CO 4925
01/11/1885	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	CO 4920
01/11/1885	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	CO 4920
01/11/1885	Cruzeiro	Francisca F. dos Santos	CO 4925
01/11/1885	Estação do Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	CO 4920
17/10/1885	Paraibuna	Nome ilegível	CO 4925
31/05/1886	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	CO 4920
01/06/1886	Caconde	Adelaide Evelina Pereira Brunken	CO 4925
01/06/1886	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	CO 4920
01/06/1886	Cruzeiro	Francisca F. dos Santos	CO 4925
01/06/1886	Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	CO 4925
02/06/1886	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	CO 4920
31/10/1886	Paraibuna	José Augusto Assis Toloza	CO 4925
01/11/1886	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	CO 4920
01/11/1886	Mogi Mirim	Jaú P. Galvão de M. Lacerda	CO 5076
01/11/1886	São Sebastião	Ana Benedita de Almeida	CO 4920
30/11/1886	Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	CO 4925
31/05/1887	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	CO 4920
01/06/1887	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	CO 4920
10/06/1887	Estação do Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	CO 4920
01/06/1887	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	CO 4920

01/06/1887	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	CO 4920
01/06/1887	Cruzeiro	Francisca F. dos Santos	CO 4925
05/09/1887	Mogi Mirim	Serafim Rangel	CO 5076
01/05 a 31/10/1887	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	CO 4920
31/10/1887	Campinas	João d'Oliveira Fagundes	CO 4920
31/10/1887	Cunha	João Moreira Querido	CO 4920
31/10/1887	Estação do Leme	Mathilde de Moraes e Silva	CO 4925
01/11/1887	Paraibuna	José Augusto Assis Toloza	CO 4925
1888	Cunha	João Carlos Freire	CO 4920
01/06/1888	Bairro do Facão de Cunha	João Moreira Querido	CO 4920
01/06/1888	Bairro dos Ortizes	José Ribeiro d'Escobar	CO 4925
01/06/1888	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	CO 4920
01/06/1888	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	CO 4920
01/06/1888	Estação do Cruzeiro	Francisco Pedro da Silva	CO 4925
01/11/1888	Casa Branca	Olímpia Martins Meira Vieira	CO 4925
01/11/1888	Cunha	Manuel Pires de Loyola	CO 4920
01/11/1888	Cruzeiro	Francisco Pedro da Silva	CO 4925
02/11/1888	Piracicaba	Antonio de Melo Cotrim	CO 4925
01/06 a 01/11/1888	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	CO 4920
31/05/1889	Santa Cruz das Palmeiras	Julia Antonietta d'Aray Macedo	CO 4920
01/11/1889	Mogi Mirim	Guilhermina J. dos Santos	CO 5076
01/06/1889	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	CO 4920
01/11/1889	Pirassununga	Francisco Conceição	CO 4925
01/11/1889	Vila de Yporanga	Albina Maria Coutinho	CO 4925
01/06/1890	Cunha	João Moreira Querido	CO 4920

b. RELATÓRIOS DE INSPETORES (Arquivo do Estado de São Paulo, Império, Série Instrução Pública, Relatórios)

DATA/ANO	LOCAL	INSPETOR	ORDEM
1853	Capão Bonito de Parapanema	(Ilegível) José Mendes	CO 4920
08/10/1853	Pirapora	Francisco da Costa Álvares	CO 4925

10/01/1854	Tolledo	Theodoro Andrade	CO 4925
30/06/1854	Casa Branca	Antonio José Teixeira	CO 4920
01/07/1854		Manuel Gonçalves de Sousa Guimarães (Inspetor de distrito)	CO 4920
10/10/1857	Xiririca	Eugênio Freitas (inspetor de distrito)	CO 4925
16/04/1858	Pirapora	Joaquim Mariano de Lacerda Moraes	CO 4925
05/02/1858	Casa Branca	(ilegível) Bento José Labre	CO 4920
13/07/1858	Pindamonhangaba	Miguel Monteiro de Godoy (inspetor de distrito)	CO 4925
10/10/1858	Xiririca	Eugênio Freitas (inspetor de distrito)	CO 4925
10/06/1859	Itapetininga	Nome ilegível	CO 4925
29/19/1859	Bragança Paulista	Ignácio de Souza	CO 4925
19/11/1859	São Paulo	Diogo de Mendonça Pinto (Inspetor Geral da Instrução Pública)	CO 4925
10/01/1860	Xiririca	Antonio Augusto de (ilegível) (inspetor de distrito)	CO 4925
06/09/1860	Freguesia de Itapeirica	Manuel de Moraes (inspetor de Distrito)	CO 4925
10/01/1861	Casa Branca	José Alves dos Santos Junior	CO 4920
10/01/1861	Xiririca	Antonio Augusto de ? (inspetor de distrito)	CO 4925
30/06/1861	Campo Largo de Sorocaba	Rafael Gomes da Silva (insp. De distrito)	CO 4920
09/07/1861	Casa Branca	José Alves dos Santos Junior	CO 4920
14/10/1861	Campo Largo de Sorocaba	Rafael Gomes da Silva (insp. De distrito)	CO 4920
11/10/1861	Freguesia de Itapeirica	Manuel de Moraes (inspetor de Distrito)	CO 4925
28/01/1862	Piracicaba	Joaquim Augusto P. de C. Rios (inspetor de distrito)	CO 4925
16/09/1862	Itapetininga	Francisco Martins da Silva	CO 4925
11/10/1864	Freguesia da Itapeirica	Manuel de Moraes (inspetor de Distrito)	CO 4925
21/10/1865	Iguape	Luiz A. da Silva	CO 4925
27/10/1868	Campo Largo de Sorocaba	Rafael Gomes da Silva (insp. De distrito)	CO 4920
09/11/1870	Iguape	Joaquim Dias da Silva Martins (inspetor de Distrito)	CO 4925
01/06/1886	Piracicaba	Antonio de Carvalho Landerberg	CO 4925

c. CIRCULARES (Arquivo do Estado de São Paulo, Instrução Pública, E 1174)

- 6 de abril de 1852 do inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto ao Ilmo Revmo Pde Vigário Antonio Pinto de Oliveira, Inspetor do Distrito n. 2
- 29 de julho de 1852, do Ilmo Rvo Sr. Pde Joaquim Manoel Álvares Carneiro, Inspetor do Distrito n. 37 ao Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto
- 5 de agosto de 1852, do Ilmo Rmo S. Pde Mariano Pinto Tavares, Inspetor de Distrito, ao Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto

d. TERMOS DE EXAMES DIRIGIDOS A ALUNOS E PROFESSORES (Arquivo do Estado de São Paulo, Instrução Pública, CO 5011)

- Cópia do termo de exames a que se procedeu na aula pública de primeiras letras na escola pública masculina (12 de dezembro de 1857 – exame), escrita pelo professor interino João José de Carvalho
- Cópia do termo de exames a que se procedeu na aula pública de primeiras letras na escola pública feminina (17 de dezembro de 1857 – exame)
- Cópia do termo de exames para preenchimento de vagas de professoras para as escolas de letras, Palácio do Governo (janeiro de 1859 – exame)
- Cópia do termo de exames para preenchimento de vagas de professoras para as escolas de letras para a Freguesia da Conceição dos Guarulhos, Palácio do Governo (17 de março de 1859 – exame),
- Cópia do termo de exames do professor João Batista dos Santos, numa sala da Câmara Municipal de São José de Paraitinga (18 de janeiro de 1862 – exame)

e. ATAS DAS SESSÕES (Arquivo do Estado de São Paulo, Império, E 1661)

- 12ª. Sessão do Conselho Municipal da Capital de São Paulo (08 de março de 1888)
- 16ª. Sessão do Conselho Municipal da Capital de São Paulo (07 de junho de 1888)
- 27ª. Sessão do Conselho Municipal da Capital de São Paulo (06 de setembro de 1888)

f. OFÍCIOS (Arquivo do Estado de São Paulo, Império, Instrução Pública, Ordem 4935)

- n. 25, 18 de janeiro de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 30, 18 de janeiro de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 59, 01 de fevereiro de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 124, 10 de março de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 149, 30 de março de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres

- n. 162, de 11 de abril de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 171, de 25 de abril de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 174, de 26 de abril de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 175, de 26 de abril de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 177, de 30 de abril de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 278, de 30 de junho de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 282, de 1º. de julho de 1859 - Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres
- n. 330, de 22 de julho de 1859. Inspetoria da Instrução Pública Primária, Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, ao Vice-Presidente da Província, Manuel Joaquim de Manual Gurgel.

g. CARTA (Arquivo do Estado de São Paulo, Instrução Pública, CO 491705)

Carta de um pai de família endereçada ao Inspetor Geral da Instrução Pública (Penha, 8 de outubro de 1864)

h. LIVROS DE MATRÍCULA E DE MOVIMENTO DIÁRIO (Arquivo do Estado de São Paulo, Instrução Pública)

- Alunos das Escolas de 1as. Letras da Vila de Porto Feliz, 1851-1864 (EO 1173)
- Alunas das Escolas de 1as. Letras da Vila de Porto Feliz, 1849-1870 (EO 1173)
- Alunas da 2ª. Cadeira de Taubaté, 1869-1872 (EO 2185)
- Escola de primeiras letras do Bairro dos Pinheiros, 1860-1875 (EO 2132)
- Constituição, Profa. Antonia Germana dos Santos Amaral, 1870-1872 (EO 2253)
- Escola do Rio Claro para meninas, 1870-1873, (EO 2324)
- Escola do Bairro Alto de Piracicaba, Constituição, profa. Francisca Eliza da Silva, 1877- 1881, (EO 3026).
- Livro de matrícula da escola de Sorocaba, Alunos da 1ª. Cadeira de 1ªs letras do sexo masculino, professor vitalício Sr. Manuel Joaquim de Sousa Guerra, Inspetor de distrito
- Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleuri, 1880-1886 (Ordem 3208)
- Escola mista do 5º distrito, Capital, profa. Mariana da Glória Silva, 1888-1891, (Ordem 3415)
- Escola de 1º. Grau da fábrica de Ypanema do Município de Campo Largo de Sorocaba, Profa. Anna Rodrigues de Carvalho, 1889-1895 (Ordem 3436)
- Movimento diário da Escola de 1º. Grau da Rua Dr. João Teodoro de que é professora Carolina Correa Galvão, 1889-1891 (Ordem 4455)
- Diário da Escola de 1º. Grau do Campo Mauá da Capital, professora Georgina Carolina da Silva, Abril de 1888 a Junho 1890, (Ordem EO2144)

IMPRESSOS

LEGISLAÇÃO

Lei Geral de 15 de outubro de 1827 para a instrução elementar. Consultada em: www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm - 23k - Acesso em: 03/10/2007.

Lei n. 34 de 16 de março 1846. Coleção Leis Provinciais de São Paulo (1844-1849). FFLCH – USP.

Lei de 02 de maio de 1885, Reforma da Instrução Pública, texto publicado no *Correio Paulistano*, 07/05/1885, p. 2.

Lei n. 81 de 06 de abril de 1887. Coleção de Leis e Posturas Municipais promulgadas pela Assembléia Provincial de São Paulo. São Paulo. Tipografia do Correio Paulistano, 1887, FFLCH – USP.

REGULAMENTOS E RESOLUÇÃO

Regulamento de 25 de setembro de 1846 – para execução da lei de março: para a comissão inspetora das escolas de primeiras letras (enquanto não organizar o regulamento, em caráter interino publicou-se esse). São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP, p. 176-177.

Regulamento da Instrução Pública de 8 de novembro de 1851 para execução das lei n. 24 de julho de 1850 art. 4º. e n. 10 de 7 de maio de 1851, art. 4º. e n. 34 de 16 de março de 1846, art. 44. – para a instrução pública. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP, p. 211.

Regulamento de 28 de agosto de 1861 – art. 20 da lei n. 16 de 3 de agosto de 1861 (aditamento ao da Instrução Pública) – Para admissão de professores públicos. Série Encadernados da Instrução Pública AESP.

Regulamento n. 4 de 17 de abril de 1868 – Para a instrução pública. Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP, p. 478-494.

Resolução de 19 de agosto de 1868 – revoga o regulamento n. 4 de 17 de abril de 1868 dado para a instrução pública. Col. Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. Presidente João Theodoro Xavier. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP, p. 566.

Regulamento de 18 de abril de 1869 – Para a Instrução Pública e Particular da Província. Col. Regulamentos Expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. Presidente João Theodoro Xavier. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP, p. 567-601.

Regulamento de 05 de junho de 1874 – Para o Ensino Primário Obrigatório. Regulamentos Provinciais (1835-1875). São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP, p. 731-739.

Regulamento da Escola Normal de 09 de maio de 1874. Regulamentos Provinciais (1835-1875). São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano. FFLCH – USP

Regulamento da Escola Normal de 03 de janeiro de 1887. Coleção de Leis e Posturas Municipais promulgadas pela Assembléia Provincial de São Paulo. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1887. FFLCH – USP, p. 1-14 (Anexos).

PORTARIAS

Portaria de 22 de março de 1870 - altera o art. 102 do Regulamento da Instrução Pública de 18 de abril de 1869. Coleção Regulamentos expedidos pelo Exm. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP

Portaria de 12 de setembro de 1870 – modelo do mapa para as escolas. Coleção Regulamentos expedidos pelo Exm. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP.

ATOS

Ato de 22 de agosto de 1861 - Estipula o prazo de 4 meses para que os professores contratados se apresentem para exame, sob pena de não poderem continuar o exercício do cargo (se não aprovados ou não o fizerem). Coleção Regulamentos expedidos pelo Exm. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP.

Ato de 11 de setembro de 1869 - Aprova instruções e modelos para escrituração para as escolas. Coleção Regulamentos expedidos pelo Exm. Governo Provincial para execução de diversas Leis Provinciais. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano, 1874, FFLCH – USP.

PERIÓDICOS

Correio de Campinas, 05 de dezembro de 1886 (Ordem CO 4920, Arquivo do Estado, Instrução Pública, Relatórios, Campinas, anexo ao relatório da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, de 01/06/1888)

Jornal Correio Paulistano, de 7, 8, 9 e 10 de maio de 1885 (Arquivo do Estado, 04.01.034, microfilme).

Revue Pédagogique. Paris. Librairie Ch. Delegrave. 2º. Semestre, 1878.

Revista de Educación. Tiempo y Espacio. Madrid, n. 298, mayo-agosto, 1992.

MANUAIS PEDAGÓGICOS:

DALIGAULT, Mr. **Curso Prático de Pedagogia** – destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias e aos instituidores em exercício. Trad. PORTELLA, Joaquim Pires Machado. Rio de Janeiro: Livraria Popular de A. A. da Cruz Coutinho, 1874.

PASSALACQUA, Pº Camillo. **Pedagogia e Metodologia (Teoria e Prática)** – Para uso dos alunos da Escola Normal de São Paulo. São Paulo: Tipografia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

DICIONÁRIO E OUTRAS FONTES REFERENTES À EDUCAÇÃO FRANCESA:

BROUARD, E. Assiduité. In: BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris. Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 128.

_____. Classement des élèves. In: BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris. Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 402-403.

_____. Salle de classe. In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 2673-2678.

_____. Simultané (Enseignement). In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 2787- 2789.

BUISSON, Ferdinand. Classes. In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 402-410.

_____. École. In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 762-763.

_____. Emplois du temps. In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 819-826.

_____. Examens. In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 962-967.

_____. Modes d'Enseignement. In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 1953.

BUISSON, Ferdinand. Organisation Pédagogique. In: BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 2174-2179.

_____. Programmes. In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 2454-2456.

_____. Simultané (École). In: BUISSON, Ferdinand (org.) **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 2789.

BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1882, 1886, 1887.

CADET, Ernest. Vacances. In: BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris. Librairie Hachette et Cie, 1887, p.2921-2922.

CARRÉ, J. Fréquentation Scolaire. In: BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo II, Paris. Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 1106-1108.

DUSSAUD, B., GAVARD, A. **Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse Romande**. Lausanne: BLANC, IMER et LEBET, 1871.

FRANCE. Circulaires et Instructions officielles relatives à l'instruction publique. Tome Deuxième (1802-1839). Paris: Typographie de Jules Delalais. Juillet, 1865.

FRANCE. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Direction de l'enseignement primaire. **Inspection Académique**. Paris: Imprimerie Nationale, 1900.

FRANCE. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Direction de l'enseignement primaire. **Inspection de l'enseignement primaire**. Paris: Imprimerie Nationale, 1900.

GAILLARD, J. Mois. In: BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 1953-56.

Journal des Instituteurs - Cours d'études des écoles primaires pour l'année scolaire 1861-1862. Publié sous la direction de M.J.J RAPET - Inspecteur Général de l'Instruction publique pour l'enseignement primaire. Paris, Librairie Administrative et Classique, 1861.

RESBECQ, Léon. Âge. In: BUISSON, Ferdinand (org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. I Parte, Tomo I, Paris: Librairie Hachette et Cie, 1887, p. 29-30.

VAUCLIN, Noël. **Les mémoires d'un Instituteur français**: contribution à l'étude de l'enseignement primaire pendant la deuxième moitié du XIX siècle. Paris: Alcide Picard et Kaan Éditeurs, 1895.

OBRAS LITERÁRIAS

BINZEN, Ina Von. **Os meus romanos**: alegrias e tristeza de uma educadora alemã no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

DORA LICE. **O Calvário de uma Professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. São Paulo: Martin Claret, 2005 [1963].

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Ática, 1994.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**. S. Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ-URIA, Fernando, VARELA, Julia. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. n. 6, p. 68-96, 1992.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. São Paulo, PUC-SP, Doutorado, 2006.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. de, PAULA, S. G. de (orgs.). **Pensando a família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/Editora da UERJ, p. 53-66.

ALVES, Cláudia C. Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**, 1998, p. 195-202.

AMBROGI, Ingrid Hötte. **Os Paradeiros da Escola Primária Pública Paulistana 1922-2002**: representações sobre o tempo, os espaços e os métodos. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Doutorado, 2005.

AMIEL, Christian. **Le temps et l'espace dans les variations didactiques**. Toulouse, France: Editions Universitaires du Sud, 1996.

ANANIAS, Mauricéia. A legislação sobre a instrução pública primária na Província de São Paulo: a lei n. 34 de 16 de março e o seu processo de elaboração nos anais da Assembléia Legislativa. CD-Rom, CBHE, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ATTALI, Jacques. **Histoires du temps**. Paris: Fayard, 1982.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira – um programa de pesquisa. In: _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 67-78.

BACELAR, Carlos de A. P. Família, herança e poder em São Paulo: 1765-1855, **Estudos CEDHAL**, n. 7, 1991.

BARBIER, Jean-Marie. Les voies nouvelles de la professionnalisation. In: BOUILLIER-OUDOT, Marie-Hélène, LENOIR, Yves (dir.). **Savoirs professionnels et curriculum de formation**. Canada: Les Presses de l'Université Laval, 2006.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, São Paulo, 2001.

_____. **Briga de Vizinhos: um estudo dos processos de constituição da escola pública de instrução primária na província paulista (1853-1889)**. São Paulo, PUC-SP, Doutorado, 2005.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. **Boletim**, n. 241, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 1959.

BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denice Barbara (orgs.). **Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA FILHO, Luciano de (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

BECCHI, Egle, JULIA, Dominique (dir.). **Histoire de l'enfance en Occident: de l'Antiquité au XVII^e siècle** (tome 1). Paris: Éditions du Seuil, 1998.

BECCHI, Egle, JULIA, Dominique (dir.). **Histoire de l'enfance en Occident: XVIII^e siècle à nos jours** (tome 2). Paris: Éditions du Seuil, 1998.

BERGER, Catherine. Espaces privés/ espaces publics. Gestion de l'espace, du temps et de la parole sur un long courrier. In: CAIN, Albane (dir.). **Espace(s) public(s), espace(s) privé(s)**. Enjeux et partages. Paris: L'Harmattan, 2004.

BICUDO, Maria Ap. V. **Tempo, Tempo Vivido e história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BIEHL, Jörg. Le temps scolaire en Allemagne: les grands traits de son développement (XVI^e – XIX^e siècle). In: COMPÈRE, Marie-Madeleine. **Histoire du temps scolaire em Europe**. Paris: INRP/Économica, 1997, p. 27-38.

BLANC, L. Organisation du travail. Bureau de l'industrie fraternelle, 1847, (1840). In: GARNIER, Pascale. **Ce dont les enfants sont capables: marcher XVIII, travailler XIX, nager XX**. Paris: Métailié, 1995.

BOTO, Carlota. Histórias, Idéias e Trajetórias da Cultura Escolar – um desafio metodológico. In: _____, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A Cultura Escolar em Debate**. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 59-79.

BRIGAUDIOT, Mirielle, FALAIZE, Benoît. **Temps et temporalité**. Limoges: Centre Régional de Documentation Pédagogique du Limousin, 2002.

BURGUIÈRE, Evelyne, HUSTI, Aniko, LANTIER, Nicole (ed.). **École et temps**. Colloque organisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique. Paris-Sorbonne, 9-10 avril, 1991.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005 .

CACCIA, Marie-Françoise, SUE, Roger. **Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires**. Paris: Retz, 2005.

CAIN, Albane (dir.). **Espace(s) public(s), espace(s) privé(s): enjeux et partages**. Paris: L'Harmattan, 2004.

CAMPORESI, P. **Hedonismo e exotismo: a arte de viver na época das Luzes**. São Paulo: UDUNESP, 1996.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)**. Dissertação (Mestrado). São Paulo, 2007, 154 p + anexos.

CÂNDIDO, R. M., GALLEGO, Rita de Cassia. “Tempos de comemorar: dos modos de festejar nas escolas primárias paulistas e a questão da identidade dos professores (1890-1930)”. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2005, Águas de Lindóia: UNESP, p. 1-10.

CARVALHO, Guglielmo, CHARTIER, Roger. **Histoire de la lecture dans le monde occidental**. Paris: Seuil, 2001.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Volume 1 – séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 179-191.

CARVALHO, Marília. Apresentação – Em foco: o tempo escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 85, jul./dez. 1999.

CARVALHO, Marta M. C. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: HILSDORF, M. L, VIDAL, D.G. (orgs.). **500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da USP, 2001, p. 137-167.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005 [1990].

CASPARD, Pierre. Le temps scolaire: la longue histoire de son organisation. **Annales de la société franco-japonaise des sciences de l'éducation (Tokyo)**, n. 26, avril/1997 – mars/1998, p. 134-147.

_____. Examen de soi-même, examen public, examen d'état. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-XIX^e siècles. **Histoire de l'Education**. N. Spécial: Évaluer, sélectionner, certifier XVI^e-XX^e siècles. N. 94, mai./2002. Service d'Histoire de l'Education. Paris. p. 17-74.

CASPARD-KARYDIS, Pénélope ; CHAMBON, André ; FRAISSE, G. POINDRON, D. **La presse d'éducation et enseignement (XVIII^e siècle-1940)**. Répertoire analytique établi sous la direction de P. Caspard. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique/Éditions du CNRS, 1984.

CATANI, D. B.; SOUSA, C. P de (orgs.). **Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêiade, 1999.

CATANI, D. B.; VILHENA, C. P. de S. A imprensa periódica educacional e as fontes para a História da cultura escolar brasileira. Texto apresentado na XV Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), Caxambu, Minas Gerais, 1992.

CATANI, Denice Barbara; LIMA, Ana Laura Godinho. Vigilância e controle: os *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* e a História do trabalho docente no Brasil (1907-1937). IN: BASTOS, Maria Helena; CATANI, Denice Barbara (orgs.). **Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à Meia-Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino** da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). São Paulo: EDUSF - Editora Universitária São Francisco; Universidade São Francisco, 2003.

_____. Leituras para professores: a imprensa periódica educacional e a orientação do trabalho pedagógico no Brasil republicano. In: ADÃO, Á; FERNANDES, R. (orgs.). **Atas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 3, 1998.

_____. Perspectivas de investigação e fontes para a História da Educação brasileira: a imprensa periódica educacional paulista. **Série Documental Eventos**. Brasília: MEC-INEP, n. 6, p. 43-53, abr./1994.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAPOULIE, Jean-Michel. Organisation de l'enseignement primaire de la III^e République: ses origines provinciales et parisiennes (1850-1880). **Histoire de l'Éducation**. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, Service d'histoire de l'éducation. n. 105, janvier, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. 'Fazeres' ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez., 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. *Um dispositif sans auteur*: cahiers et classeurs à l'école primaire. **Hermès**. Le dispositif: entre usage et concept. Paris: CNRS Éditions, 25, 1999, p. 207-218.

_____. **Enseñar a leer y escribir**: una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____. Des abécédaires aux méthodes de lecture: genèse du Manuel moderne avant les lois Ferry. In: MOLLIER, Jean-Yves (présentation). **Histoires de lecture XIX-XX^e siècles**. Bernay: Société d'Histoire de la lecture, 2005, p. 78-102.

_____. Paru dans Histoires de la lecture XIX-XX siècles. Jean-Yves Mollier ed, Bernay (SHL, 17), 2005, p. 78-102.

_____. L'école éclatée. **Le Bloc-Notes de la psychanalyse**: éducation, médecine – places de la psychanalyse. 7, sept. 1987, p. 249-268.

CHARTIER, Roger, JULIA, Dominique, COMPÈRE, Madeleine. **L'éducation en France du XVI^e au XVII^e siècles**. Paris : SEDES, 1976.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, vol. 5, n° 11, jan./abr., 1991.

_____. Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manantial, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n° 2, 1990.

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

_____. Des disciplines scolaires à la culture scolaire. **Paedagogica Historica – International journal of the history of education**. Supplementary Series, Volume II, GENT, CSHP, 1996, p. 181-195.

CHEVALLARD, Yves. **Sur la formation historique du temps didactique**. Marseille: Publications de l'IREM d'Aix, 1987.

COHEN, Sol, DEPAEPE, Marc. History of Education in the Postmodern Era. Introduction. **Paedagogica Historica – International journal of the history of education**. GENT, CSHP, Vol. XXXII, 1996, 2, p. 301-305.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: INRP/Économica, 1997.

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

_____, GALLEGO, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929)**. Lisboa, Portugal: Educa, 2004.

CORREIA, Teodósia S. L. **Tempo de Escola... e outros tempos** (Quem viveu assim sabe. E quem não viveu... que pena!). Manaus: Editora da Universidade de Manaus, 1996.

CRUBELLIER, Maurice. Où en est l'histoire de l'école primaire? **Histoire de l'éducation**, n. 14, avril/1982. Service d'histoire de l'éducation, INRP, Paris, p. 01-23..

DANTEC, Ronan. **Il y a un siècle... L'enfance**. Rennes, France: Éditions Ouest-France, 2004.

DELEVOYE, Jean-Paul (dir.). **Pour une approche globale du temps de l'enfant**. Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l' enfants. Ministère de la jeunesse et des sports, Paris, 1999.

DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank. Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in – and outside Schools. **Paedagogica Historica – International journal of the history of education**. GENT, CSHP, Vol. XXXI, 1995, 1, p. 9-16.

DELHAXHE, Arlette. Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. **Revue Française de Pédagogie – L'école élémentaire**. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, n. 118, janvier-février-mars, 1997, p. 107-125.

DOSSE, François. **O Império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUBOIS, Patrick. **Le Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs**. Paris: INRP, 2002.

_____. Le *Dictionnaire* de F.Buisson et ses auteurs (1878-1887). **Histoire de l'éducation**. n. 85, janvier 2000. Service d'Histoire de l'éducation. INRP. Paris, p. 25-47.

DOCTORS, Marcio (org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELCHARDUS, Mark, GLORIEUX, Ignace. Signification du temps et temps de la signification. In: MERCURE, Daniel, WALLEMAR, Anne. **Les temps sociaux**. Bruxelles: De Boeck Université, 1988.

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

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para uma genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**. Tiempo y espacio. Madrid, n. 298, Mayo-Agosto/1992, p. 55-70.

_____, FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade** - a arquitetura como programa. Trad: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP S.A, 1998.

ESCOLANO, Agustin. Os professores na história. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 15-28.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001.

FARGE, Arlette. **Le goût de l'archive**. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

_____. Entretien (réalisé par Anne-Marie Chartier). **Recherche et Formation** – les saviors de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation, n. 27, 1998, p. 103-114.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. São Paulo, Tese, FEUSP, 1996.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M. de, LOPES, E. M. T., VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2001, v. 1, p. 117-136.

_____. Scolarisation, cultures et pratiques scolaires au Brésil: éléments théoriques et méthodologiques d'un programme de recherche. **Paedagogica Historica – International journal of the history of education**. GENT, CSHP, Vol. XXXIX, n. VI, December 2003, p. 781-789.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

FERREIRA, Valéria Milena R., ARCO-VERDE, Yvelise F. de S. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. Editora da UFPR.

FERRIER, Jean. **Les inspecteurs des écoles primaires (1835-1995)**. Tomes 1 et 2. Paris: L'Harmattan, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987 [1975].

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FRAGO, Antônio Viñao Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**. Vol. 5, Nº 2 , 1994, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

_____. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 0, p. 63-82, Set-Dez/1995.

_____. **Espacio y Tiempo, Educación e Historia**. Morelia/México: IMCED, 1996.

_____. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio. **VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Murcia: Compobell, 1996b.

_____. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936). **Historia Educacional**, 16, 1997, p. 113-131.

_____. La distribution hebdomadaire et journalière du temps et du travail en Espagne (1838-1936). In: **Histoire du temps scolaire em Europe**. Paris: INRP/Économica, 1997b, p. 67-108.

FRANCE. Ministère de la jeunesse et des sports. **Aménager les temps des enfants: débats autour d’une expérience**. Comité d’évaluation et de suivi des aménagements des rythmes scolaires. La Documentation française, Paris, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 12ª. Edição brasileira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

FREITAS, Marcos Cezar. **Alunos rústicos, arcaicos & primitivos**. O pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)**. São Paulo, Dissertação: FEUSP, 2003.

_____, CÂNDIDO, R. M. “Engendrar tempos e identidades: as festas no calendário escolar e suas implicações para a organização do trabalho dos professores (1890-1930)”. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006, Goiânia. A Educação e seus sujeitos na história, 2006. v. 1. p. 1-10, ISSN/ISBN: 858977937.

_____, CÂNDIDO, R. M. “A integração dos feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas - uma discussão sobre seus sentidos”. In: *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2006, Uberlândia. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, 2006. v. 1. p. 1-10.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

GARNIER, Christine, MARQUIS, Jean-Claude. Une enquête en cours: La maison d’école au XIXe siècle. **Histoire de l’éducation**. N. 17, déc./1982. Service d’Histoire de l’Education de l’INRP, Paris, p. 31-46.

GARNIER, Pascale. **Ce dont les enfants sont capables: marcher XVIII, travailler XIX, nager XX**. Paris: Métailié, 1995.

GATTI JR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 2, p. 29-50, set/1997.

GENOVESI, Giovanni. L'école et la transformation sociale: Réflexions historiques pour une théorie de l'école. **Paedagogica Historica – International journal of the history of education**. Supplementary Series, GENT CSHP, Vol. IV, 1998, p. 223-238.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-32.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO, Luciano M. História das culturas e das práticas escolares. Perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A Cultura Escolar em Debate**. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin. **Liberalismo demiurgo**. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos *Pareceres* de Rui Barbosa. Dissertação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1994.

GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO, L. M. de, LOPES, E. M. T., VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Artes de civilizar**. Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. **Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo – 1836-1876**. São Paulo, Tese: FEUSP, 2001.

GROSSIN, William. **Le travail et le temps**: horaires, durées, rythmes. Paris: Anthropos, 1969.

HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O ato adicional e a descentralização do ensino**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1969.

HAMEL, Thérèse. Les écoles normales au Québec: institutions d'Église ou d'État? **Paedagogica Historica – International journal of the history of education**. Supplementary Series, Volume V, GENT, CSHP, 1999, p. 193-215.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e *curriculum*. In: **Teoria & Educação**, n. 6, 1992, Porto Alegre: Pannonica, p.33-52.

HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: HILSDORF, M. L. S., VIDAL, D. G. **Brasil 500 anos**: tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva e o tempo. In: _____. **A memória coletiva**; tradução de Beatriz Sidou, São Paulo: Centauro, 2006 [1968].

HARGREAVES, Andy. O tempo e o espaço no trabalho do professor. **Revista de Educação**. n. 298, p. 31-53, 1995.

_____. O tempo: qualidade ou quantidade? Pacto faustiano. In: _____. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa, Rio de Janeiro, Bogotá: Mac Graw – Hill, 1997.

HILSDORF, M. L. **Escolas Americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens**. Dissertação (mestrado), São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1997.

_____. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858). In: **Atas do 1º Seminário Docência, Memória e Gênero, GEDOMGE-FEUSP**. São Paulo: FEUSP, Plêiade, 1997.

_____. A série Ofícios Diversos do *Arquivo do Estado de São Paulo* como fonte para a História da Educação Brasileira. In: SOUZA, Maria Cecília Cortez. C., VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. 1 ed. São Paulo: Edusp, 2001, v. 1, p. 67-96.

_____. Construindo a escolarização em São Paulo (1820-1840). In: PRADO, M. L.; VIDAL, D. G. (orgs.). **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo, EDUSP, 2002, p. 185-202.

_____. A ilustração no Brasil. In: **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. A escola brasileira no Império. In: **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1936].

HUSTI, Aniko. **L'organisation du temps à l'école**. Département de psychologie de l'éducation et formation. Collection Rapports de Recherches, n. 1, 1983.

JACQUET-FRANCILLON, François. **Instituteurs avant la République**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

KUHLMANN, Moysés. História da Infância: Brasil e Modernidade. In: ALMEIDA, Malu (org.). **Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2004, p. 113-126.

LA SALLE, Saint Jean-Baptiste de. **Oeuvres Complètes**. Rome: Frères des Écoles Chrétiennes, 1993.

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

_____, GROSVENOR, Ian (ed.). **Materialities of schooling**: design, technology, objects, routines. United Kingdom: Cambridge University, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: editora da UNICAMP, 1994.

LESOURD, Francis. Des temporalités éducatives. Note de synthèse. **Pratiques de formation/Analyses. Revue Internationale**. Les temporalités éducatives – Approches plurielles. n. 9-72, Novembre, 2006. Université Paris 8, França.

LIMA, Ana Laura G. **De como ensinar o aluno a obedecer** (um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965). Mestrado, FEUSP, São Paulo, 1999.

LOBÃO, Ronaldo Joaquim da Silveira. **Cosmologias Políticas do Neocolonialismo**: como uma política pública pode se transformar em uma política do ressentimento. Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, 2006.

LUC, Jean Noël, NICOLAS, Gilbert. **Le temps de l'école**. De la maternelle au lycée (1880-1960), Éditions du Chêne, 2006.

LYRA, Maria de Lourdes. **A utopia do poderoso império**. Portugal e Brasil: bastidores da política (1798-1822). Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.

MABIT, René. Quel temps font-ils? Enjeux et objectifs de l'évaluation. In: FRANCE. Ministère de la jeunesse et des sports. **Aménager les temps des enfants**: débats autour d'une expérience. Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes scolaires. La Documentation française, Paris, 1998.

MAESTRI, Mário. **Uma história do Brasil**: Império. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Volume 1 – séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 192-209.

MAGNIN, Pierre. **Des rythmes de vie aux rythmes scolaires**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1993.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTELLI, Anita Favaro. **Inspeção Escolar**: contribuição para seu estudo em São Paulo. Doutorado, FEUSP, 1972.

MAURO, Frédéric. **O Brasil no tempo de Dom Pedro II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001 [1991].

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Inspeção Escolar**: atividade administrativa do controle. Livre Docência, UNESP/Franca, 1976.

MERTON, Robert K. Las duraciones esperadas socialmente: un estudio de caso sobre la formación de conceptos en sociología. In: TORRE, Ramón Ramos (org.). **Tiempo y sociedad**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1992.

MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MIRANDA, W.M. Emblemas do Moderno Tardio. In: **Narrativas da Modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 265-273.

MITRULIS, Eleny. **Últimos Baluartes**: uma contribuição ao estudo da escola primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica. Doutorado, FEUSP, 1993.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1935.

_____. **Instrução Pública e o Império**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 2 vol., 1936 e 1937.

MOTA, Fabio Reis Mota. O Estado contra o Estado: Direito, Poder e Conflitos no Processo de Produção da Identidade ‘Quilombola’ da Marambaia. In: KANT DE LIMA, Roberto. **Antropologia e Direitos Humanos**. Terceiro Prêmio da Associação Brasileira de Antropologia e Ford Foundation. EDUFF: 2005.

NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. **Educação e Linguagem**: para um exame do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976.

NASS, Daniel Perdigão. A História do Carnaval Brasileiro. **Revista Eletrônica de Ciências**, N. 17, Março de 2003. Disponível em: http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_17/carnaval.html. Acesso em: 06/06/07.

NGUYEN, Dan Thu. The spacialization of metric time: the conquest of land and labour in Europe and the United States. **Time & Society**, 1(1), 1992, p. 29-50.

NORA, Pierre (dir.). **Les lieux de mémoires**. Paris : Gallimard, 1984.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1986.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

_____. Inovação e História da Educação. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, Pannonica, nº 6, p. 210-220, 1992.

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

_____. Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. **Paedagogica Historica – International journal of the history of education**. Supplementary Series, GENT CSHP, Vol. III, 1998, p. 403-430.

Ó, Jorge Ramos. **O governo de si mesmo**. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: EDUCA, 2003.

OLIVEIRA, Maria Luiza Ferreira de. **Entre a casa e o armazém**: relações sociais e experiência da urbanização – São Paulo, 1850-1900. São Paulo: Alameda, 2005.

ORTIZ, Renato. **Cultura e modernidade**: A França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PALANDELLA, Liliane. **Vive le parascolaire!** Entre l'école et la famille à Genève depuis 1886. Genève: GIAP (Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire), 2006.

PAQUOT, Thierry (dir.). **Le quotidien urbain**: essais sur les temps des Villes. Paris: La Découverte/Institut des Villes, 2001.

PARIS, Mary Lou. **A educação no Império**: o Jornal *A província de São Paulo* (1875-1889). Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1980.

PARIS, Mary Lou. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Editora da USP, 1972.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e Ciência do tempo**. Tradução: Maria Antonia Pires de Carvalho Figueiredo. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1997.

PINOT, Gaston. **Temporalités en Formation**: vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Antropos, 2000.

POMIAN, Krzysztof. Tempo/temporalidade. **Enciclopédia Enaudi**. Lisboa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, vo. 29, 1993.

PRAGA, Jorge. **Biografías del tiempo**. España: Caja España, 1999.

PRONOVOST, Gilles. Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique. In: **Revue internationale des sciences sociales: Temps et sociétés**. XXXVIII (1) 107, 1996, p. 5-10.

PROST, Antoine. **Histoire de l'enseignement en France**: 1800-1967. Paris: A. Colin, 1986.

PROST, Antoine. Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte? **Histoire de l'Education**. N. 6, avril, 1980. Service d'Histoire de l'Education de l'INRP, Paris. P. 25-40.

RAUCH, André. **Vacances en France de 1830 à nos jours**. Paris: Hachett, 1996.

RAYNAL, Marie. Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux?. In: PAQUOT, Thierry (dir.). **Le quotidien urbain**: essais sur les temps des Villes. Paris: La Découverte/Institut des Villes, 2001.

REIS FILHO, Casemiro. **A Educação e a Ilusão Liberal**: origens da Escola Pública Paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: FARIA FILHO, L. M. de, LOPES, E. M. T., VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Ricardo. **Inspeção e escola primária em São Paulo: trabalho e memória**. Dissertação, FEUSP, 1990.

ROUET, Gilles. **L'invention de l'école**: L'école primaire sous la Monarchie de Juillet. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1993.

RULON, H.C., FRIOT, P.H. **Un siècle de Pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940)**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1962.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 37, São Paulo, Set./1999. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=50102-01881999000100004&script=sci_arttex. Acesso em: 19/11/2007 às 17 horas.

SCHWARCZ, L. K. M. **O império em procissão: ritos e símbolos do segundo reinado**. RJ: Jorge Zahar, 2001.

SIQUEIRA, Elisabeth Madureira. Educação e Modernidade – uma dimensão plural – modernas noções de tempo e espaço nas escolas públicas de MT. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/educ_e_modernidade_tempo_e.html. Acesso em: 21/10/2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Volume 1 – séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 131-145.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. Tese, Faculdade da Educação da USP, São Paulo, 2006.

SOROKIN, Pitirim A. Sociocultural time. In: _____. **Sociocultural causality, space, time**. A study of referential principles of sociology and social science. Durham, North Carolina: Duke University Press, 1943, p. 158-225.

_____, MERTON, Robert K. Social time: a methodological and functional analysis. **The American Journal of Sociology**, XLII (5), 1937, p. 615-629.

SOUSA, Cynthia (org.). **Práticas Educativas, Culturas Escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Iara Lis Carvalho. **Pátria Coroada: o Brasil como corpo político autônomo (1780-1831)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

SOUZA, Maria Cecília Cortez. C., VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 51, novembro/2000, p. 9- 28.

_____, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A Cultura Escolar em Debate**. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ST-JARRE, Carole, DUPUY-WALKER, Louise. **Le temps en éducation: regards multiples**. Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec, 2001.

ST-JARRE, Carole. L'organisation du temps en éducation: les cadres de référence. In: ST-JARRE, Carole, DUPUY-WALKER, Louise. **Le temps en éducation: regards multiples**. Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec, 2001.

STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Volume 1 – séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SUE, Roger. Temps éducatifs et temps scolaire. **Pratiques de formation/Analyses. Revue Internationale**. Les temporalités éducatives – Approches plurielles. n. 51-52, Novembre, 2006. Université Paris 8, França.

TABBONI, Simonetta. **Les temps sociaux**. Paris: Armant Colin, 2006.

TANURI, Leonor Maria. O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1990). **Estudos e Documentos**. São Paulo, 1979.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

TDC – Textes et documents pour la classe – L'espace de la classe – Une histoire de l'école. N. 808, INRP, CNDP, Musée National de l'Éducation, 15 au 31 janvier 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez.1999.

TOULIER, Bernard. L'architecture scolaire au XIXe siècle – de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires. **Histoire de l'éducation**. n. 17, déc./1982. Service d'Histoire de l'Education de l'INRP, Paris, p. 01-30.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, C. G. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: Diana Vidal; Maria Cecília Cortez de Souza. (Org.). **A memória e a sombra**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 137-158.

VICENTINI, Paula Perin, GALLEGOS, Rita de Cassia Gallego. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. p. 1-10.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920-1930. FARIA FILHO et. alli. (org.) **Modos de ler, formas de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Culturas Escolares: um estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana G.; SOUZA, M. C. C. de. (orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, L. M. de, LOPES, E. M. T., VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, 1980.

_____. L'éducation prisonnière de la forme scolaire?. **Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Univesitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.

_____, LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

VON MARTIN, Alfred. *La nueva dinámica*. **Sociología del Renacimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1946.

WHITROW, G. J. **O Tempo na História: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ZERUBAVEL, Eviatar. The standartization of time: a sociohistorical perspective. **American Journal of Sociology**, 88(1), 1981, p. 1-23.

SITE

Século XIX. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/educac4.html>. Acesso em 09/01/2008.

CREDITO A IMAGEM UTILIZADA:

GUÉNO Jean-Pierre, PECNARD, Jérôme. **Chère École**. Mémoire de maîtres, Paroles d'élèves... França : Les arènes. France Bleu. Agenda 2007.

ANEXOS

ANEXO A

SISTEMATIZAÇÃO DAS LEIS E DOS REGULAMENTOS

DOCUMENTO	CONTEÚDOS REFERENTES A ASPECTOS TEMPORAIS E CORRELATOS
<p>Lei n. 34 -16 de março de 1846 (Manuel da Fonseca Lima e Silva Antonio Rodrigues de Oliveira Neto a fez)</p>	<p>Inspecção Na falta de comissão inspetora, a Câmara Municipal que autoriza abertura das escolas primárias - onde houver escolas – comissão de 3 membros residentes no lugar (1 nomeado pelo governo e dois pela câmara municipal, sendo um sacerdote, pode ser o pároco Em suas visitas mensais, conforme consta do artigo 26, parágrafo 1º, deveriam observar a salubridade do local – espaço e ensino regular das matérias – se os professores cumpriam o regulamento. A cada três meses deveriam informar sobre o estado das escolas, programa dos alunos, causas da falta de concorrência e necessidades, assistir aos exames, exigir mapa dos professores segundo instrução do governo e esclarecimentos necessários nas visitas Art. 27 – quando o professor não substituto aprovado, a comissão pode contratar em caráter provisório um professor para substituí-lo a 2/3 do salário. A comissão pode deliberar com dois membros, se não resolvido, a câmara o faz mediante aprovação do governo da província. Art. 44 – “o governo determinará o programa dos exames, a polícia e economia das escolas, os castigos, a duração diária dos exercícios, que não será menos de 2 horas e meia de manhã e outro tanto de tarde, estabelecerá o modo prático da inspecção” – multas quando a lei, instruções e regulamentos não forem cumpridos.</p> <p>Professores Segundo a lei de 1846, devem ter mais de 18 anos, procedimento, conhecimento das matérias, instrução moral Exames para ser professor – janeiro e junho de cada ano Art. 21, par. 6 – “serão demitidos quando por culpa sua houver menos de 12 alunos bem como quando abandonarem o exercício do emprego sem autorização” Art. 22 – quando em licença de mais de um mês, eles devem colocar substituto às suas custas, e aprovado pela comissão inspetora mediante exames</p> <p>Percepção de escola Art. 3º. Da lei de 1846 – terão escolas públicas de instrução primária em todas as cidades e vilas e noutras povoações submetido ao número da população e circunstâncias apropriadas, mediante a aprovação da Assembléia. 60 alunos – mais de uma escola (n. de alunos, percepção de organização)</p> <p>Funcionamento das escolas – horários Art. 8º. – “Os exercícios diários das aulas, durarão das 8 às 10 e meia da manhã e das 2 às 4 e meia da tarde”. Art. 44 – “A duração diária dos exercícios deverá ser de 2 horas e meia de manhã e outro tanto de tarde”</p> <p>Exames Aanualmente pelo menos um exame público geral dos alunos</p> <p>Férias Art. 43 – “as férias gerais serão desde domingo de ramos até o primeiro dia útil depois da Páscoa e desde 8 de dezembro até 6 de janeiro”. Além destas, feriados as 5as feiras de todas as semanas, quando não houver dia santo, ou feriado por lei.</p>

	<p>Frequência Art. 8º - “<i>A frequência promíscua de ambos os sexos em uma escola, só quando não existirem para os dois sexos</i>” . Devia ser controlada a partir de mapas a serem entregues aos superiores.</p> <p>Conteúdos Art. 1 – “<i>leitura, escrita, teoria e prática de aritmética até proporções inclusive as noções mais gerais da geometria prática, gramática da língua nacional e princípio da moral cristã e da doutrina da religião do Estado</i>”. Art. 2 – sexo feminino – mesmas matérias do artigo 1º. Com exclusão de geometria e limitada à aritmética à teoria e prática das 4 operações e também prendas domésticas que servem à economia doméstica Art. 4º – quando escola de sexo masculino tem mais de 60 alunos, poderá haver mais de uma escola e serão adicionadas à instrução: na segunda aula as matérias noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil, ciências físicas aplicáveis aos usos da vida. Ao sexo feminino com mais de 40 alunos adicionam-se noções gerais de história e geografia e música Art. 26, par. 3 – Comissão inspetora deve examinar se as matérias são ensinadas regularmente</p> <p>Espaço Art. 45 – “<i>o governo procurará fornecer edifícios próprios para nele se estabelecerem as escolas, havendo os públicos, e não havendo fará promover a prontificação deles por meio de subscrições nas localidades. Fornecerá aos professores os utensílios precisos. Enquanto o governo não puder fornecer edifício, e nem conseguir por meio de subscrições continuarão as aulas a este respeito como atualmente</i>”.</p>
Regulamento de 25 de setembro de 1846 – para execução da lei de março: para a comissão inspetora das escolas de primeiras letras (enquanto não organizar o regulamento, em caráter interino publicou-se esse) (Manuel da Fonseca Lima e Silva)	<p>Inspeção Art. 6º. - Nas visitas, os inspetores devem observar o método de ensino, o adiantamento dos alunos e tentará obter todas as informações possíveis acerca da polícia e economia da aula para providenciar as faltas que porventura encontrar Art. 7 – “<i>os inspetores levarão as listas enviadas pelos professores para fazer a chamada de modo a conhecer o estado da aula</i>”</p> <p>Professores Art. 7º - São obrigados a entregar até 22 de cada mês a lista dos alunos matriculados para controle da frequência, com informações sobre idade, filiação, frequência, faltas, aproveitamento Art. 8º. “<i>Durante o horário das aulas os professores deverão ter sempre os alunos empregados nas matérias de ensino, conforme o seu grau de adiantamento, dividindo-os para isso em diversas decúrias</i>”</p> <p>Organização interna por adiantamento em decúrias</p>
Regulamento de 8 de novembro de 1851 para execução das lei n. 24 de julho de 1850 Art. 4º. e n. 10 de 7 de maio de 1851, Art. 4º. e n. 34 de 16 de março de	<p>Professores Art. 11, par. 5º. Abrir, numerar e rubricar, encerrar e guardar os livros dos inventários e matrícula das aulas ou escolas dos alunos. Nos livros de matrícula das aulas ou escolas se declararão o nome, a filiação, naturalidade, idade de cada aluno, dia da entrada e saída.</p>

1846, Art. 44. – para a instrução pública (José Thomaz Nabuco de Araújo)	
Regulamento de 17 de abril de 1868 – para a instrução pública (Joaquim Saldanha Marinho)	<p>Inspetor Inspetor Geral da Instrução Pública, Presidentes das Câmaras Municipais – inspetores em seus municípios, Inspetores de Distrito</p> <p>Art. 10 – Inspetor Geral – executará e fará executar as ordens relativas a boa marcha, regularidade e conveniência do ensino. Entre as funções do Inspetor Geral, encontra-se coordenar os mapas onde deverá ser posto o tempo da matrícula e elaborar o regimento interno das escolas públicas</p> <p>Presidente da Câmara – inspetor municipal – inspetor no distrito em que lhe cabe. Intermediário entre Inspetor Geral e Inspetores de Distrito – devem zelar pela boa marcha, propor melhorias.</p> <p>Inspetor de Distrito – deverá visitar as escolas pelo menos uma vez por mês, procurando saber se são cumpridos os regulamentos, regimentos, instruções e ordens superiores, devendo prestar contas para o inspetor municipal e propor medidas que julgarem necessárias; visitar a cada trimestre, em dia indeterminado, sem ciência prévia, observando se guardam os princípios de moral e regras higiênicas e se o ensino dado não é contrário à moral e às leis</p> <p>Professores Os professores devem apresentar mapas até dia 15 dos meses de janeiro, abril, junho e outubro</p> <p>Para ser professor: maioridade, moralidade e capacidade profissional – além das matérias indicadas a serem contempladas junto aos alunos, será examinado o sistema prático e método do mesmo ensino</p> <p>As solteiras só acima de 25 anos, acompanhadas de seus pais.</p> <p>Art. 39 - “<i>Os professores públicos que por negligência ou má vontade deixarem de cumprir os seus deveres, instruírem mal os seus alunos, exercerem sem critérios a disciplina e deixarem de dar aula por três dias em um mês, infringirem qualquer dispositivo do regulamento sofrerão admoestação e repreensão</i>”.</p> <p>Art. 58, par. 1º, 2º - Não devem ocupar os alunos ou eles mesmos de objetos estranhos ao ensino durante as aulas de lição</p> <p>Haveria preferência nos concursos para as mulheres casadas e as educadas no Seminário da Glória.</p> <p>Funcionamento da escola/horários Art. 58, par. 4º – “<i>em todas as escolas só haverá lição uma vez por dia e que durará quatro horas</i>”.</p> <p>Feriados Art. 64 – “<i>Nas escolas públicas serão feriados, além dos domingos, dias de guarda e um de cada semana, os de festa nacional marcados por lei, os de luto nacional marcados pelo governo, os de entrudo, desde domingo até quarta-feira de cinzas, os da semana santa, os de páscoa e os que decorrem de 20 de dezembro a 6 de janeiro</i>”.</p> <p>Método Art. 63 – “<i>O método de ensino nas escolas será o geral ou simultâneo</i>”.</p> <p>Disciplina Art. 58, par. 4º. – Entre os meios disciplinares, encontra-se: trabalho de leitura e escrita além das horas regulares.</p> <p>Exame</p>

	<p>Art. 58, par. 8º. - depois de ter sido reprovado o aluno não poderá ser admitido a novo exame senão passado um ano de reprovação</p> <p>Frequência</p> <p>20 alunos para a escola poder ficar aberta</p> <p>Art. 58, par. 6º - “Os alunos que freqüentarem as escolas públicas, sem proveito, por dois anos consecutivos, não poderão ser mais matriculados”.</p> <p>Idade</p> <p>Art. 59, par. 9 – “<i>Nas escolas públicas primárias, não serão admitidos para matrícula os menores de 5 e maiores de 14 anos</i>”.</p> <p>Conteúdos</p> <p>Art. 4 – “<i>leitura e escrita, noções essenciais de gramática portuguesa, princípios elementares da aritmética, sistema métrico de pesos e medidas, doutrina de religião do Estado e princípios de moral respectiva</i>”.</p> <p>Art. 69 – “<i>Nos distritos onde residirem os párocos, das respectivas freguesias, e onde houver escolas públicas, poderão eles, uma vez que queiram prestar este relevante serviço público em um dia de cada semana, e que designarem explicar os Evangelhos e fazer preleções de Doutrina Cristã e de História Sagrada aos alunos. Os professores são obrigados a convidá-los para isso. Sempre que se apresentarem nas escolas para esse fim, os professores lhes cederão os lugares</i>”.</p> <p>Matrícula</p> <p>Art. 58, par. 3º - “<i>Não serão admitidos à matrícula os meninos que padecerem de moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados e escravos</i>”.</p> <p>Art. 58, par. 10 - “<i>As matrículas das escolas primárias serão feitas duas vezes em cada ano: nos meses de janeiro e nos meses de julho, fora desse tempo não serão elas admitidas</i>”.</p>
Regulamento de 18 de abril de 1869 – Para instrução pública e particular (Barão de Itaúna)	<p>Inspecção</p> <p>Inspetor Geral, presidente da câmara em seus respectivos municípios, inspetor de distrito na paróquia, inspetores extraordinários, nas localidades cujas instituições de ensino forem encarregados de examinar.</p> <p>Inspetor de distrito – visitar, inspecionar e fiscalizar as escola inesperadamente uma vez por mês as públicas e cada 3 as particulares. Relatório 30 de maio e outubro.</p> <p>Inspetor Extraordinário – visitar, inspecionar e fiscalizar instituições públicas e particulares. Enviar relatório ao Inspetor Geral depois de terminada a Comissão.</p> <p>Professores</p> <p>Entre eles, destacam-se:</p> <p>Art. 110, par. 2, 3, 4, 6, 8, 9 – proceder a matrícula dos alunos, dar aula nos dias úteis e durante o tempo devido, sendo assíduo no cumprimento dos seus deveres; participar o inspetor de distrito quando deixar de dar aula, expondo-lhe o motivo da falta; manter na escola a devida disciplina; ter os livros necessários para a matrícula, lista de utensílios e móveis; prestar informações que lhe forem exigidas pelo Presidente da Câmara, o Inspetor de Distrito, por ocasião da visita que fizerem a sua escola e quando eles tiverem que relatar o estado da instrução pública ao Inspetor Geral, e a este sempre que ele as exigir.</p>

	<p>Art. 110, par. 10 – Franquear a escola a essas visitas, a de qualquer outras pessoas e ao pároco para o ensino religioso, devendo no começo do ano letivo oficializar-lhe pedindo que compareça a escola para esse fim quando for possível cedendo-lhe a cadeira quando este aparecer.</p> <p>Proíbe-se – sair do distrito sem a devida licença, usar livros e compêndios não-autorizados</p> <p>Devem enviar relatório em 1º. de junho e de novembro</p> <p>Mínimo de alunos</p> <p>Art. 7 – serão suprimidas as escolas com menos de 20 alunos (lei 54, de 1868, Art. 8, par. 1).</p> <p>Conteúdos</p> <p>Art. 3 – “<i>leitura, caligrafia, princípios elementares de aritmética, sistema métrico de pesos e medidas, noções essenciais de gramática portuguesa, doutrina de religião do Estado e princípios de moral cristã</i>”. (lei n. 54 de 15 de abril de 1868).</p> <p>Exame para admissão especial de prendas domésticas bem como religião e doutrina cristã</p> <p>Matrícula</p> <p>Art. 92 – É gratuita, conforme já posto na Constituição do Império, sendo proibida das meninas em escolas de meninos e vice-versa, menores de cinco anos, doenças contagiosas, escravos, os não expulsos ou incorrigíveis.</p> <p>Art. 91 – Os professores admitirão aqueles que se submeterem à inscrição.</p> <p>Indicação no mapa do dia, mês e ano em que se matriculou.</p> <p>Art. 96 – “<i>Na matrícula de cada ano, que se procederá do dia 7 de janeiro em diante, se mencionarão os nomes de todos os alunos da escola, mesmo daqueles que tiverem se matriculado no ano anterior, com a declaração do tempo de aprendizagem de cada um</i>”.</p> <p>Art. 97 – Serão eliminados: aqueles que se despedirem com a devida autorização, os que sem causa participada faltarem à escola por três meses consecutivos, procedendo comunicação ao pai, tutor ou pessoa que os tenha em seu poder; os que tiverem completado sua instrução e educação, verificado por exame (não há ainda o tempo previsto para a aprendizagem, limites de anos – o exame é um marco temporal na vida daquele que queria continuar seus estudos); os expulsos por ineptos ou incorrigíveis. O professor deverá dar baixa</p> <p>Feriados</p> <p>Art. 105 – “<i>São feriados nas escolas públicas</i></p> <p><i>Par. 1 - a quinta-feira de cada semana quando nela não houver nenhum dia santo ou feriado</i></p> <p><i>Par. 2 - Os domingos e dias santificados</i></p> <p><i>Par. 3 – os dias de grande gala ou feriados nacionais</i></p> <p><i>Par. 4 – o dia 26 de fevereiro (lei provincial n. 22, de 1846, Art. Único)</i></p> <p><i>Par. 5 – os de Entrudo e quarta-feira de cinzas</i></p> <p><i>Par. 6 – os que decorrem do domingo de ramos ao da Páscoa</i></p> <p><i>Par. 7 – os de finados</i></p> <p><i>Par. 8 – os que ocorrem do dia 8 de dezembro a 6 de janeiro (lei 34, 1846, Art. 43)”</i></p> <p>Funcionamento das escolas</p> <p>Art. 106, par. 1 a 4 – São dias impedidos: incômodo e saúde dos professores ou de pessoas de sua família que lhes obste o</p>
--	---

	<p>exercício das funções de seu cargo; os de nojo, desde que em conformidade com a lei; os de ocupação de serviço público obrigatório, como em júri eleitoral ou coisas dessa ordem e os dias em que se acharem em serviço público chamados pelo governo.</p> <p>Percepções de escola</p> <p><i>Art. 109 – O inspetor geral que faz o regimento interno das escolas, no qual deverá ser observado:</i></p> <p><i>par. 1º. Os alunos serão organizados segundo seu grau de adiantamento</i></p> <p><i>par. 2º. A passagem de um a outra classe precederá exame sobre esse estado</i></p> <p><i>par. 3º. Todos os professores terão uma lista para a chamada diária</i></p> <p><i>par. 4º. Será rezada uma oração tanto no início quanto no encerramento da aula</i></p> <p><i>par. 5º. Os professores não pouparão ocasião durante o ensino de afeiçoar os discípulos ao respeito e devida obediência a Deus, às Leis, às autoridades e aos superiores</i></p> <p><i>par. 6º. Determinar-se-á a qualidade dos meios disciplinares, prescritos os castigos corporais</i></p> <p><i>par. 7º. No fim do ano terão exames gerais de todos os alunos qualquer que seja o seu grau de adiantamento”</i></p> <p>Frequência</p> <p>Art. 7 – serão suprimidas as escolas com menos de 20 alunos (lei 54, de 1868, Art. 8, par. 1).</p>
<p>Regulamento para o Ensino Primário Obrigatório – 5 de junho de 1874 (João Theodoro Xavier)</p>	<p>Inspeção</p> <p>Cria-se um conselho da instrução pública em cada município onde a instrução for obrigatória, sendo este composto por um inspetor de distrito, presidente da Câmara Municipal e por um cidadão nomeado pelo presidente da província que também designará o substituto deste.</p> <p>Ao Conselho ficam incumbências como organizar uma lista dos menores de sua cidade com dados como nacionalidade, filiação, idade, escolas que freqüentem, graus de instrução.</p> <p>Art. 18, par. 12 – “<i>Promover e por todos os meios legais a seu alcance o aproveitamento e o progresso da instrução primária segundo o pensamento da lei</i>”, ver livros de matrícula, publicar editais pelos locais mais populosos, inspecionar as escolas públicas e todas as outras, dar informações mensais ao Inspetor Geral sobre a instrução, o cumprimento dos seus deveres e até 7 de dezembro um relatório que resuma e explique as participações mensais.</p> <p>Pais</p> <p>Art. 20 – “<i>Os pais, tutores ou patronos que, findo o prazo do Art. 18, par. 2º., não mandarem a escola os menores sob sua guarda ou não lhes ministrarem a instrução primária por qualquer outro modo incorrerão em multa de 10\$000 a qual poderá ser repetida e elevada até 50\$000 no caso de reincidência, salvo apresentado razões justificativas para a omissão. A pobreza do infrator isenta-o de multa superior ao grau mínimo</i>”.</p> <p>Tal medida só era aplicada quando estivesse funcionando uma escola pública ou subsidiada.</p> <p>Art. 22 – Essa mesma pena será aplicada também quando o aluno não compreendido na lista geral de que trata o Art. 4, par. 2º. da lei, aparecer depois na da revisão feita anualmente ou ficar sujeito ao império da lei pela superveniência do Art. 1º..</p> <p>Art. 30 - “<i>A expressão genérica pais compreende também as mães que de fato tiverem sob sua direção filhos menores</i>”.</p> <p>Funcionamento das escolas/horários</p>

	<p>Art. 48 – “A duração dos exercícios das escolas será a mesma que está determinada no Art. 102 do dito regulamento; mas os professores ficam obrigados a intercalar quinze minutos de descanso entre a terceira e quarta hora durante os quais os alunos se entregarão a exercícios recreativos e próprios para desenvolvimentos das forças físicas realizando-se eles nos pátios interiores das casas das escolas, limpos e arejados; ou ao menos nos recintos das aulas e sempre sob cuidadosa vigilância”.</p> <p>Percepção de escola</p> <p>Art. 1 – “A instrução primária é obrigatória para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino e de 7 a 11 anos do sexo feminino que residirem dentro da cidade ou vila, onde haja escola pública, ou particular subvencionada, não tendo os mesmos menores impossibilidade física e moral”. (os limites das cidades e vilas serão os mesmo para a cobrança de impostos – provisoriamente)</p> <p>Art. 3 – Uma vez feita e confirmada a circunscrição não poderá ser de modo algum alterada durante o ano letivo.</p> <p>Art. 11 - A idade dos menores será verificada pelas declarações dos pais, tutores ou patronos e em falta dessas e além dessas pelas declarações que são obrigados a prestar os párocos ou os encarregados do registro civil, segundo o decreto 5004, de 25 de abril de 1874.</p> <p>Art. 12 – Em falta disso, a idade será calculada por sinais exteriores.</p> <p>Professores</p> <p>Art. 14 – “O professor que ensinar na própria casa dos pais, tutores ou patronos fica obrigado a enviar a princípio de cada mês ao conselho de instrução criado pela lei, artigo 3º, do que trata o artigo 17 do presente regulamento, minuciosa informação do ensino durante o mês anterior, de modo que se possa reconhecer o grau de adiantamento dos seus alunos”.</p> <p>Art. 15 – “Antes da idade determinada no artigo 1º, só poderão os menores deixarem as escolas, se forem julgados habilitados em exames ou se lhes sobrevier impossibilidade física ou moral” (Art. 2º. da lei).</p> <p>Art. 16 – e no caso de mudança dos menores para qualquer outra cidade ou vila da província, o conselho de instrução ou qualquer um de seus membros fará as necessárias comunicações ao conselho do lugar para a efetiva execução da lei.</p> <p>Exames</p> <p>Art. 18, par. 5º – exigir em cada mês ou trimestralmente dos pais, tutores ou patronos dos menores que os sujeitem a exames em dia, hora e local designados ou em suas casas, se os preferirem a fim de conhecer a qualidade e progresso da instrução que receberem. O conselho deverá divulgar os resultados dos exames próprio conselho e ao Inspetor Geral</p> <p>Frequência</p> <p>O conselho de instrução deverá julgar os motivos das faltas dos alunos.</p> <p>Conteúdos</p> <p>Art. 41 – “O ensino da religião católica apostólica romana será sempre obrigatório nas escolas públicas, e particulares, subvencionadas ou não, para os menores filhos de pais que a professam” (Art. 6º. Da lei).</p> <p>Art. 49 – “Os professores darão especial atenção à saúde de seus alunos, ordenando-lhes o asseio e simplicidade do vestuário. E quando suas ordens não forem cumpridas aconselharão por carta aos pais, tutores ou patronos, mostrando-lhe a utilidade que resulta de tais hábitos contraídos desde a infância”.</p> <p>Espaço</p>
--	--

	<p>Art. 48 – “A duração dos exercícios das escolas será a mesma que está determinada no Art. 102 do dito regulamento; mas os professores ficam obrigados a intercalar quinze minutos de descanso entre a terceira e quarta hora durante os quais os alunos se entregarão a exercícios recreativos e próprios para desenvolvimentos das forças físicas realizando-se eles nos pátios interiores das casas das escolas, limpos e arejados; ou ao menos nos recintos das aulas e sempre sob cuidadosa vigilância”.</p> <p>Materiais</p> <p>Os alunos que não tiverem condições receberão material do governo.</p> <p>Art. 51 – Recebidos tais objetos, pelos professores, este o fornecerá ao aluno pobre a proporção da necessidade do ensino diário.</p> <p>Matrícula</p> <p>Art. 18, par. 2º. – Entre incumbências do conselho: afixar editais nos lugares mais públicos da cidade ou vila e publicá-los pela imprensa; se houver por espaço de 30 dias contados do 1º. De dezembro de cada ano, para que os pais, patronos ou tutores dos menores alistados cumpram o preceito do Art. 1º. (Art. 4º., par. 2º. Da lei).</p>
Regulamento da Escola Normal (9 de maio de 1874)	<p>Formação específica</p> <p>Os saberes eram voltados para aqueles advindos das áreas previstas para o ensino na escola primária.</p> <p>Art. 2 – “<i>Em metódica e pedagógica consistirá na exposição dos sistemas e métodos de ensino com suas vantagens e defeitos e dos modos e processos especiais de comunicar a instrução em seus diversos graus terminando pelos preceitos de educação física, intelectual e moral da infância e pelas regras a observar nos materiais das escolas primárias sobre condições de sua edificação, móveis e utensílios etc</i>”.</p> <p>Os exercícios práticos serão feitos em uma das escolas da capital, para onde o professor da matéria levará seus alunos, dando sucessivamente a cada um a direção dos trabalhos, para que lhes apliquem as regras estudadas e irá retificando os erros que cometerem.</p> <p>Há cerca de seis artigos que versam sobre a matrícula, especificando seus dias (1 a 15 de janeiro), os registros nos livros.</p> <p>O regulamento de 1874 traz muitos aspectos referentes à organização da escola e das atividades a serem realizadas. Também grande preocupação com frequência.</p> <p>Art. 24 – “<i>Haverá um relógio cotidianamente ajustado ao da Sé Catedral para marcar as horas de aulas</i>”.</p> <p>Os feriados da escola normal serão os mesmos das escolas públicas.</p> <p>Livros de registro– concursos, matrícula, biblioteca, frequência, exames</p>
Lei n. , de 2 de maio de 1885 Candido Luiz Maria de Oliveira e Antonio Carneiro da Rocha, José Luiz de Almeida Couto	<p>Inspeção</p> <p>Direção do ensino: presidente da província, conselho diretor, delegados literários e conselhos municipais</p> <p>Conselho diretor: Diretor da Instrução Pública (presidente), Diretor da Escola Normal, 5 membros eleitos pelos conselhos municipais, dois eleitos pelos professores e professoras públicos da província, dois eleitos pelos diretores e diretoras de escolas ou colégios particulares, cujos nomes estivessem registrados na repartição de instrução pública, duas professoras públicas nomeadas pelo presidente da província.</p>

	<p>Entre as funções, cabe a esse todas as medidas necessárias à direção e fiscalização do ensino, adoção de métodos e instrução do professorado.</p> <p>A província passa a ser dividida em 12 distritos literários. Cada distrito, um delegado literário. As incumbências não se alteram do que tem sido exigido até então dos inspetores. Sempre fiscalizar, exigir dos professores os cumprimentos das regras, garantir a ordem e o cumprimento das leis, visitar 6 vezes ao ano as escolas localizadas próximas às estradas de ferro (informação importante do âmbito do desenvolvimento social e econômico) e uma vez as outras.</p> <p>Nível de exigência para assumir o cargo já é outro, inclui a escola normal ou faculdade ou escola científica da província.</p> <p>Em cada município, haverá um conselho de instrução pública, composto por 3 membros, destes dois eleitos pelos pais, tutores, professores das escolas públicas e particulares e outro pela câmara municipal.</p> <p>Haverá um Conselho Diretor Municipal, eleito pelo Presidente</p> <p>Professores</p> <p>Art. 78 – <i>“As lições serão mais empíricas do que teóricas e o professor se esforçará por transmitir aos seus discípulos noções claras e exatas da matéria, provocando o desenvolvimento gradual das faculdades”</i>.</p> <p>Escola Normal</p> <p>Na escola Normal serão ensinados as seguintes matérias:</p> <p>Gramática e língua portuguesa; gramática e língua francesa; aritmética; álgebra; geometria; física e química; geografia; cosmografia; história da Província e do Brasil; higiene escolar; educação cívica; organização e direção das escolas; educação religiosa (facultativa); biologia; economia e prendas domésticas para o sexo feminino; caligrafia e desenho; ginástica.</p> <p>Art. 111 – O ensino na Escola Normal será dividido em três séries correspondentes aos três graus do ensino primário, não podendo o curso de cada série exceder dois anos.</p> <p>Conselho diretor que elabora o programa</p> <p>Os professores da escola normal além do ensino teórico das matérias das suas respectivas cadeiras, se preocuparão com esforço em explicar a seus alunos os meios práticos e aperfeiçoados de transmitirem os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Organização interna</p> <p>Art. 77 – os alunos em cada escola serão divididos em classes conforme o grau de instrução que receberam</p> <p>Art. 66 – até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do 1º. grau são obrigadas a freqüentá-las nas cidades, os indivíduos de um e outro sexo de 7 a 14 anos.</p> <p>Esta obrigação não compreende o que seus pais, tutores ou ? provarem pela certidão de aprovação em exames públicos, que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas e os que residirem a distância maior da escola pública mais próxima de 1 quilômetro e meio para os meninos e 1 quilômetro para as meninas. Multa para quem não cumprisse a disposição.</p> <p>Art. 66, par. 2º. <i>“Os meninos que completarem a idade de 14 anos e não tiverem concluído os estudos das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo são obrigados a continuá-lo nos cursos noturnos”</i>.</p> <p>Art. 68 – Os pais, tutores ou protetores de meninas maiores de 12 anos, poderão deixar de mandá-las à escola 4 dias de cada mês, sem que por isso se sujeitem a qualquer pena.</p> <p>Conteúdos</p>
--	--

	<p>Art. 75 – “A instrução primária nas escolas públicas da província se divide em três graus apropriados à idade e desenvolvimento intelectual dos alunos, compreendendo as seguintes matérias:</p> <p><i>1º. Grau</i></p> <p>1. educação cívica, 2. educação religiosa (facultativa), 3. lição de coisas com observação espontânea</p> <p><i>Nas escolas cujos professores forem católicos, é permitido ao pároco dar aos alunos educação religiosa, nos dias e horários determinados, sem prejuízo das outras disciplinas. Em falta do pároco, essa educação poderá ser dada por pessoa idônea sem ? autorização? Do delegado literário.</i></p> <p>4. leitura, ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno até o ponto de ler corrente, prestando a atenção o professor a prosódia?</p> <p>5. escrita graduada com aplicação das regras de ortografia</p> <p>6. aritmética elementar incluindo as quatro operações fundamentais, funções ordinárias, e decimais e regras de três simples com exercícios práticos e problemas graduados de nos ???</p> <p>7. ensino prático de sistema legal métrico de pesos e medidas.</p> <p>8. desenho linear de mão livre</p> <p>9. exercício de redação de cartas, contas, faturas comerciais</p> <p>10. noções de geografia e física concernentes aos fenômenos da evaporação, formação das nuvens, dos ventos, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios etc. guiando os alunos ao conhecimento do mapa da província.</p> <p>11. ginástica</p> <p><i>2º. Grau</i></p> <p>1. continuação das lições de coisas</p> <p>2. leitura dos autores nacionais com mais apurada observação da prosódia e manejo do léxico</p> <p>3. escrita com atenção das regras de ortografia e exercícios caligráficos</p> <p>4. continuação do estudo de aritmética compreendendo mais: regra de três composta, regras de juros simples e composta, extração e formação de raízes, redações à unidade, divisão em partes proporcionais, incluindo regras de ? e mistura média, com problema de aplicação à vida comum, regras sobre conversão de moedas e sobre câmbio</p> <p>5. Gramática elementar da língua nacional ensinada em exercícios práticos com análise dos prosadores e poetas modernos</p> <p>6. continuação do estudo de geografia física com explicação acerca à formação de montanha, dos rios, mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo da bacia do Amazonas e do Prata, sob o ponto de vista comercial, conhecimento do mapa do Brasil, e estudo da sua divisão administrativa.</p> <p>7. álgebra até equação e problemas do primeiro grau e geometria plana</p> <p>8. desenho linear, incluindo elementos de projeção geométrica e desenho topográfico elementar</p> <p>9. exercícios de composição</p> <p><i>3º. Grau</i></p>
--	--

	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>leitura de autores clássicos da língua nacional com análise para conhecimento da sintaxe</i> 2. <i>gramática da língua nacional</i> 3. <i>continuação do estudo de álgebra até equações do segundo grau, com problemas e continuação do estudo de geometria</i> 4. <i>desenho com aplicação às artes</i> 5. <i>geografia, física e geral com maior desenvolvimento quanto ao Brasil no tocante às suas relações industriais e comerciais com outros países</i> 6. <i>noções elementares e práticas de física e química</i> 7. <i>cosmografia</i> 8. <i>história do Brasil e especialmente da província de São Paulo</i> 9. <i>exercícios de declamação e estilo</i> 10. <i>nas escolas de sexo feminina haverá mais:</i> <p><i>Nas de primeiro grau: costura simples, nas de 2º. Costura, crochê, corte sobre moldes, labores mais comuns e economia doméstica; nas de 3º.: costura, corte e levantamento de trabalhos diversos de agulha, bordados ? e economia doméstica.</i></p>
Lei n. 81, de 6 de abril de 1887 – Barão/Visconde de Parnaíba	<p>Inspeção Presidente da Província, Conselho Diretor exercido pelo diretor da instrução e os conselhos municipais. Agora o conselho é composto por 9 membros (diretor da instrução, diretor da Escola Normal, 4 membros eleitos pela Câmara, 3 membros indicados pelo presidente) Competências – consultar sobre todas as medidas necessárias à direção e à fiscalização do ensino, adoção de métodos e instrução do professorado (Art. 6º.) Conselho municipal continua com 3 membros, agora eleitos pela câmara municipal e um pelo presidente É o conselho municipal que deve determinar a época dos exames gerais nas escolas públicas e nomear examinadores (Art. 13, entre as competências) Organizar um relatório anual, dois meses antes da reunião da Assembléia Provincial e mensalmente um mapa com o movimento de cada escola do município</p> <p>Escola Normal Art. 18 – “<i>Os professores são nomeados mediante concurso, seção competente conselho superior</i>”. Ser professor incompatível com outra ocupação Art. 28. – “<i>Nos impedimentos temporais dos professores que não excederem 30 dias o conselho municipal nomeará quem os substitua</i>”. Caso exceda 30 dias, será nomeado pelo diretor da instrução sob proposta do conselho municipal Art. 31 – “<i>Os professores observarão desde já os programas de ensino primário dessa lei, não sendo, porém obrigados a lecionar as matérias acrescidas para cuja disciplina não tenha sido habilitado</i>”. Quando concorrerem dois ou mais professores será eliminado aquele que não for normalista (Art. 45, par. Único). Art. 46 – “<i>Os alunos da extinta escola normal de 1874, os professores a estes equiparados, por leis especiais, os clérigos e</i></p>

	<p><i>bacharéis em direito que já estiverem exercendo o magistério, só poderão reger a cadeira do primeiro grau</i>".</p> <p>Concurso de 6 em 6 meses, com aviso de 30 dias no jornal oficial e versará sobre as matérias de ensino.</p> <p>Art. 56. – “<i>Nenhum cidadão, qualquer que seja o título científico, poderá ser provido em cadeira de qualquer grau, se não tiver o diploma da escola normal da província ou se não for aprovado em concurso na forma dessa lei e respectivo regulamento</i>”.</p> <p>Art. 74 – “<i>As lições serão mais empíricas do que teóricas e o professor se esforçará para transmitir aos seus discípulos noções claras e exatas da matéria provocando o desenvolvimento gradual das faculdades</i>”.</p> <p>Repetem-se as penas, admoestações aos professores</p> <p>Art. 98 – “<i>Ficam criadas duas cadeiras de Caligrafia e de Desenho na Escola Normal, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino</i>”.</p> <p>- idade de 21 anos, maiores de 18 poderão ser substitutos por tempo indeterminado</p> <p>Organização interna</p> <p>Art. 73 – “<i>Os alunos em cada escola serão divididos em classes conforme o grau de instrução que receberam</i>”.</p> <p>As escolas com poucos alunos serão fechadas</p> <p>Nos lugares onde a população exigida pelo Art. 33 puder ser formado por alunos de ambos os sexos, as escolas serão mistas e regida por uma professora.</p> <p>Escolas de 2º. Grau – 25 alunos com idade de 16 anos e 3º. Grau também</p> <p>Não é permitida a matrícula em escola de 3º grau sem que comprove estar habilitado nas de grau anterior</p> <p>Art. 41 – “<i>Nas regiões em que não houver número de alunos suficientes, o professor percorrerá pontos de alguns bairros durante o ano letivo e demorando-se neles o tempo preciso e reunirá os meninos e meninas da vizinhança de modo a dar a instrução de 1º grau de modo que nenhum aluno deixe de ser lecionado com intervalo maior de 8 dias</i>”.</p> <p>Art. 43 – “<i>As escolas de 1º. Grau serão regidas por normalistas e na falta desses por pessoas habilitadas em concurso feito perante seção competente do conselho superior</i>”.</p> <p>Art. 44 – As de 2º e 3º graus – mediante concurso, aqueles que se julgarem habilitados.</p> <p>Art. 71 – “<i>A instrução primária nas escolas públicas da província se divide em três graus apropriados à idade e desenvolvimento intelectual dos alunos</i>”.</p> <p>Exames</p> <p>Art. 51 – “<i>Todos os anos, nos dias marcados pelo conselho municipal da respectiva localidade haverá exames gerais nas escolas públicas</i>”.</p> <p>Art. 52 – Comporão a comissão do exame: o professor, o presidente ou um dos membros do conselho, e dois cidadãos escolhidos pelo mesmo conselho para examinadores, cabendo a presidência do ato ao presidente ou membro do conselho municipal.</p> <p>Art. 53 – “<i>O professor, por determinação do conselho, antes da prova oral, procederá a um exame geral das matérias lecionadas, conforme o programa de ensino e as instruções em vigor, cabendo depois aos examinadores particularizarem mais o exame relativamente a cada matéria</i>”.</p> <p>Art. 54 – “<i>O exame versará sobre todas as matérias ensinadas</i>”.</p>
--	---

	<p><i>Par. 1º. Se habilitado para o grau inferior, poderá passar para uma escola de grau superior</i></p> <p><i>Para. 2º. No caso de habilitação em todas as matérias do programa, receberá um certificado assinado pelo conselho, no qual conste que está habilitado e o grau de aprovação</i></p> <p><i>Par. 3º. Nenhum aluno poderá receber o certificado de que fala o par. Anterior nem melhorar de classe se tiver sido reprovado em qualquer matéria de que fizer o exame</i></p> <p><i>Par. 4º. Além desses exames finais, o professor sujeitará os seus alunos a outros, sempre que o ordenar o conselho municipal”.</i></p> <p>Conteúdos</p> <p>1º. Grau</p> <p><i>1. educação cívica, 2. educação religiosa (facultativa para os filhos de acatólicos), 3. lição de coisas com observação espontânea</i></p> <p><i>Nas escolas cujos professores forem católicos, é permitido ao pároco dar aos alunos educação religiosa, nos dias e horários determinados, sem prejuízo das outras disciplinas. Em falta do pároco, essa educação poderá ser dada por pessoa idônea sem ? autorização? Do delegado literário.</i></p> <p><i>2. leitura, ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno até o ponto de ler corrente, prestando a atenção o professor a prosódia</i></p> <p><i>3. exercício de análise sobre pequenos trechos lidos de modo a poder o aluno compreendê-los e ficar, sem decorar regras gramaticais, conhecendo a construção das frases e sentenças</i></p> <p><i>4. escrita graduada com aplicação das regras de ortografia –</i></p> <p><i>5. aritmética elementar incluindo as quatro operações fundamentais, funções ordinárias, e decimais e regras de três simples com exercícios práticos e problemas graduados de uso comum</i></p> <p><i>6. ensino prático de sistema legal métrico de pesos e medidas.</i></p> <p><i>7. desenho linear de mão livre</i></p> <p><i>8. exercício de redação de cartas, contas, faturas comerciais</i></p> <p><i>9. noções de geografia e física concernentes aos fenômenos da evaporação, formação das nuvens, das chuvas, dos ventos, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios etc. guiando os alunos ao conhecimento do mapa da província.</i></p> <p><i>10. ginástica</i></p> <p><i>11. canto coral</i></p> <p>2º. Grau</p> <p><i>10. continuação das lições de coisas</i></p> <p><i>11. leitura dos autores nacionais com mais apurada observação da prosódia e manejo do léxico</i></p> <p><i>12. escrita com atenção das regras de ortografia (e exercícios caligráficos isso sai)</i></p> <p><i>13. continuação do estudo de aritmética compreendendo mais: regra de três composta, regras de juros simples e composta, extração e formação de raízes, redações à unidade, divisão em partes proporcionais, incluindo regras de</i></p>
--	---

	<p><i>sociedade e mistura média, com problema de aplicação à vida comum, regras sobre conversão de moedas e sobre câmbio</i></p> <p>14. <i>Gramática elementar da língua nacional ensinada em exercícios práticos com análise dos prosadores e poetas modernos</i></p> <p>15. <i>continuação do estudo de geografia física com explicação acerca à formação de montanha, dos rios, mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo da bacia do Amazonas e do Prata, sob o ponto de vista comercial, conhecimento do mapa do Brasil, e estudo da sua divisão administrativa.</i></p> <p>16. <i>álgebra até equação e problemas do primeiro grau e geometria plana</i></p> <p>17. <i>desenho linear, incluindo elementos de projeção geométrica e desenho topográfico elementar e caligrafia</i></p> <p>18. <i>exercícios de composição</i></p> <p>3º. Grau</p> <p>11. <i>leitura de autores clássicos da língua nacional com análise para conhecimento da sintaxe</i></p> <p>12. <i>gramática da língua nacional</i></p> <p>13. <i>continuação do estudo de álgebra até equações do segundo grau, com problemas e continuação do estudo de geometria</i></p> <p>14. <i>desenho com aplicação às artes</i></p> <p>15. <i>geografia, física e geral com maior desenvolvimento quanto ao Brasil no tocante às suas relações industriais e comerciais com outros países</i></p> <p>16. <i>noções elementares e práticas de física e química</i></p> <p>17. <i>noções de cosmografia</i></p> <p>18. <i>história do Brasil e especialmente da província de São Paulo</i></p> <p>19. <i>exercícios de declamação e estilo</i></p> <p>20. <i>nas escolas de sexo feminina haverá mais:</i></p> <p><i>Nas de primeiro grau: costura simples, nas de 2º. Costura, crochê, corte sobre moldes, labores mais comuns e economia doméstica; nas de 3º.: costura, corte e levantamento de trabalhos diversos de agulha, bordados ? e economia doméstica”.</i></p>
Regulamento da Escola Normal (3 de janeiro de 1887) – Visconde de Parnaíba	<p>Escola Normal</p> <p>A escola normal é destinada à formação de professores primários e é para ambos os sexos e terá duração de 3 anos terão as seguintes cadeiras:</p> <p>1º. Ano: Gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã</p> <p>2º. Ano: Gramática e língua nacional (conclusão do curso), geometria; física: noções gerais e aplicação aos usos da vida, gramática e língua francesa (conclusão do curso)</p> <p>3º. Ano: geografia e história, Pedagogia e Metodologia, química - noções gerais e aplicação aos usos da vida</p> <p>As alunas do primeiro e segundo anos deverão freqüentar as aulas nas escolas primárias anexas para se exercitarem em prendas domésticas</p>

	<p>Feriados</p> <p>Art. 67 – Domingos, dias santificados e – quinta-feira, quando na semana não houver outro feriado, os de festa nacional, os de estrudo até quarta-feira de cinzas, os da Semana Santa até a primeira oitava da Páscoa, o de finados.</p> <p>Funcionamento das escolas</p> <p>Estabelece-se que as aulas começam em 15 de março e encerradas a 15 de novembro (número de faltas de 10 durante o ano não justificadas perderá o ano)</p> <p>Art. 110 – “<i>As aulas terão início em 15 de março e encerrarão em 21 de dezembro</i>”</p> <p>Percepção de escola</p> <p>Art. 103 – “<i>Haverá no mesmo edifício da Escola Normal duas escolas primárias anexas, uma para meninas e outras para meninos. Estas escolas estão destinadas, especialmente, para o exercício prático do magistério primário pelos alunos da Escola Normal, servindo também de curso preparatório para os aspirantes a matrícula ao curso Normal</i>”.</p> <p>Art. 107 – “<i>As aulas das escolas anexas serão divididas em primárias propriamente ditas e preparatórias</i>”</p> <p>Exames</p> <p>Exames começarão em 20 de novembro</p> <p>Conteúdos escolas anexas</p> <p>Saberes das escolas anexas:</p> <p>Art. 106 – O ensino contará com as seguintes matérias</p> <p>Caligrafia e ortografia</p> <p>leitura e gramática nacional elementar</p> <p>aritmética elementar e sistema legal de pesos e medidas</p> <p>elementos de cosmografia e de geografia</p> <p>instrução moral e religiosa</p> <p>rudimentos de francês</p> <p>prendas domésticas para o sexo feminino</p> <p>será indicado no regulamento quais desses saberes deverão ser ensinados nas aulas primárias e preparatórias</p> <p>Matrícula</p> <p>De 1º. a 15 de março</p>
--	--

ANEXO B

SISTEMATIZAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE PROFESSORES

DATA/ANO	LOCAL	PROFESSOR(A)	REFERÊNCIAS	ORDEM
28/03/1852	Capivari	Inocência G. Amaral	<i>“Eu começo o exercício diário da minha escola pelas 8 horas e concludo às 11 da manhã e das 2 às 5 da tarde”.</i>	CO 4920
01/04/1852	Cunha	Rita das Dores	<i>“1) de manhã da 8 às 11 horas e a tarde das 2 às 5</i> <i>2) Caligrafia de Joaquim José Ventura da Silva</i> <i>3) Cartas de fora, sentença de cartório, cartilhas de a folha intitulada Despertador Cristão</i> <i>4) Gramática portuguesa...</i> <i>5) Catecismo de Montpellier</i> <i>6) Castigo moral e de bolas/balas? Nunca excedendo a ½ dúzia</i> <i>7) A sala do ensino é suficiente em casa própria de minha residência”.</i>	CO 4920
Década de 50	Cunha	José Eusébio d’A F. Amezqueta	<i>“Art. 1º. As horas da aula são as estipuladas pela Legislação Provincial de 1846, que vem a ser de manhã 8 às 10:30 e de tarde das 2 às 4:30”.</i> 2º., 3º. e 4º. indicam-se livros utilizados 6º. <i>“emprego de repreensões morais e moderadas, e também a palmatória não excedendo a uma dúzia o maior castigo, conforme a Legislação de 46”.</i>	CO 4920
05/04/1852	Capão Bonito - Paranapanema	José R. de Carvalho	<i>“Em último lugar, cumpre-se (ilegível) aos quesitos exigidos por V. Sa. em seu ofício (de 18/02/1852)”.</i> <i>“1º. – as horas de aulas é de manhã das 9 até as 11 e meia e de tarde das 2 até as 4 e meia”.</i>	CO 4920
15/11/1852	Vila Bela	Francisca Augusta Cortez	A professora responde às acusações feitas pelo inspetor da instrução pelo <i>“simples motivo d’eu não eliminar da matrícula da minha escola, sem ouvir o parecer das autoridades superiores a quem eu tinha consultado a respeito, a aluna Josefina Dias</i>	CO 4933

			<p><i>Barboza</i>". Retoma partes do relatório do inspetor: "<i>Tenho a honra de participar a V. S. que dirigindo-me (sic.) à escola de primeiras letras do sexo feminino desta Villa, regida por Francisca para fazer a devida inspeção, ali encontrei a aluna Josefina, que já havia sido dada por pronta em todas as matérias que se lecionam na escola, conforme consta dos respectivos mapas, e do exame último que se precedeu em consequência ordenei verbalmente à professora que a despedisse visto que na escola não devem permanecer as alunas dadas por prontas</i>".</p>	
16/11/1854	Constituição	José Romão Leite Prestes	<p><i>"Já pelo excessivo número de alunos que tenho a meu cargo, conhecerá V. S. ser difícil, senão, impossível, instruí-los com grande aproveitamento pelo método individual, que as mais das x é necessário seguir pelas contínuas faltas que dão, os decuriões, e mesmo porque nem sempre tenho na escola discípulos adiantados em circunstância de os poder substituir. Põe minuciosidades que passam despercebidas. Marca a lei para cada um dos exercícios da escola duas horas e meia – nunca dando eu menos de três e muitas vezes três horas e meia – Ora, lecionando eu 80 alunos – termo médio – no decurso de três horas e meia – tempo máximo vers-se-á que não me posso ocupar com cada um mais que o tempo de dois minutos e três minutos e meio por demais insuficiente para que um discípulo possa compreender uma lição, por muito facilmente que ela seja".</i> Pretexto pais ao tirarem seus filhos da escola: não querem seus filhos para doutores, pois menino de 9 e 10 anos deve dar serviços. "<i>O que não sabe a arte a não estima</i>".</p> <p><i>"Se os pais desses infelizes são negociantes da fazenda sua, ou molhada dizem que querem os filhos para estarem ao balcão espiando o negócio filho fazia conta do açúcar que se fez ou se venda</i>".</p>	CO 4925

			<p><i>“Vão para plantação, depois da colheita – e lá está o discípulo na roça dois ou três meses – quando volta é necessário de novo tudo principiar, porque de tudo esqueceu”.</i></p> <p>Desta maneira estão necessariamente entrando e saindo da escola, matriculando-se dois e três vezes no mesmo ano sem terem a constância e o tempo necessário para estudarem todas as matérias que fazem o objeto da Instrução Primária. Sem que um aluno se ache instruído em todas essas matérias não sei que exame possa ele fazer.</p> <p>Menção ao regimento de 1846 – professor da Comissão lista dos alunos habilitados para fazer o exame</p> <p><i>“Ora, se se entender que um aluno estar habilitado é ler e escrever somente, ou ler, escrever e fazer as quatro operações simples com exclusão da teoria e prática dos quebrados, proporções e complexo – Gramática Nacional, noções de geometria prática e doutrina cristã, então deveria eu há muito ter dado anualmente a exame 50 ou 60 alunos, que sempre o tenho nessa circunstância, mas julgo que isto não satisfaz e nem é o que a lei tem em vista. Para o aluno se instruir – constância dele ou de seus pais em o conservarem na escola tempo, assiduidade e frequência – é inegável é o que se vê dos fatos está diametralmente o oposto. Assim, pois, não houve exame”.</i></p> <p>Cultura da escrita</p> <p><i>“É pois necessário que o poder competente se convença que – sem meios pecuniários – jamais desaparecerão os inconvenientes que impeçem (sic.) e talhem o progresso do ensino; devendo arbitrar um quantitativo para o aluguel de uma sala para Escola nos lugares onde não houverem próprios nacionais ou provinciais, o que aí se estabeleça.</i></p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>Para mostrar esta urgente necessidade, e corroborar minha asserção, cabe-me aqui citar um trecho do relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial do Paraná pelo Presidente da Província quando tratou da Instrução Pública, diz ele: ‘Onde houver edifícios públicos, destine-se para o estabelecimento das escolas; e para os lugares em que o não haja, convém que o governo seja habilitado com quantia suficiente a alugar prédios com proporções de ter em si as escolas, porque não convém dissimular que constranger aos professores a alugar a sua custa casas maiores do que precisam para si e suas famílias a fim de dar aula a seus discípulos, é um meio indireto mas bem eficaz de reduzir consideravelmente os seus já tão parcos vencimentos’. Esta necessidade é de tanta transcendência e magnitude quanto é urgente; porquanto dada a hipótese que o professor não tenha propriedade sua – como me acontece- será ocasião em que há de paralisar o ensino, quem sabe por quanto tempo – por falta de casa – onde possa funcionar”.</i></p> <p>Materiais</p> <p><i>“Não tenho menos de 50 alunos que se aplicam a escrita, e sendo preciso que todos escrevam em uma mesma ocasião, segundo a distribuição do tempo para isso marcado – não o podem fazer sem prejudicar à desejável regularidade e economia do ensino, porque aí cresce a confusão o embaraço e a desordem! Sim, não admitindo a mesa da escrita (pois que não há outra) mais que 6 ou 8 alunos nesse exercício, vão os outros procurar aqui ou ali uma parte desocupada dos bancos (quando por acaso existe) com o fim de escreverem ou então pedem ao companheiro que se levante por enquanto; e aí assentados ou de joelhos sobre o pó da terra procurando assim ficar em altura cômoda fazem suas escritas!!!”.</i></p> <p>Utensílios</p>	
--	--	--	---	--

			<p><i>“(...) Deixam de entrar no exercício da Caligrafia por não poderem comprar papel, penas, tintas, lousa, régua e lápis. E se há numa ou noutra ocasião o podem fazer, as mais das vezes torna-se-lhes impossível. E assim deixam de escrever esses alunos quatro, cinco e seis dias!”</i></p> <p><i>“Eles não querem prêmio moral; querem um objeto material, que lhe reconheçam a cor, dimensões – valor, e que reconheçam, digo que saibam qual o seu emprego e utilidade. Sabe-se bem qual é a avidez da criança”. Não o que se dá em colégios aristocratas – medalhas de ouro, prata e bronze.</i></p> <p><i>Divisão da Escola</i></p> <p><i>“Proponho a V. Sa. divisão desta escolar em duas – surge a necessidade de ser adotada esta providência, pois que ela não pode continuar no pé em que se acha. Se presentemente é difícil se não impossível ensinar a um tão grande e avultado número de alunos, quanto mais quando o ensino for obrigatório, como altamente aconselha e reclama a civilização da época”.</i></p> <p><i>“O senhor Brigadeiro Machado de Oliveira sustenta que na consideração de que prevaleça nas escolas primárias o método individual lhe parece exorbitante o número de 60 alunos que o art. 4º. Da lei marca para que numa povoação possa haver mais de uma escola do sexo masculino e que este número ele reduziria a 40, fundado em que não se pode desconhecer a impossibilidade de um professor por mais que seja sua proficiência e agilidade neste ensino de aplicá-lo com aproveitamento no tempo que para isso se lhe prescreve.</i></p> <p><i>Estas idéias são todos os dias confirmados pela experiência. Assim, porém, depois que uma autoridade de tanto peso assim fala, não serei eu mesquinha entidade que acrescente uma só palavra ao seu pensamento.</i></p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>Só o que direi é que na hipótese de ser adotada esta idéia será grande injustiça não se fazer extensivo dos professores providos anteriormente a lei de 16 de março de 1846, os ordenados e gratificações nela marcados, por isso que se assim não for ficarão reduzida unicamente do seu ordenado de 360 sem mais direito a essa gratificação que quando Deus quer a percebem pelo excesso de 80 alunos que eles mantém anualmente em sua escola porque dividida ela –jamais nunca poderão reunir esse número”.</i></p> <p>Há um item aumento de ordenado “A indeclinável necessidade de aumentar-se o ordenado dos professores públicos está acima de toda e qualquer questão...”.</p> <p>Reformas a adotar</p> <p><i>“As leis regulamentares por onde hoje se regem as escolas clamam, radical reforma, por quanto elas jamais têm correspondido o seu fim – ocioso seria demonstrar esta asserção. Requer-se melhoramentos, reformas e criações úteis, mas não utopias que deixem tudo pior do que já estava”.</i></p> <p><i>“Os regulamentos em vigor passam as vistas de todos por vexatório e inexecutável. Em todas as suas disposições transpira a opressão e querer ele com isto alcançar aquilo que só por meios com (ilegível). O poderia fazer? É coisa contrária a razão! De que da opressão das leis não se pode esperar salutáveis efeitos, é quase um axioma.</i></p> <p><i>Referir-me-ei ao que disse o Exmo. Presidente do Paraná no meio dos escolhidos da Província no intento de fazer progredir o ensino primário, mostrando a verdadeira causa de seu estado estacionário, senão retrógrado, em que se acha: ‘A legislação sobre o ensino (diz ele) que não tomar na devida consideração – a sorte dos professores por mais multas e outras penas que comine – por mais severidade que estende – não conseguirá seu fim’.</i></p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>Donde se vê que não está nas leis regulamentares, digo, que não está na opressão das leis regulamentares do ensino o progresso dele e seu desenvolvimento; e que a causa de seu atraso é o desânimo de que se apodera o professor – é esse futuro com que ele não conta e se lhe (ilegível) medonho, e que esmorece no emprego em que se dedicou.</i></p> <p><i>V. Sria com aquele tato fino e penetração não vulgar de que é dotado, de há muito reconheceu isto, mesmo quando em 1852 disse em seu luminoso relatório: ‘os empregos sem futuro dificilmente são bem servidos’.</i></p> <p><i>E em verdade! Encerrado o professor em seu gabinete, recolhido, com o Regulamento na mão, os meios de poder satisfazer tantas e tão variadas exigências nele contidas e reclamadas... desorienta-se! Ter o professor gasto a melhor quadra de sua existência e encanecido no serviço público para firmar seu futuro e ver ele esse futuro plantado sobre (ilegível) de área podendo de um a outro momento desmoronar-se ao menor sopro do zéfiro – desanima-o! Nesse contínuo lidar, nesse medonho e confuso troféu de idéias que se associam, vê-se o professor enredado e perdido como num labirinto, e o que mais é! Nem o fio condutor de Ariadne poderá salvar! Sim, a futura sorte do professor está para com esse Regulamento, como o frágil (ilegível) em noite tempestuosa a discricção à mercê das vagas encapeladas dos oceanos, quem ao menor capricho delas os ? e o submerge! De um dia para outro, l com esse Regulamento em face, e a qualquer fútil pretexto, se lhe poderá tirar o pão – com que se alimenta e a sua família!! Mas, não acontecerá assim!</i></p> <p><i>O professor tem seus olhos fitos em seu digno Inspetor Geral: ele o considera como sua égide – seu advogado – seu Anjo Tutelar, enfim, e tem fé robusta que por seu coração (ilegível) bom, - sua</i></p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>filantropia, acrisolado patriotismo conjurará a iminente e ameaçadora sorte que sobranceia paira sobre seu porvir; levantando sua prestigiosa voz no recinto augusto, da Assembléia Provincial, para que se apaguem desse Código esses caracteres que em nada fazem honra ao século, por não estarem a par de sua civilização como também para que as futuras leis da Instrução Pública sejam tais que dêem estabilidade a posição do professor – remunerando-lhe esse terreno falso em que pisa.</i></p> <p><i>A Lei das escolas não designa qual o método de ensino que o professor deve adotar: não sabendo eu bem qualificar se foi uma lacuna dela ou se uma providência. Se foi uma lacuna, deixa ao arbítrio do professor ensinar por tradição, isto é, pela maneira como seus mestres o ensinaram. Se a lei em omitir esse ponto reconheceu que lhe era impossível designar método jamais teria execução em todos os lugares, por isso que para esse fim dependia das circunstâncias como sejam maior ou menor número de alunos que o professor tivesse – discípulos já adiantados que o coadjuvasse ou ainda todos principiantes que fosse necessário ensinar-se lhes as primeiras letras propriamente ditas, - local apropriado ou não para o estabelecimento da Escola ou então me inclinara a julgar que em vez de lacuna foi uma providência. O Exmo Presidente do Paraná mui claramente disse, tratando dos diversos métodos de ensino, que lhe parecia certo que a questão de método não passava de questão de cifras, dependente inteiramente do número de alunos que pudesse freqüentar a Aula, de sorte que em certas localidades podia adotar-se um e em outras outro, que uma escola de 15 alunos, por exemplo, não havia reger-se pelo mesmo método que aquela onde houvesse um número dez vezes maior.</i></p> <p><i>É verdade, que do arbítrio de que pela falta de designação de</i></p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>método fica autorizado o professor a adotar este ou aquele, não pode deixar de ressentir-se a instrução, mas é necessário que ele (professor) seja tal, que introduza um sistema que não esteja a paldas conveniências e das circunstâncias peculiares de sua Escola e neste caso, em vez de trabalhar pelo progresso e vantagens do ensino, atrasa-o e retrograda-o.</i></p> <p><i>Porém, mui longe estou de supor isto, estabeleci apenas uma hipótese”.</i></p>	
25/09/1854	Cananea	José Maria Tonquini	Demanda espaço – casa própria	CO 4920
15/10/1854	Campo Largo de Sorocaba	Luiz Gonçalves da Rocha	<p><i>“Quanto às reformas que cumpre adaptar são as seguintes: se for necessário que na aula haja um diretório em que indique as lições diárias que se deva ensinar, um estatuto interno que se deva observar, os castigos morais ou físicos que hajam de precisar os alunos”.</i></p>	CO 4920
25/10/1855	Constituição	José Romão Leite Prestes	<p><i>“Assim, pois, uma reforma da instrução primária que tendesse a dividi-la em duas partes e ou dois professores as matérias que se acham hoje aglomeradas sobre um só fazendo assim diferentes classes de ensino – não seria desvantajoso, ao contrário seriam essas matérias assim divididas tanto mais aproveitadas, quanto os professores teriam mais liberdade para os ensinar com a devida perfeição”.</i></p>	CO 4925
06/10/1857	Constituição	José Romão Leite Prestes	Discussão do espaço	CO 4925
01/10/1860	Constituição	José Romão Leite Prestes	<p><i>“A instrução moral e religiosa das alunas é aqui quase nula, - a falta de compêndios e catecismo, (pode-se) sobre modo sentir nesta escola, pois que, não existe – sequer – um só, e, mostrando a experiência de todos os dias – que as alunas pela sua natural distração, não se instruem (sem ?) princípios, sendo ensinadas coletivamente, isto é, só com a voz do Mestre – é de reconhecida</i></p>	CO 4925

			<p><i>necessidade que se, dêem alguns exemplares para que distribuídos por eles, os decorem individualmente – dependendo depois – só de sua explicação.</i></p> <p><i>Referindo-me ainda a falta que ultimamente se deu nesta escola – digo que foi ela tão sensível que tendo as alunas de se apresentar a exame no futuro mês – farão esquecer matérias de que tinham de exhibir provas. Sendo que em outros estabelecimentos de instrução – os alunos são os que procuram fazer exames porque precisam deles para seguirem a carreira a que se destinarão – na escola de instrução primária se dá o contrário – tudo muda de face – Aqui é o Professor que – (falta pedaço da página) e desumano recrudador (?) ainda – por assim dizer agarrando ações subumanas e forçando-as a assentar-se à mesa do exame, vir então – incluindo-as com sonhadas glórias, que lhes resultão desse ato!.”.</i></p> <p>Além do constrangimento mais pronunciado que mostram os alunos para concorrerem do exame e os pais dizem que esses nada aproveitam a seus filhos com destino a empregar na lavoura, no comércio, a fazer seguir carreira ...</p> <p>Quero crer que a lei – quando determina esses exames nas escolas primárias – só tem em vista – conhecer o grau de adiantamento dos alunos. Para isto, bastava que os encarregados de inspecionar as escolas – nas visitas que aí fizessem – chamassem os alunos vos interrogassem nas matérias que tivessem aprendido; e depois em seus Relatórios participassem aquilo que tivessem visto e observado – “Os alunos assim desassombrados responderiam com mais precisão e certeza aquilo que esse aparato frio e aterrador do exame os gela e faz com que aqueles que aí se apresentam balbuciem em suas respostas palavras incoerentes e sem nexo – dando-se assim em espetáculo e tornado irrisório um ato por demais sério! ... E o que mais é, resultando tudo isso em desabono</p>	
--	--	--	---	--

			<i>do próprio professor que aí os conduzia”.</i>	
Outubro de 1860	Constituição	José Romão Leite Prestes	<i>“A escola deixa de funcionar duas vezes em cada ano – durante as sessões periódicas do júri – A autoridade nessas ocasiões requisita a sala onde dou escola por ser esse o lugar onde se recolhem as testemunhas que tem de ser interrogadas. A última sessão começou 17 do mês passado”.</i>	CO 4925
08/12/1868	Vila Bela	João Lisboa	<i>“Convém notar que é de absoluta necessidade às alunas dessas duas escolas o ensino de prendas domésticas, as quais dão o último toque de perfeição à instrução do sexo feminino, bem como torna-se preciso na aula do sexo masculino haja ensino de tarde como outrora”.</i>	CO 4933
31/10/1870	Pindamonhangaba	Pedro Correia Dias	<i>“Por aqui se vê que só em junho não houve freqüência relativa ao número de matriculados, mas há uma razão que é a seguinte: neste mês houve as festas de Espírito Santo, Santo Antônio, São João, São Pedro, N. S. do Socorro, (ilegível) de uma capela próxima à cidade, a qual senhora aqui vem para ser festejada em maio, e costuma voltar em dito mês acima referido. O inspetor de distrito em abono da verdade tem feito o que tem estado ao seu alcance para que as escolas sejam bem freqüentadas e tenham elementos de prosperidade e progresso”.</i> <i>Passando a cumprir o disposto no art. X do regulamento da instrução pública de 18/04/1869... “foi encerrado o trabalho em minha aula no ano findo, a 4 de dezembro havendo nesse dia que foi previamente determinado pelo digno Inspetor de Distrito os exames gerais no estado de adiantamento em que se achavam os meus discípulos. Comparecendo o digno inspetor acompanhado dos respectivos examinadores, os exames e seu resultado</i>	

			<i>procederam é o que consta no termo haviado no livro que para esse fim existe na aula”.</i>	
28/10/1871	Pindamonhangaba	Pedro Correa Dias	<i>“Dificultar o progresso e desenvolvimento da infância é um atentado contra a moral pública e cristã”.</i>	CO 4925
30/05/1872	Piquete	Franklin Gonçalves Ramos	<i>“Faltam aos pais as luzes da ilustração”.</i>	CO 4925
01/06/1873	Cananea	Maria Felippa das Dores	<i>“O tempo do exercício é das 9 horas da manhã às 2 da tarde, rezando-se uma oração tanto na abertura como no encerramento. O método de ensino adotado é o simultâneo que consiste em ter as alunas classificadas segundo o estado de adiantamento de cada uma para a elevação de uma a outra classe proceder exame o que ajuda a estimular a atividade das meninas e mantém a emulação a divisão das três classes pelo modo seguinte: a primeira compõe-se de 11 alunas, compreende: rudimentos de leitura pelo alfabeto manuscrito e impresso. A segunda compõe-se de 6 alunas, compreende leitura de letra impressa. Lições de cor de tabuada, caligrafia – 1ª. e 2ª. lição. Terceira e quarta – leitura de lições de cor de doutrina e moral cristã. Aritmética, contabilidade, somar e diminuir, caligrafia. 2ª e 3ª classes aprendem prendas domésticas”.</i>	CO 4920
01/06/1873	Xiririca	Cecília Isabel da Silva	Começou a escola a funcionar a 11 de novembro de 1872. Exercício interrompido pelas férias de Natal e Semana Santa	CO 4933
03/06/1874	Pindamonhangaba	Pedro Correa Dias	<i>“Tenho confiança no governo, que desta vez muito fará a (ilegível) da instrução pública como também dos professores, dessa nobre mas desprotegida classe”.</i>	CO 4925
01/11/1874	Pindamonhangaba	Pedro Correia Dias	<i>“Acho ser grande erro a maneira como entre nós se fazem as reformas em matéria de instrução primária, elas são sucessivas no sentido de melhorá-la, mas seus resultados práticos são quase</i>	CO 4925

			<p><i>nulos, e não sei porque ordem de princípios não se quer aproveitar das lições da experiência dos profissionais nem atender as solicitações justas de seus funcionários”.</i></p> <p><i>“Na Alemanha, por exemplo, o país por excelência modelo nesta matéria, e onde a instrução floresce de uma maneira espantosa, ouve-se a opinião dos funcionários do magistério e só depois de afanada locubrações é que as reformas se efetuam”.</i></p> <p>O professor ressalta que do estrangeiro não vem muita coisa aproveitável – ineficácia das leis.</p> <p><i>“A instituição do ensino primário obrigatório ao alcance das escolas públicas primárias, me parece ter sido um bom expediente tornado pelo governo, embora eu me abstenha de declarar os fundamentos que o recomendam; todavia faço as seguintes reflexões. Sempre me pareceis desacerto considerar-se a educação da infância direito privativo da família. O direito dos bens que possui legitimamente, esse sim ninguém lho pode tirar, está no seu direito de di opol-las como e bem lhe aprover, digo, porque não tem que dar contas senão a si próprios, mas a indiferença em que seus filhos se instruem, isso jamais, por comprometer o futuro e o bem estar da sociedade. Com a reforma do ensino obrigatório, é de esperar-se que desapareçam todas estas improvidências, era a meu ver uma necessidade que surgia, como uma medida de elevado alcance, e cujo melhoramento o faria parte de uma das maiores aspirações dos professores. Não penso como alguns, que seja escravidão este modo de disciplina escolar, e os verdadeiros amigos da liberdade devem reconhecer que, há casos em que convém a sujeição. Era axioma do grande Sócrates, que quem não sabe obedecer não sabe mandar: o povo que não obedece não é um povo livre. Suportar com paciência o peso da regra não é mais do</i></p>	
--	--	--	---	--

			<p><i>que reconhecer a enfermidade da natureza humana, que carece de apoio externo, de ordens, leis, coação e nunca é tão escrava como quando é demasiadamente livre. O princípio desta lei é são, e merecia mesmo ser admitido como dogma de nossa civilização. E se a pouca freqüência em nossas escolas havendo grande número de meninos que as podem freqüentar, tem contribuído como óbvio para a difusão das luzes, claro está que devia haver uma lei obrigando a cumprirem seu dever”.</i></p> <p>Do método de ensino – <i>“continuo a adotar o simultâneo, por ter me dado bem com ele, e harmonizar com a convicção de escola”.</i></p>	
01/06/1877	Cananea	Augusto Frederico Pereira	Indica que o exercício da aula é das 8 da manhã à 1 da tarde / cada classe com um livro	CO 4920
01/06/1877	Cunha	Maria Lúcia da Graça Almada	1 de dezembro cinco alunas foram examinadas com a presença do Sr. Inspetor de Distritos mais examinadores (3). <i>“Despediram-se 3 por terem completado sua educação, duas com a devida autorização e duas por não freqüentarem, fazendo o número de sete eliminadas ficando hoje 42 matriculadas e 30 freqüentes”.</i>	CO 4920
31/05/1878	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	O professor salienta, entre as dificuldades, <i>“o excessivo tempo da aula, que não aproveita como tivemos a honra de levar a conhecimento de V. Sra. e pela imprensa procuramos chamar a atenção do Ex. Governo sem obtermos nada. Enquanto não se fizer alguma reforma no regulamento e manter a escola, ao menos o indispensável, isto é, móveis, jamais adiantará a instrução pública”.</i>	CO 4920
11/06/1878	Caraguatatuba	João Vicente Cabral	<i>“Em virtude do regulamento, suspendo os estudos por ¼ de hora e durante este tempo e sempre debaixo da minha inspeção os meninos entregam-se a recreios físicos e morais, tais como ginástica, manejo e música”.</i>	CO 4920

31/10/1878	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	<i>“O único método de ensino aproveitável é o simultâneo, mas para isso é necessário dividir os alunos em classes essas levem um só compêndio, o que não acontece, e os meninos na totalidade paupérrimos, quando muito obtêm uma cartilha, outros qualquer livro e às vezes nem isso, daqui resulta uma confusão, o mestre mata-se e não obtém nada”, além disso, “ainda a duração de cinco horas sem interrupção inutiliza qualquer trabalho alcançado nas primeiras horas de ensino”.</i>	CO 4920
01/06/1878	Pindamonhangaba	Raphael Ferreira da Motta.	<i>“(…) Aos quatro dias do mês de dezembro de mil oitocentos e setenta e oito, acompanhado dos examinadores por mim nomeados e abaixo assinados, nos comparecemos às 11 horas da manhã no recinto da aula da Capela do Socorro a cargo do Sn. Raphael Ferreira da Motta, para procedermos a exames públicos, conforme dispõe o Regimento, nos alunos confiados à uma direção. Como Inspetor e examinadores atestamos em nome da justiça e do mérito, que o digno professor satisfez nobremente o pesado cargo, mostrando seus alunos em tudo, um rico cabedal de conhecimentos equiparados à conveniência individual dos mesmos a domínios em leitura, caligrafia, doutrina, aritmética, sistema métrico e gramática, com especialidade os da primeira classe, tendo já com isso o necessário para poder manter os misteres para a vida. Dos 63 alunos matriculados, foram examinados 40, merecendo em tudo os nossos elogios, pois que o digno Professor pelo resultado que apresentou, mostrou que não toma o professorado como fonte de receita, mas sim como um cargo vital para essa pátria, recebendo com toda a efusão as nossas felicitações pelo esmalte de seus sacrifícios e trabalhos, pelo brilhante aproveitamento dos alunos que sujeitou à exames. Eu Ve. Augusto Ferreira de Campos, servindo de examinador e</i>	CO 4925

			<i>secretário, que escrevi. Pindamonhangaba, 4 de dezembro de 1848 – O Inspetor: Ve. Miguel Marcondes do Amaral – Examinadores, Ve. Eugênio Marcondes Homem de Mello, Ve. Augusto F. de Campos”.</i>	
31/10/1878	Pindamonhangaba	Pedro Correa Dias	<p>Sobre o ensino da moral cristã: “<i>Este ensino é dado às quartas e sábados exclusivamente aos alunos. Os que estão em estado de aprender o catolicismo fal os estudar as lições do mesmo de cor. E os que não estão ainda neste estado, aprendem pro argüição. Por este modo tenho conseguido resultados que correspondem aos esforços empregados</i>”.</p> <p>Abertura da aula: “<i>em todos os dias úteis a aula se abre às 9 horas e fecha-se às 2 da tarde, conforme me foi determinado por essa inspetoria, em data de 7 de junho de 1870</i>”.</p> <p>Método de ensino: “<i>adoto o simultâneo por se acomodar à condição e estado da aula. Com este tenho conseguido bons resultados</i>”.</p>	CO 4925
01/02/1879	Capivari	Serafim José do H. Mello	Indica fazer chamada diária e nota das faltas	CO 4920
31/05/1879	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	“ <i>O menino pode aprender em mais tempo mas com intervalo para descansar e não do modo como prescreve o regulamento em vigor (...) Podia dividir o ensino, onde há duas cadeiras em 1º. e 2º. ano: no 1º. deveria ensinar caligrafia, leitura, doutrina e aritmética até as quatro operações fundamentais, no 2º. escrita, ditado, português, aritmética até proporção, noções de geografia do Brasil e história pátria. Resultados: divisão das matérias, emulação entre os professores pela mudança de anos de modo que o que lecionasse o primeiro esforçar-se-ia para aprovar alunos para o 2º., que tinha de ir reger e o menino quando saísse da aula pública levaria mais algum conhecimento útil</i> ”.	CO 4920

01/06/1879	Pindamonhagaba	Raphael F. da Motta	<i>“A escola é um templo, diz o V. Ltyro dias, em cujos altares estão os ídolos do amor da pátria, da virtude, da dignidade pessoal e da liberdade individual”.</i>	CO 4925
10/06/1879	Xiririca	Francisco Pedro da Ponte	Procedeu exame em 7 de dezembro – como manda o regulamento, procedeu de exame nos alunos inspetor do distrito coronel... Em janeiro reabriu a escola Destaca-se a regularidade funcionamento escola	CO 4933
31/10/1879	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	<i>“Não havendo o que obrigue a freqüência por isso, como se vê no mapa, dão muitas faltas e assim nunca o professor pode apresentar resultado satisfatório, além disso, torna-se necessário uma reforma no regulamento quanto a duração da aula, sem interrupção alguma e mesmo um regimento interno para regularidade do ensino, medidas estas, que pedimos para chamar a atenção de V. Sa”.</i>	CO 4920
01/11/1879	Vila Bela	Daniel (ilegível) Ferreira	Os alunos são classificados conforme o estado de adiantamento de cada um. <i>“O exercício das aulas tem sido das 9 da manhã às 2 da tarde, há dias que excedo das horas, mas é em proveito aos meus alunos”.</i>	CO 4933
1880	?	Ana Cesarina d’Oliveira Moura Lacerda	Pede mudança de horário – aquelas que chegam mais longe chegam mais tarde. Regimento (art. 103) muda horário da escola para às 9 horas.	CO 4920
01/11/1880	Capão Bonito - Paranapanema	? Chrysostomo do Amaral	Distribuição das matérias é esta: <i>“leitura 45, sendo de manhã 35 e de ? impresso 10. Caligrafia 25, sendo em bastardo 19 e em cursivo 6. Aritmética 6, sendo em adição 2, em multiplicação 3, em divisão 1, doutrina 6, sendo 2 até a pág. 50, 1 até 52, 1 até 62, 1 até 72, 1 até 75 do compêndio de Pimentel”.</i>	CO 4920

30/05/1881	Paraibuna	José Augusto Assis Toloza	Divisão classes – 3 – primeira dos adiantados, 2 ^a . médios e 3 ^a . atrasados <i>“Não tem havido interrupção no exercício, salvo nos dias prescritos pelo regulamento”.</i>	CO 4925
01/06/1881	Pindamonhagaba	Idalina F. de Paula	Não há lei que limite o número de matriculandos para cada uma das aulas públicas de instrução primária	CO 4925
01/06/1881	Vila de Yporanga	João Roldão de Lara	Matérias – manuscrito, impresso, caligrafia, aritmética, gramática, sistema métrico e o catecismo da diocese de cor <i>“no horário dos estudos, também não houve alteração”</i> <i>“Tenho levado aos alunos a Igreja nos domingos e dias santos a fim de assistirem ao Santo Sacrifício da missa e cerimônias religiosas”.</i>	CO 4925
01/11/1881	Pirassununga.	Tibúrcio Brasiliense Viterbo	<i>“Durante o semestre hoje findo tem esta escola funcionado com a possível regularidade”.</i> <i>“A escola falta um contador mecânico e uma lousa grande de madeira... sem esses objetos (...) conducentes ao progresso dos meninos não é possível mostrar uma escola grandes vantagens. É notável e assaz prejudicial à mocidade as contínuas e alternadas faltas, ou melhor, a negligência dos alunos (ou antes de seus pais) quanto à freqüência. O ensino obrigatório seria o único remédio para estupar-se a ignorância popular, cancro devorador que sufoca nossa esperançosa mocidade, o nosso porvir. Adoto quanto me é possível o método simultâneo a todos que se acham em circunstâncias e que tem livros iguais. Doutrina e moral cristã, as preleções de aritmética etc. é dado à escola inteira em comum”.</i>	CO 4925
01/11/1881	Vila de Yporanga	João Roldão de Lara	<i>“Tem funcionado regularmente todos os dias úteis e não houve</i>	CO 4925

			<p><i>alteração no horário dos estudos”.</i></p> <p>matérias de ensino – exigidas no regulamento e instrução pública em vigor.</p> <p><i>“Na falta do páraço, eu mesmo tenho explicado o catecismo da diocese aos alunos e não só nessa matéria como nas demais do curso primário, tenho observado regular adiantamento nos alunos mais freqüentes”.</i></p>	
01/06/1882	Pindamonhangaba,	Raphael Ferreira da Motta	<p>Turma de exames</p> <p><i>“Aos vinte e nove de novembro de 1881, pelas 10 horas da manhã, o Ilmo. Sm. Vn. Francisco Marcondes Romeiro, Inspetor Geral da Instrução Pública deste Distrito, acompanhado dos examinadores por ele nomeado e abaixo assinado Doutores Eugenio Marcondes Homem de Mello e Daniel Gonçalves Rezende compareceram no recinto da aula da 1ª Cadeira do sexo masculino, dirigido pelo mms digno Professor Raphael Ferreira da Motta, para proceder a exames em todos os alunos que freqüentava a referida Cadeira. Procedendo-se a chamada verificou-se acharem-se matriculados no respectivo livro 66 alunos e presentes 51. Acharam-se todos classificados com ordem e clareza em um mapa, onde com facilidade podia-se ver os precisos esclarecimentos para formação de um juízo completo sobre o grau de progresso dos alunos no decurso do ano letivo pelo exame que se procedia. Chamada as classes para serem examinadas, exibirão provas de adiantamento em que se acharam, constando a primeira classe de 4 alunos, que examinados em leitura, catecismo, gramática, análise, caligrafia, aritmética e sistema métrico, mereceram pelo resultado obtido, serem o primeiro aprovado em distinção, e os outros três aprovados plenamente: a segunda classe de 4 que examinados em leitura, catecismo, gramática (definições), caligrafia e aritmética</i></p>	CO 4925

			<i>foram todos aprovados: a terceira classe de 12 alunos foram do mesmo modo aprovados: a quarta de 12, que foram simplesmente 6 e 6 aprovados: a quinta 13, sendo nesta última classe simplesmente 2 e os demais aprovados, não deixando de atender que o digno e inteligente professor, pelo seu trabalho e esmero no magistério, cujo desempenho satisfaz com muito zelo, é digno de sinceros louvores. Terminados os exames o Ilmo. Sr. V. Inspetor, depois de dirigir algumas palavras de animação aos alunos, no ano letivo que se finda, dignou-se abrir as férias até 6 de janeiro de 82, segundo determina o Regulamento. Para constar lavrou-se este termo Eu Pe. (?) Augusto Ferreira de Campos, Professor Público, servindo de secretário que escrevi Doutor Francisco Marcondes Romeiro, D^{os} Eugenio Marcondes Homem de Mello, Daniel Gonçalves Resende”.</i>	
30/05/1884	Mogi Mirim	Maria de Andrade Lima	- Profa. envia “ <i>mapa do primeiro semestre de 1884, pelo qual V. S. verá o estado de adiantamento das alunas da escola a meu cargo</i> ” / matriculadas 40 alunas	CO 5076
31/05/1884	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	“ <i>Encerrei a aula o não passado no dia designado pela Lei – 7/12 – (...) não houve exames por não existir inspetor literário em exercício</i> ”.	CO 4920
01/06/1884	Caconde	Antonio Correa Dias	“ <i>Este primeiro semestre escolar tem havido regular assunção da parte dos alunos e todo esmero, pontualidade e muito trabalho, de minha parte, do que tem resultado muito aproveitamento na aprendizagem para esses alunos e satisfação, digo, contentamento dos pais</i> ”. Às vezes, não havia exame inspeção impossibilitada – discussão ensino obrigatório - instrução	CO 4920
01/06/1884	Caconde	Anna Cesarina d'Oliveira Moura Lacerda	“ <i>Algumas alunas moram nos sítios e, partindo depois do almoço, chegam aqui às 9 horas, depois que as outras acabam de escrever.</i> ”	CO 4920

			<p><i>Isto perturba a marcha geral da escola e, por isso, seria vantajosa a mudança de horário, para o que impetro-o consentimento da Ill. Ma. Snr. Dr. Inspetor Geral da Instrução Pública”.</i></p> <p><i>“Há regular freqüência das discípulas, regularidades nos trabalhos notando-se muito aproveitamento delas rigorosa pontualidade minha na acepção ampla da palavra relativamente aos deveres do meu cargo. (...) Deus continuará a dar-me forças para que eu possa bem desempenhar tão árduo quão nobre missão de preceptora d’essas futuras mães de família”.</i></p>	
Jun. a Out./1884	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	<p><i>“Dei aula durante todo o tempo útil que decorreu de Junho a outubro findo, com exceção unicamente de cinco dias no mês de julho, por estar de nojo por falecimento de minha sogra, e ainda assim porque a isso me autoriza o regulamento”.</i> Número de alunos – 74 freqüentes. Exames: em dezembro diz que vai remeter folhas diárias jornais que por ventura dêem notícias dos referidos exames. Visitas à escola: <i>“Como sempre continua a escola sob minha direção a ser visitada por diversas pessoas são uniformes a acharem-na em ordem”</i></p>	CO 4920
01/06/1884	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	<p>Itens: exercício do magistério, concluiu Escola Normal – em dezembro do ano passado, número de alunos, organização da escola (método no ensino divisão em 3 classes – duas sob vigilância de monitoras e uma delas sob direção dela – português, aritmética, geografia, história do Brasil, Sagrada e prendas domésticas. Outras classes: primeiras letras, aritmética prática, prendas. Segue método dedutivo para a 1ª classe indutivo para as de maior idade, ensino intuitivo – prevalece – mais eficaz), Compêndios (adota livros do professor Hilário Ribeiro), móveis, conclusão.</p>	CO 4920

01/06/1884	Capivari	Isabel Amália de Camargo	<i>“A aula é dada em uma sala da casa da minha residência e é dada das 9 da manhã às 2 da tarde”.</i>	CO 4920
01/06/1884	Mogi Mirim	Profa. Substituta Guilhermina Januária dos Santos	<i>“os métodos por mim utilizados são os mesmos aprovados pelo s. governo da Província, os quais tenho feito aplicação em muito proveito”.</i>	CO 5076
01/06/1884	Estação do Barueri	João da Mata e Luz	O ensino é ministrado com exclusão absoluta dos castigos físicos	CO 4925
31/10/1884	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	Preparação para exames finais a serem realizados em 5 de dezembro – 4 classes a serem examinadas – especifica a matéria para cada uma. Indica ter 82 alunos. <i>“Deveria dividir alunos entre professores a fim de cessar esse modo de ensino que os modernos pedagogistas combatem”.</i> Menciona Bélgica, Holanda e Suíça tais países menos (ilegível) que a província de S. Paulo por serem menores. Diferença no tratamento da educação. Além da proposta na lei alarga seu ensino desde que sem prejuízo das matérias ordenadas pela lei.	CO 4920
31/10/1884	Capivari	Luiz Gonzaga de Campos Freitas	<i>“Estou dando aula no edifício que foi feito para a escola pública e oferecido a mim o Município”.</i>	CO 4920
31/10/1884	Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	Educação segundo os pais serve para a perdição. Necessidade do ensino obrigatório.	CO 4925
31/10/1884		Epígrafe	<i>“Os dias em que na escola se apresentam alunos adiantados pretendo, que ensino pelo método simultâneo, confiando a cada um deles uma decúria: outras em que não aparecem, pelo sistema individual: outras finalmente em que há grande enchente na escola, coloco um que sabe menos junto a outro que sabe mais para o ensinar. Este último sistema não sei bem qualificar”.</i>	CO 4925
31/10/1884		Francisco Aurélio de Souza	Sem que deixasse de funcionar a escola nos dias úteis e	CO 4925

		Carvalho	determinado no respectivo regulamento.	
01/11/1884	Campinas	João d'Oliveira Fagundes	<i>“Ler e escrever já é alguma coisa, mas não é o suficiente neste século de luzes e progresso”.</i>	CO 4920
01/11/1884	Casa Branca	Olímpia Martins M. Vieira	<i>“A escola tem funcionado regularmente sem incidente algum”</i>	CO 4920
23/01/1885	Mogi Mirim	João Pedro Galvão de M. Lacerda	<i>“Não pode o professor em vista da promovida negação do povo pela instrução, nem reunir um número maior de alunos, nem obrigados a uma restrita frequência fonte de todo o bom adiantamento isto porque não tem o apoio de uma lei obrigatória, único meio de sanar esses males, que menos provêm dos filhos que dos próprios pais. Entretanto, em face das reformas que esperamos talvez a nossa linguagem seja em breve modificada pelos efeitos benéficos que daí devem provir, com o que possamos sancionar o árduo trabalho do ensino, com um feliz resultado de aproveitamento para a sociedade e de vantagens para a classe profissional”.</i>	CO 5076
30/05/1885	Mogi Mirim	Maria de Andrade Lima	Com a nova reforma espero que no segundo semestre apresente melhoras	CO 5076
31/05/1885	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	80 alunos. <i>“A província de São Paulo em confronto com algumas outras províncias do Império está bem longe de igualá-las. A província do Rio Grande do Sul, a de Minas Gerais e a do Rio de Janeiro estão mui superiores a São Paulo. Minas tem várias escolas normais os únicos estabelecimentos capazes de preparar um professorado habilitado para a árdua carreira do magistério. São Paulo só tem uma; no RS há muito que o ensino primário está dividido em cadeiras de diversas categorias, em SP só hoje se cogitou dessa reforma (...) no dia 7 de janeiro, como ordena o regulamento da instrução, reabri as aulas. A minha aula continua a funcionar no prédio ou loja maçônica ‘Independência’”.</i> Cada	CO 4920

			classe certas matérias.	
2/?/1885	Mogi Mirim	Serafim Candido Rangel	Indica que há alunos que não estudam catecismo porque seus pais ou tutores não querem fornecer esses livros – os mais pobres também não tem livros. <i>“Com uma mobília deficiente, com falta absoluta de compêndios por onde possa estabelecer uniformidade de disciplina, falta esta devida, já ao indiferentismo de alguns pais já a pobreza extrema de outros tenho sido muito vezes (sic.) levado a traçar estes compêndios à mão, ou a obtê-los a expensas minhas. Tornar o ensino fácil, atraente e prático, segundo as vistas dos pedagogistas modernos, estabelecer a emulação por meio de prêmios, regalias, banir os castigos físicos, tal tem sido meu constante encargo de dirigir os primeiros passos no caminho das letras dos futuros representantes da minha província”.</i>	CO 5076
01/06/1885	Campinas	João d’Oliveira Fagundes	Indica não ter recebido circular alguma dando instruções para a sua execução. <i>“achei que devia cingir-me à lei antiga, por ser aquela da qual temos conhecimento oficial de maio tendo oficiado a essa inspetoria e não tendo até hoje recebido respostas, entendi que não devia sujeitar-me a uma multa injusta, tanto mais quando certo que, tendo, como tenho, dez anos d’exercício, jamais cometi a maior falta no cumprimento dos meus deveres”.</i> Visitas à escola: todos os meses e mui regularmente tem sido esta escola visitada pelo inspetor Literário deste distrito também alguns cavalheiros. Expressam no livro lisonjeiras palavras.	CO 4920
01/06/1885	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	<i>“Em geral, os alunos (...) se esforçam para aproveitar o precioso tempo”.</i>	CO 4920
01/06/1885	Valinhos	Christiano Volkart	<i>“Há muito tempo que este populoso bairro necessitava de um professor para espalhar alguma luz da instrução na mocidade do</i>	CO 4920

			<i>lugar que sem dúvida tendiam a perecer nas garras da ignorância e obscuridade prova isto a idade da maioria dos discípulos” – metade mais de 10 anos.</i>	
05/10/1885	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	Exercício das aulas: “ <i>Com exceção feita dos dias feriados por lei, dei aula consecutiva, durante os últimos cinco meses decorridos (junho, julho, agosto, setembro, outubro)</i> ”. Exames: “ <i>Posto que seja pouco usado, nas escolas públicas desta Província, fazerem-se exames nos fins de ano, tenho sempre realizado eles, não só para patentear ao público o resultado que podem tirar os alunos que estudam, como para estimulá-los, dando-lhes gosto pela escola e aos conhecimentos que ali podem adquirir. Demais, é esse o melhor atestado que pode obter um professor, do cumprimento de seus deveres</i> ”.	CO 4920
17/10/1885	Paraibuna	Adélio de Castro (professor Normalista)	“ <i>É escandaloso dizer-se que o estado da instrução pública nesta cidade é tão lastimável a ponto de retirarem-se os alunos da escola, unicamente por exigir-se-lhes o asseio!!!... ou então por psicalizar-se-lhes o comportamento, na qualidade de segundo pai, na aula ou fora dela, por isso que admite-se serem as obrigações do professor limitado só a sala de aula. Tais teorias ensinadas pelos próprios pais tem-se colocado na dura contingência de lançar mão do disposto no art. 192, par. 2 do regulamento de 18 de abril de 1869, último recurso de que tenho podido utilizar-me para moralizar a escola sob minha direção</i> ”. Organização em 7 classes	CO 4925
01/11/1885	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	“ <i>Província de S. Paulo ocupará realmente o primeiro lugar entre as suas irmãs</i> ”. O ensino religioso é ministrado às duas 1as classes em dias indeterminados	CO 4920
01/11/1885	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	Inclui – Exames: “ <i>Estando próxima a época das férias estou</i>	CO 4920

			<i>envidando todos os esforços ao meu alcance, no intuito de preparar alunas para exames”.</i>	
01/11/1885	Estação do Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	<i>“Pois existem neste povoado e nos arredores mais de 100 meninas de 6 a 14 anos e que não vem a escola por causa da crassa ignorância dos pais, que dizem que mulher não precisa de educação, porque a educação só serve para a perdição e deixam as suas filhas a mercê da natureza não pensando no futuro das mesmas”.</i>	CO 4925
01/11/1885	Cruzeiro	Francisca F. dos Santos	A educação, segundo os pais, serve para a perdição por isso a necessidade do ensino ser obrigatório. Mandam seus filhos para a escola <i>“o tempo suficiente para ler corretamente, escrever alguns princípios de doutrina e fazer as quatro operações fundamentais e as meninas algum crochê e o resto da educação julgam inútil”.</i>	CO 4925
31/05/1886	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	Professores acreditam na nação – educação salvadora. <i>“Eu sou daqueles que penso que o futuro do país depende da escola é dessa colméia de crianças que saem os homens das indústrias, da agricultura, do comércio, das artes”.</i> Salvação do país está nas academias de S. Paulo e Recife.	CO 4920
01/06/1886	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	Exames anuais: foram realizados – imprensa local – mostra amabilidade – meses novembro-maio	CO 4920
01/06/1886	Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	Pais colheita de café – faltas prejudicam o adiantamento.	CO 4925
02/06/1886	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	Indica que depois de muito trabalho em 85, as alunas examinadas satisfizeram a Inspeção. <i>“Fui feliz, os examinadores assistentes e o Ilmo Sr. Dr. Inspetor do Distrito ficaram muitíssimo satisfeitos, minhas alunas mostraram grande adiantamento respondendo tudo com muito desembaraço, certeza e prontidão”.</i>	CO 4920

10/06/1886	Paraybuna	Maria Luisa [?]	<p>Sobre a abertura da escola:</p> <p><i>“A dita professora, com quanto tivesse, por lei, - um mês, para entrar no exercício da sua Cadeira, só chegou a esta Cidade, em companhia do seu marido e família, no último dia do prazo, e isto em consequência de incômodos de saúde e de dificuldade de viagem; podendo afiançar a V^a que, a mesma professora, em adiantado estado de gravidez fez, a pé, a viagem de Caçapava a esta cidade (6 léguas). Só esta consideração seria suficiente para desculpar da demora em entrar em exercício, embora a fizera no último dia do prazo; e isto quando não militassem outras nações em seu favor, por isso que, como já ficou explicado, a dita professora não entrou em exercício em dia próprio, não por culpa sua, mas da autoridade competente – o Presidente da Comarca – que, n’aquela ocasião cumpria os deveres de seu cargo.</i></p> <p><i>Sendo-me apresentada, em 1º de abril, a dita carta e livro, como já ponderei, não devidei (ilegível) em dar exercício a mesma professora (considerando ?) ter pleno conhecimento de que ela se havia apresentado dentro do prazo para tomar posse e entrar no exercício de sua Cadeira, o que não fez por circunstância inteiramente independentes de sua vontade.</i></p> <p><i>Informo ainda a V^a que a dita professora entrou no exercício de sua escola no dia 3 de abril, e isto em consequência da dificuldade em obter casa para moradia e para escola, pois a casa que podia servir a essa que morava a ex-professora e o atual professor, que são irmãos, não lhe pode ser cedida, o que obrigou à ir morar em outro ponto do Bairro, onde reside atualmente a professora, e onde só existe uma pequena casa, sendo que, pelo mesmo anterior, o atual professor dá aula em outra casa, e em outro ponto.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Estas considerações que são de (justificação ?) devem atenuar a</i></p>	CO 4925
------------	-----------	-----------------	--	---------

			<p><i>pequena falta da dita professora, se falta ela cometeu; e, se de (ilegível), tendo ela entrado em exercício a 3 de abril, entrou fora de prazo, é de toda justiça, a vista das noções impostas que VS^a legalize o dia exercício, aprovando o lapso de tempo de 6 dias que excedeu do prazo que tinha para entrar no efetivo exercício de sua cadeira.</i></p> <p><i>Julguei que era do meu dever levar os fatos e razões expostas ao conhecimento de VSa., para em sua sabedoria mostrar como foi justo e de direito”.</i></p>	
31/10/1886	Paraibuna	José Augusto Assis Toloza	Alunos divididos em 4 classes relativamente ao adiantamento / os alunos mudam regularmente de escola / santa e nobre missão de instruir e educar as crianças.	CO 4925
01/11/1886	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	<p><i>“Tempo de exercício é das 9 horas da manhã às 2 da tarde rezando-se uma oração tanto na abertura como no encerramento”.</i></p> <p><i>“O método de ensino adotado é o simultâneo que consiste em ter os alunos classificados segundo o estado de adiantamento de cada um, e para o acesso de uma a outra classe precede exame, o que ajuda a estimular a atividade dos meninos e mantém emulação”.</i> A escola é dividida em 5 classes.</p>	CO 4920
01/11/1886	Mogi Mirim	Jaú P. Galvão de M. Lacerda	<p><i>“A escola tem funcionado com a máxima regularidade, em todos os dias úteis, sem interrupções alguma nos trabalhos”.</i></p> <p><i>“Para dirigir o ensino devido ao numeroso concurso de escolares, adapto o método simultâneo – mútuo, com pequenas alterações. Divido os meninos em classes, conforme a idade e o grau de adiantamento, distribuo as matérias a estudar a cada classe e estabeleço, por este modo, o ensino direto. Estou convencido pela prática e pela observação que a direção das classes adiantadas não pode ser confinada a monitores porque estes não existem de tal modo</i></p>	CO 5076

			<i>educados que possas preencher as funções de verdadeiros professores e convencido disso, só lhes confio as classes inferiores e isso mesmo com a imediata inspeção. Por este modo tenho podido distribuir o tempo de ensino tornando-o quase individual pela influência direta do professor as classes, havendo tempo necessário para todos os trabalhos (...) Os livros que adapto são os desejados pelo Exmo Governo”.</i>	
30/11/1886	Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	Os pais mandam os filhos para a escola tempo suficiente para ler corretamente, escrever alguns princípios de doutrina e fazer as 4 operações fundamentais e as meninas algum crochê e o resto da educação julgam inútil.	CO 4925
01/05 a 31/10/1887	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	<p><i>“É verdade que não darei classes precisamente de acordo com o novo regimento porque não leciona música nem ginástica visto não estarem estas disciplinas compreendidas nas que constituem o curso da Escola Normal na época em que freqüentei-a, e assim não estou na obrigação de ministrá-las. Ainda assim se for possível e houver tempo lecionarei alguma coisa de música”.</i></p> <p>Reforma de Instrução Pública – sua execução: <i>“a reforma da Instrução Pública desta província com quanto venha prestar algum serviço a este tão descuidado ramo de serviço público, na parte estatística e na fiscalização do ensino e do exercício dos professores ainda está muito deficiente, inexecutável, incongruente mesmo. Na parte referente às matérias que têm de ser lecionadas, consigna-se entre outras que nunca serão lecionadas nas Escolas Públicas a ginástica até para as próprias meninas como se estivéssemos num país? É inacreditável mas é verdade (...) Suprimiram-se os feriados nas quintas-feiras e obrigou-se os professores e alunos a um insano trabalho durante seis duros dias, por espaço de cinco fatigantes horas porque nem sequer pode-se</i></p>	CO 4920

			<i>aproveitar a meia hora de recreio em razão de não haverem casas apropriadas para esse fim. Obriga-se o estudante da Escola Normal a um longo e fastidioso curso e quando ele conclui essa tarefa põe-se em qualidade de circunstâncias com qualquer candidato as cadeiras de 2º. e 3º. graus. Dá-se casa, móveis e livros as escolas, mas cria-se para fazer face a essas despesas uma lei exequível o que importa fazer um presente de grego e prometer para inglês ver! Enfim, a lei é má, não foi competentemente confeccionada, e assim, não produziu senão resultados negativos”.</i>	
31/05/1887	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	<p><i>“No dia 2 de dezembro do ano próximo findo realizaram-se os exames dos alunos da 1ª. cadeira de Campinas. A ato foi presidido pelo Sr. Dr. Augusto Ribeiro de Loyolla, delegado do Inspetor Literário do Distrito, servindo de examinadores os meus distintos colegas Christiano Volhart, Adriano Voucault, Cornélio Dauntre, Joaquim de Toledo, Dorisido Prado e João Lerte Ferraz. Os exames versaram sobre as matérias indicadas no regulamento da Instrução Pública, sendo os alunos argüidos também em geografia e noções de cosmografia, matérias estas que não são exigidas pelo dito Regulamento”. Gazeta, Diário e Correio de Campinas.</i></p> <p><i>“Concluídos os exames entrei no gozo das férias até 6 de janeiro”.</i></p> <p><i>“Nos países onde a instrução pública tem atingido proporções verdadeiramente admiráveis como nos Estados Unidos, Suíça, Bélgica, Holanda”.</i></p>	CO 4920
01/06/1887	Campinas	Rita Carolina de Campos Freire	<p>Relatório dos meses de janeiro, fevereiro, março, abril e maio.</p> <p><i>“Tendo concluído as férias no dia 6 de janeiro, no dia seguinte principiei o exercício do meu cargo”.</i></p>	CO 4920
01/06/1887	Campinas	Deolinda de Paula Machado	Faltou alguns dias por estar doente. A professora anexa ao seu	CO 4920

		Fagundes	<p>relatório, conforme prometido, o jornal Correio de Campinas que traz quase na íntegra a ata lavrada pela mesa examinadora, imediatamente depois do exame – dia 4 de dezembro.</p> <p>Visitas à escola: “<i>Cumpre-me informar à V. Sra. Que o Reverendo Pároco da Sta Cruz desta cidade pede-me para que leve as meninas à igreja, aos sábados, a fim dele instrui-las em Catecismo. Posto que eu ache muito louvável e útil esse desejo do Pároco, entro em dúvida se deve ou não atendê-lo visto que o regimento não cogita disso, por isso, rogo que V. As que se digne declarar-me se deve ou não levá-las</i>”.</p> <p>(Observação: artigo do jornal com comentários sobre exames realizados).</p>	
01/06/1887	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	Não obstante a irregularidade da frequência que provém da inconstância dos pais e preceptores no mandarem os alunos diariamente à escola.	CO 4920
10/06/1887	Estação do Cruzeiro	Francisca Francelina dos Santos	“ <i>Espero que com a reforma da instrução os pais mandem suas filhas não por vontade própria mas por temerem multa (...) a aluna Susana M. Barbosa que gasta tempo em dar risadas, vadiar e fazer as outras vadiarem e não dando nunca as lições sabidas</i> ”	CO 4920
05/09/1887	Mogi Mirim	Serafim Rangel	Indica que não dá para dividir os alunos em três classes uma vez que não há espaço nem mobília	CO 5076
31/10/1887	Campinas	João d'Oliveira Fagundes	Indica que dá aula inclusive às 5as feiras contando o mês de agosto (1887). “ <i>A supressão dos feriados nestes dias na minha opinião, nada veio a melhorar o ensino, ao contrário, veio tornar cansados a professora e alunos os últimos dias de cada semana que são considerados como frenas disciplinares, principalmente nestes cálidos dias de rigoroso verão. Eu sou talvez um dos professores que entendem que, cinco dias de ensino profícuo valem mais do</i>	CO 4920

			<p><i>que seis de exercício forçado. Entretanto, como é de lei...".</i></p> <p>Indica ter 90 alunos</p> <p>Reclama que não prepara para aquelas disciplinas para as quais não foi preparado</p> <p><i>"A lei que reformou a Instrução Pública desta Província, está como é do meu dever, sendo rigorosamente cumprida na escola que dirijo".</i> Mesmo indicando não ter competência para opinar <i>"esta lei está muito aquém esperava, e muito além do que se precisava. Em suma: acho-a defeituosa, contraditória e inexecutável em sua maior parte como o futuro o demonstrará".</i></p>	
31/10/1887	Cunha	João Moreira Querido	<p><i>"O único antídoto para esta espécie de veneno social só encontraremos na obrigatoriedade do ensino primário. Não é coagir a liberdade dos pais, o ensino obrigatório é necessidade mesma para adquiri-la. Instruir um povo é libertá-lo, mantê-lo na ignorância é conservá-lo na escravidão".</i></p>	CO 4920
31/10/1887	Estação do Leme	Mathilde de Moraes e Silva	<p>Prédio doado por um fazendeiro, quando chove goteiras, péssimas condições</p> <p><i>"Vi-me na necessidade de abrir o curso do ensino em uma salinha alugada por mim, emprestando deste uma cadeira, daquele um banco, enfim utilizand dos favores d'aqueles para ser aberta a escola para matrícula dos seus filhos".</i></p>	
01/11/1887	Paraibuna	José Augusto Assis Toloza	Os alunos faltam por qualquer motivo	CO 4925
1888	Cunha	João Carlos Freire	<i>"A matrícula da minha escola conta de poucos alunos devido isto não está em execução a Lei da Obrigatoriedade de ensino, lei que devia ser posta em execução juntamente com a que reformou a instrução".</i>	CO 4920

01/06/1888	Campinas	Joaquim Ignácio de A. Leite	<i>“Em observância ao disposto no Regimento Interno estabeleci em minha aula a distribuição das matérias do curso de 1º. grau, segundo o programa traçado pelo dito regimento”.</i> Doutrina cristã dada pelo sacerdote.	CO 4920
01/06/1888	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	Deolinda, em relação aos exames do dia 4 de dezembro, aquele mesmo noticiado pelo Correio de Campinas, indica que não leciona ginástica nem música, dá coisas a mais. Indica que não recebeu alguns utensílios tais como relógios, contador mecânico, campainha e livros. <i>“Não só ensinei o que era obrigada pelo regulamento, mas fui além, pois apresentei uma pequena classe de francês, geografia física e política, história prática, desenho linear com problemas, trabalhos de lar, sedalinhas a ponto simples e (ilegível) sobre a casemire e cetim”.</i> Indica que aluna foi aprovada na Escola Normal.	CO 4920
01/11/1888	Cunha	Manuel Pires de Loyola	<i>“Em alguns bairros, uma parte do povo entende que o ensino público não é uma fonte de ordem e progresso mas um princípio de desordem e atraso”.</i>	CO 4920
01/11/1888	Cruzeiro	Francisco Pedro da Silva	Os monitores empregam vigilância – problema da disciplina dentro e fora da escola – levam armas, facas e canivetes	CO 4925
02/11/1888	Piracicaba	Antonio de Mello Cotrim	<i>“Infelizmente, ainda não pude fazer um ensino regular de todas as matérias do programa, como desejo, por falta dos meios indispensáveis ao ensino de geografia, lições de coisas etc., além disso, há uma outra razão que influi poderosamente para impedir o ensino dessas matérias, e é que os pais que mandam seus filhos às escolas públicas são em geral homens pobres que não podem dispensar por muito tempo o auxílio daqueles para promover os</i>	CO 4925

			<i>meios de subsistência”.</i>	
31/05/1889	Santa Cruz das Palmeiras	Julia Antonietta d’Aray Macedo	<i>“Acham-se organizadas quatro classes consoante o adiantamento e a idade das alunas que as constituem. A primeira classe é das alunas que estudam português compreendendo regência gramatical e lógica elementar; aritmética com problemas sobre as quatro operações de inteiros, leitura e exposição oral de tema, livro de Hilario Ribeiro, geografia física geral, ditado de trechos de português para escrita. 2ª. classe: leitura de três livros de Hilário, as duas primeiras operações de aritmética, catecismo, escrita e elementos de geografia. 3ª. idem. 4ª. leitura de 1º livro, escrita, contabilidade, elementos de geografia”.</i>	CO 4920
01/06 a 01/11/1888	Campinas	Deolinda de Paula Machado Fagundes	Imperador foi à escola e não gostou de não ter aula de Doutrina Cristã	CO 4920
01/06/1889	Capão Bonito - Paranapanema	Augusto Frederico Pereira	O professor passa a dividir o seu relatório em matrícula, classificação, método de ensino, livros adotados, aproveitamento e conclusão. Classificação: <i>“de conformidade com o artigo 9º. e 10º. do regimento interno das escolas públicas de ensino primário, os alunos estão em três classes, mas usando da concessão autorizada pelo art. 12 do citado regimento para melhorar o estado de adiantamento de meus alunos estabeleci uma classe intermediária”.</i>	CO 4920
01/11/1889	Vila de Yporanga	Albina Maria Coutinho	Meses de setembro e outubro – aos sábados minhas alunas aproveitaram a explicação de catecismo dada pelo Ver. Pde... boa vontade presta esse serviço.	CO 4925
01/11/1889	Mogi Mirim	Guilhermina J. dos Santos	<i>“outro obstáculo ao progresso intelectual das alunas é os cansaço resultante da permanência na sala durante cinco horas diárias, por</i>	CO 5076

			<p><i>falta de um pátio para o recreio”.</i></p> <p>- a professora não dá conta de cantos por exemplo</p> <p><i>“A casa não reúne os requisitos necessários as janelas da sala de aula abrem para o ocidente – donde o excesso de luz e calor durante as duas últimas horas de aula não tem entrada independente das sala escolar, inconveniente este previsto pelo artigo 97 do regimento interno”.</i></p> <p>Além da falta de pátio, pequena dimensão da sala em relação ao número de alunos.</p>	
01/06/1890	Cunha	João Moreira Querido	<p><i>“É doutrina corrente em Pedagogia que o professor mesmo perfeitamente preparado não pode dispersar tempo algum o auxílio do livro. Eis como explico estar claro alguma coisa do mapa junto e referente a algumas matérias cujo ensino não tem sido ministrado por falta de compêndios. Esta falta que, creio, é geralmente sentido em todo Estado desse (ilegível) atendida, o acredito, em benefício da Instrução pelo digno Governo de São Paulo, para honra do ensino e glória da República”.</i></p>	CO 4920

ANEXO C

SISTEMATIZAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE INSPETORES

DATA/ANO	LOCAL	INSPETOR	REFERÊNCIAS	ORDEM
1853	Capão Bonito de Parapanema	(ilegível) José Mendes	Quanto ao par. 2º. <i>“tenho a dizer que o professor..., quanto aos seus atos e ações é regular, porém pouco coopera a inocular? No espírito dos seus alunos os sentimentos de afeição, respeito (...) a doutrina cristã é completamente abandonada pelo professor e não faz seus alunos recitarem oração alguma que na entrada e no encerramento da escola (...) os castigos são moderados (...) A abertura da aula não é a horas certas, mas isto acontece por não haver no lugar relógios de parede pelo qual possa o professor guiar-se: quanto porém se o professor toma ou deixa de tomar nota dos meninos que faltam se procede ou não a conveniente divisão deles em classe. Não posso sem cabal conhecimento dizer alguma coisa a respeito”</i> .	CO4920
08/10/1853	Pirapora	Francisco da Costa Álvares	<i>“Incumbidos os professores de ensinarem a doutrina cristã limitam-se a ensiná-la materialmente, fazendo decorar. A professora não tem ensinado prendas domésticas alegando enfermidades que a impossibilita seu trabalho. Informo mais a V. S. que tem apresentado regularidade na abertura e encerramento das escolas públicas”</i> .	CO 4925
10/01/1854	Tolledo	Theodoro Andrade	Observa que o professor cumpre com as obrigações de seu cargo conforme o regulamento e instruções dando as duas lições antes do que exercita uma pequena oração, bem como no fim seguindo as férias estabelecidas ensinando duas vezes na semana a doutrina cristã, leitura, escrita e <i>“tudo o mais que há necessário a bem do bom adiantamento segundo o mapa”</i> .	CO 4925
01/07/1854		Manuel Gonçalves de Sousa	<i>“O professor não promove a afeição de seus alunos ao</i>	CO 4920

		Guimarães (Inspetor de Distrito)	<i>estudo nem ? dar prêmios a aqueles que se distinguem, e durante as horas de ensino distrai-se com objetos estranhos deixando-os entregues a si mesmos, porém não os ocupa em serviços alheios ao ensino e tem aula em exercício pelo tempo mais ou menos regular”</i> . O professor não entregou o mapa trimestral e deixou de dar aulas sem motivos justos. <i>“Emprega-se o professor em negócios de drogas e álcool e isto sem pedir licença o que afasta-o muito dos seus deveres, assim como bilhar que deixa de cumprir com obrigação. – professor destinou sala de bilhar (prof. José Rodrigues de Carvalho – interino do sexo masculino)</i>	
10/10/1857	Xiririca	Eugênio Freitas (Inspetor de Distrito)	Há regularidade na distribuição do ensino	CO 4925
16/04/1858	Pirapora	Joaquim Mariano de Lacerda Moraes	<i>“3º. O espaço de tempo que ocupam as aulas em exercício além de legal, creio ser suficiente o ensino não me parece bem distribuído, por isso que, com quanto a primeira vista pareça útil o próprio professor dirigir imediatamente a todos e a cada um, não é todavia aproveitável pela aglomeração, aposição e variedade de múltiplos e tão distintos trabalhos...”</i>	CO 4925
13/07/1858	Pindamonhangaba	Miguel Monteiro de Godoy (Inspetor de Distrito)	<i>“A instrução neste distrito com quanto não marche com aquela perfeição que seria para deixar atenta a falta de conhecimentos profissionais dos professores, todavia marcha regularidade”</i> . Entre os aspectos mencionados como não merecer menção: tempo e distribuição do ensino. Nenhum professor tem cometido faltas ou infrações das leis e regulamentos – faltas em relação conhecimentos profissionais nas matérias de ensino como sejam erros de	CO 4925

			gramática, de ortografia. Os pais de família preferem as escolas particulares – professores mais dedicados, afinidade e aplicação nas matérias.	
10/10/1858	Xiririca	Eugênio Freitas (Inspetor de Distrito)	<i>“O tempo da distribuição do ensino é regular, mas em todas as aulas não há trabalhos suficientes”</i> . Não houve exames – falta regulamento - meninos Pouco tempo escola das meninas	CO 4925
10/01/1860	Xiririca	Antonio Augusto de (ilegível) (Inspetor de Distrito)	<i>“Houve exame no dia 18 de novembro segundo determina o regulamento provincial comparecendo na aula do sexo masculino 29 alunos e do sexo feminino 20 e sendo todos examinados por ordem em relação a seus adiantamentos e conhecendo adiantamento dos mesmos alunos em atenção às faltas que tem tido foram examinadores os capitães Zeferino Jorge Damasceno, Gregório Inocêncio de Freitas e Antônio Justino de França”</i> .	CO 4925
10/01/1861	Xiririca	Antonio Augusto de (ilegível) (Inspetor de Distrito)	Houve exame – <i>“acham-se muitas meninas prontas em leitura e escrita e parte da gramática bem como aptas em prendas domésticas”</i> . Exame por classes Meninos – três classes – sendo duas primeiras examinadas em leitura, sílabas e princípio de contabilidade e doutrina em todas estas matérias. 3ª. classe – isso mais gramática, aritmética, parte deles aprovados pelos examinadores	CO 4925
10/01/1861	Casa Branca	José Alves dos Santos Junior	<i>“nada podemos informar por enquanto a respeito do tempo, distribuição do ensino, livros, compêndios e disciplina escolástica ..”</i>	CO 4920

30/06/1861	Campo Largo de Sorocaba	Rafael Gomes da Silva (Inspetor de Distrito)	<p><i>“A disciplina escolástica é 1ª. e 2ª. admoestação, 3ª. caso castigos físicos as 6 palmadas, conforme gravidade da culpa”.</i></p> <p><i>O “professor Luiz Gonçalves Rocha ensina exatamente as primeiras letras, abre a aula das 8 horas e leciona até as 10:30 da manhã e das 2 até as 4 e meia da tarde distribui o tempo e as lições de modo seguinte: meia hora é destinada à escrita, uma à leitura, meia a contas e definições e outra meia hora à doutrina cristã e à tomarem-se as lições. À tarde leciona pela mesma maneira, com a diferença de serem as lições por impressos E em vez de contas, a tabuada e geometria”.</i></p>	CO 4920
09/07/1861	Casa Branca	José Alves dos Santos Junior	<p><i>“Em desempenho do que me incumbe o artigo 1º. das instruções de 6 de outubro de 1852...”. “grande crise financeira que assola o Império e se manifesta na lavoura...”, portanto classe pobre privada da instrução. – pais precisam dos filhos para ganhar o pão cotidiano. “O modo de ensino nas aulas é o usado geralmente e, portanto, o mais inconveniente. Esperamos, porém que conseguiremos substituí-lo pelo ensino mútuo, ‘que é mais vantajoso”.</i></p>	CO 4920
14/10/1861	Campo Largo de Sorocaba	Rafael Gomes da Silva (Inspetor de Distrito)	Mesmo relato sobre o professor e tempo. Só escola masculina. Escola destinada ensino feminino desde que retirou a professora Isabel Ma. da Glória Vieira acha-se fechada.	CO 4920
28/01/1862	Piracicaba	Joaquim Augusto P. de C. Rios (Inspetor de Distrito)	Professor pode sustentar posição digna e decente com o exíguo salário que os poderes legislativos da província têm designado. Aponta para a necessidade de Reforma na instrução pública (1857). Menção a edifício que pareceu	CO 4925

			mais apto para nele dispensá-lo um salão impróprio para a escola primária.	
27/10/1868	Campo Largo de Sorocaba	Rafael Gomes da Silva (Inspetor de Distrito)	<i>“O professor cumpre as instruções que lhes são dadas”.</i>	CO 4920
01/06/1886	Piracicaba	Antonio de Carvalho Landerberg	Escola pública – freqüência meninos paupérrimos e filhos de pais ignorantes Problema do ensino: irregularidade e pouco tempo com que os alunos freqüência à escola Ensina lições de coisas – para torná-las mais intuitiva e palmáveis às inteligências infantis fiz aquisição fiz aquisição das imagens de Itaub – pedagogo alemão, mandando vir da Suíça competentes cadernos traduz em francês às minhas expensas. Vi pelos jornais que V. S. trata de fazer aquisição de um útil livro de Calkins traduzido pelo Cons. Rui Barbosa – Lição de Coisas	CO 4925