

CONSTRUÇÕES DA IDEIA DE CRIANÇA “NORMAL” NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS
BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS MANUAIS PEDAGÓGICOS ENTRE FINAIS
DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XXI

*Constructions of “normal” childhood in Brazilian primary schools: an analysis in
pedagogical manuals between the end of the 19th century and beginning of the 20th*

Vivian Batista da Silva²
Rita de Cassia Gallego³

RESUMO

Este artigo examina a configuração de aspectos organizacionais usados para regular o cotidiano de alunos da *escola de massas* no Brasil, em finais do século XIX, o que potencializa a formação de um grupo de crianças “em risco” de exclusão. Frutos de uma cultura e forma escolares construídas em âmbito mundial ao longo do século XIX e consolidadas no Brasil nos fins do século XIX e iniciais do XX, padrões de comportamento, de inteligência, de desenvolvimento são definidos e subsidiados por uma estruturação rígida do tempo de aprender. Observa-se a necessidade de um exame mais detido dos discursos dirigidos aos professores, que foram postos a circular em livros como aqueles usados pelos alunos das escolas normais, chamados aqui de manuais pedagógicos.

Palavras chave: criança normal, escola de massas, escolas brasileiras, manuais pedagógicos, cultura escolar

ABSTRACT

This article examines in which way the configuration of organizational aspects used in the regulation of the students’ routine that attended what is called the *mass schooling* in Brazil, in the end of XIX century, increases the formation of children at risk of exclusion. As a result of a school culture and form consolidated in Brazil in the end of XIX century and beginning of XX century, patterns of behavior, intelligence and development are established by a strict structuring of the learning time. It is observed the need for a more careful evaluation of the discourses addressed to teachers. These circulated in books used by students in Education Schools, and are called here pedagogical manuals.

Keywords: normal child, mass schooling, Brazilian schools, pedagogical manuals, school culture

¹ O presente texto apresenta os esforços de articulação dos resultados das pesquisas das autoras no âmbito de seus mestrados e doutorados, a saber: *História de leituras para professores*: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971), Dissertação (FEUSP, 2001) e *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos*: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970), tese (FEUSP, 2006), de Vivian B. da Silva e *Uso(s) do tempo*: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929), Dissertação (FEUSP, 2003) e *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo*: heranças e negociações (1846-1890), tese (FEUSP, 2008), de Rita de Cassia Gallego.

² Professora dos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestrado e Doutorado (com bolsa FAPESP) em História e Historiografia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa, com bolsa concedida pela CAPES. E-mail: vivianbs@yahoo.com

³ Professora dos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutora em História e Historiografia da Educação pela Faculdade de Educação da USP, com estágio de doutorado-sanduíche no INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique*), em Paris, com bolsa concedida pela CAPES. E-mail: ritagallego@usp.br

Como entender as resistências que ainda hoje muitos educadores têm para lidar com turmas heterogêneas e a tendência a encaminhar alunos que não se enquadram ao funcionamento da sala de aula para outros profissionais, como os médicos, os psicólogos ou os psicopedagogos? A questão nos conduz a pensar em diferentes fatores ligados à organização da escola e do que se espera dos estudantes. No caso do artigo aqui apresentado, o intuito é colaborar com a compreensão dessa pergunta examinando de que modo a configuração de aspectos organizacionais usados na regulação do cotidiano dos alunos que frequentam a escola primária no Brasil, em finais do século XIX, potencializa a formação de grupos de crianças mais e menos adequadas à permanência e progressão na escola. Tal categorização vai sendo cada vez mais refinada com o desenvolvimento do sistema escolar primário, por esse reunir um número expressivo de iniciativas de organização institucional, destacando-se o estabelecimento da seriação, além da criação de tempos e espaços específicos, que substituem gradativamente a exclusividade dos pais na educação das crianças. É indiscutível que o cume das mudanças das práticas educativas consiste, no caso brasileiro, na criação dos grupos escolares, a partir da década de 1890 em diversos estados. Os grupos escolares influenciam significativamente a construção do modelo de escola primária, cujas marcas são notadas até hoje, e na consolidação das pretensões de modernidade difundidas no âmbito social desde meados do século XIX. Convém assinalar que a análise aqui proposta versa sobre um período específico de constituição desse modelo no país. Durante os anos de 1870 e início do século XX, esse tipo de escola começa a ser pensada e proposta, estando a sua criação num momento incipiente. Trata-se da chamada *escola de massas* ou, como se poderia denominar também, da *escola democrática* ou da *escola para todos*. Um modelo de ensino instituído a partir do esforço e da tentativa do Estado para ampliar as vagas nos bancos escolares para toda a população, de maneira leiga, gratuita e obrigatória à guisa do que estava em curso em países como França, Alemanha, Espanha, Portugal, entre outros. Evidentemente, isso conduziu à construção de maneiras específicas de ensinar e aprender, muito características da escola e que ainda hoje são comumente conhecidas: professores atuando individualmente com uma turma de alunos de idades próximas, divididos em séries e estudando os mesmos conteúdos previstos nos planos curriculares; os ritmos, espaços e tempos de aprendizagem são formalizados de modo a garantir a expansão e racionalização do ensino, resultando numa espécie de *gramática escolar* (Nóvoa, 1995) facilmente reconhecida.

Frutos de uma cultura e forma escolares (Julia, 2001 e Vincent, 1980, respectivamente) construídas em âmbito mundial ao longo do século XIX e consolidadas no Brasil nos fins do século XIX e iniciais do XX, padrões de comportamento, de inteligência, de desenvolvimento são definidos e subsidiados por uma estruturação rígida do tempo de aprender. Além disso, as crianças passam a ser submetidas a testes constantes e são empregados dispositivos de coação ou reforço positivo (como castigos morais e prêmios, por exemplo). As escolas, ao legitimarem tais padrões, categorizam as crianças, classificando-as como “normais” ou “anormais”, “fortes” ou “fracas” (apenas para se citar algumas denominações entre as várias utilizadas). Ao entender que certas crianças ocupam o grupo daquelas consideradas *normais* conduz a situações de marginalização no interior do próprio sistema, principalmente no caso de crianças que não se enquadram

nos modos de organização propostos pela escola. O ápice dessa situação consiste nas expulsões ocasionadas em virtude na falta de adequação principalmente comportamental desses alunos aos padrões existentes.

Tendo em vista os alarmantes índices brasileiros de marginalidade infantil, além da quantidade de crianças que são praticamente expelidas do sistema escolar, o que explica os desafios das políticas públicas atuais de incluir as crianças na escola e, sobretudo, garantir educação àqueles que “saem” do sistema escolar precocemente, observa-se a necessidade de uma análise mais detida dos discursos dirigidos aos professores, produzidos fim do século XIX e início do século XX. Isso porque esse é um momento em que no Brasil ocorre o processo de construção da cultura e forma escolares, conforme já explicitado, e quando são escritos, no país, os primeiros manuais pedagógicos destinados à formação docente. Entre os títulos brasileiros mais antigos dos quais se tem notícia, há o *Compêndio de pedagogia* (1881), escrito por Antônio Marciano Pontes, *Pedagogia e metodologia* (1887), escrito por Camilo Passalacqua e as *Lições de pedagogia* (1900), escrito por Valentim Magalhães. Mas não se poderia afirmar que esses foram os primeiros títulos lidos pelos professores na Escola Normal ou durante seus estudos para o ingresso na carreira docente no país. Em anos anteriores, já circulam entre nós algumas traduções do francês, como o *Curso Prático de Pedagogia*, de Mr. Daligault, cuja tradução para o português é editada em 1874 e feita por Joaquim Pires Machado Portella. Esse livro, aliás, é citado em textos brasileiros e, por conta disso, a tradução da Daligault será aqui examinada de modo a delimitar algumas referências que fundamentaram e inspiraram o modelo de trabalho escolar proposto nos manuais pedagógicos produzidos no Brasil.

No processo de configuração das práticas de ensino e da aprendizagem na escola que se queria destinada a “todos”, os manuais pedagógicos (Roulet, 2001) cumprem um papel importante por se destinarem à formação inicial de professores, informá-los sobre maneiras ideais de organizar a escola primária e explicar a composição dos elementos da vida nessa instituição, as atividades dos alunos, o funcionamento das aulas, a organização dos conteúdos ou os métodos didáticos e, conseqüentemente, os padrões de normalidade ou anormalidade obtidos não só a partir do desempenho nos exames como também pelos comportamentos das crianças. Esses livros divulgam padrões de irregularidade aos alunos que não seguiam, de uma forma ou de outra, os padrões da entendida e almejada normalidade da vida escolar. Entende-se que a análise dos textos presentes nesse tipo de fonte auxilia no esclarecimento de como gradativamente integra-se aos saberes docentes a função de categorizar, separar, avaliar as crianças, que deveriam ser *dóceis* (Foucault, 1987). Tal exame permite ainda identificar quais os dispositivos pedagógicos considerados ideais na prática dos professores presentes nos textos dos manuais corroboram para potencializar grupos de crianças “em risco” de exclusão, no interior da escola primária. Ao determinarem padrões e modos de vida do “bom” aluno, os manuais pedagógicos assinalam as regras que, se não são seguidas, conduzem o aluno a ser classificado como “mau”, “anormal” ou ainda em “situação de risco” (Ó, 2003). Tendo em vista as considerações tecidas, as discussões aqui apresentadas buscam oferecer subsídios para se entender o quadro educacional brasileiro que se conforma a partir da constituição de um sistema público de ensino primário e culmina nos desafios que se enfrenta até hoje de integrar as crianças e lutar contra a marginalidade infantil.

A cultura escolar da escola graduada e as proposições de padronização e homogeneização

A organização do ensino público primário produz uma gradativa autonomia da relação pedagógica, instaura um lugar distinto de outros espaços sociais e, além disso, redefine os tempos da infância e as atividades dos professores. Especificamente no que diz respeito aos tempos da infância, estabelece-se uma relação intrínseca entre idade e série e o período ideal a se percorrer o número de anos previsto para o ensino primário, ou seja, sem reprovações, assim como os ritmos a serem observados no cumprimento das atividades (Gallego, 2008). Essa instituição é, assim, um espaço cuidadosamente concebido e ordenado, de modo que é possível identificar uma *cultura escolar*, expressa em diversos aspectos, referentes ao quê e como se ensina, às atividades impostas a alunos e professores, ao calendário a partir do qual são definidos períodos de matrícula, dias letivos e não-letivos, proporção da frequência dos alunos e professores, épocas de estudo, de avaliação ou de festejos. Nessa perspectiva, convém explicar a *cultura escolar* a partir da definição exposta por Julia (1995), ou seja, como o “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), sendo essas normas e práticas relacionadas a finalidades (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) que podem ser diferentes de acordo com as épocas. Outra contribuição importante é a de Escolano (1999), para quem a cultura escolar se concretiza 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 exames. Numa perspectiva próxima a de Escolano, Viñao Frago (1995) entende a cultura escolar como tudo referente a esta instituição, incluindo diferentes manifestações das práticas instituídas no interior das escolas e transita de alunos a professores e de normas a teorias. Para este último autor, a cultura escolar é toda a sua vida, ou seja, fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer, além de princípios, normas, rituais, hábitos, práticas, o que significa que há alguns aspectos mais relevantes que outros, no sentido que são organizadores que a conformam e a definem, tais como o tempo e o espaço (p. 69, tradução livre). Embora o expressem de modos diferentes, estas três formas de entender a cultura escolar trazem elementos pertinentes e se complementam. Uma contribuição particular de Julia (1995) é a atenção às diferentes finalidades que podem ser distintas a cada momento histórico, o que chama a atenção para as possibilidades de mudanças da cultura escolar ao longo do tempo⁴.

Para além de uma compreensão mais acurada do ensino como espaço específico e, ao mesmo tempo, relacionado com a vida social, as definições de cultura escolar remetem para os diversos aspectos aí envolvidos: instauração de práticas, definição de horários

⁴ 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 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.

e conteúdos de ensino, delimitação dos papéis esperados dos alunos e dos professores. A publicação de manuais pedagógicos no Brasil, desde a década de 1870, é cúmplice na difusão das referências sobre as representações de escola, da docência, entre outros, entre os educadores brasileiros. Esses livros são usados para formar professores da Escola Normal e, ao tratarem de questões e disciplinas diretamente ligadas ao ensino, como é o caso da Didática, da Pedagogia e da Metodologia, eles explicam as características dos vários elementos da cultura escolar primária, tendo destaque os aspectos temporais, de modo particular sua estrutura organizacional e os métodos para conduzir a aula, bem como os papéis dos professores e dos alunos.

Nesse sentido, o conceito de *cultura escolar* é especialmente relevante no estudo dos manuais porque, conforme enfatiza Chervel (1990), permite atentar para as especificidades do modo de funcionamento da instituição e do trabalho dos professores. Além disso, ao se considerar a ideia a partir de Dominique Julia, já mencionada, é possível remeter, primeiramente, para as *normas* a partir das quais são concebidos os conteúdos e comportamentos a serem ensinados aos alunos. Tais normas são explicitadas nos manuais dos professores, já que, segundo Julia (1995), elas não podem ser analisadas sem se levar em conta a categoria profissional dos agentes que deverão seguir essas ordens. Em segundo lugar, a ideia de *cultura escolar* assinala as *práticas* que permitem a transmissão desses saberes. Isso significa considerar que os manuais pedagógicos, ao se dirigirem aos professores, elaboram e divulgam os conhecimentos a partir dos quais a *cultura escolar* é construída. Mas talvez valha a pena considerar outras questões decorrentes dos possíveis usos desse conceito. Num texto no qual situa e analisa as ideias de diversos autores acerca do tema, Diana Vidal (2005) retoma o conceito tal como ele é pensado por Augustín Escolano (1999), ao distinguir três culturas da escola. Uma delas é chamada de *empírica, prática* ou *material*, sendo produzida cotidianamente pelos docentes; a outra é a *política* ou *normativa*, ou seja, corresponde às regras que governam o funcionamento das escolas; e, por fim, há uma cultura do tipo *científica* ou *pedagógica*, elaborada, segundo o autor, para explicar ou propor modos de trabalho tipicamente escolares. Os saberes dos manuais referem-se justamente a esta última modalidade, ocupando um lugar específico na dinâmica de construção da *cultura escolar*.

Embora os manuais pedagógicos não tenham consistido fontes dos trabalhos de autoras como Maria Helena Patto (2005), Cynthia Pereira de Sousa (2004) e Ana Laura Godinho Lima (2004), estas constituem alguns exemplos de pesquisas atentas ao caso brasileiro e que mostram como determinados discursos, especialmente o jurídico, o científico e o educacional, constroem fronteiras disciplinares a partir das quais as crianças podem ser chamadas de “problema”. As autoras referidas analisam com cuidado os efeitos do desenvolvimento das ciências sociais e da medicina para justificar a classificação dos indivíduos na estrutura social e seus possíveis destinos a instituições especializadas. Não se poderia deixar de assinalar a variedade de lugares criados para abrigar os menores “em risco” de exclusão. Essa diversidade de instituições é compreensível diante da multiplicidade de condições de risco possíveis para as crianças, as quais podem estar relacionadas tanto a características mais “óbvias” como abandono por parte dos pais, pobreza ou doenças, quanto àquelas relacionadas às especificidades do desenvolvimento

físico, mental ou moral. Embora com objetivos educacionais e com pretensões de alcance de um contingente cada vez maior de crianças, aliás, muito provavelmente, nenhuma outra instituição educacional alcança êxito tão grande em termos quantitativos, pois a proposta da escola é se constituir como um espaço obrigatório, gratuito e leigo, para ser frequentado pelas crianças durante uma boa parte de sua infância, entendemos que a escola paradoxalmente potencializa a constituição de grupos de crianças “em risco”, ou seja, que integrariam esses como problemas mentais, físicos entre outros, devendo, assim, ser “naturalmente” encaminhadas ou excluídas. Isso porque essa instituição representa um dos lugares mais poderosos na classificação dos indivíduos.

Como, então, a escola, ao ser concebida, torna possível a classificação do aluno como “anormal” ou “em risco”? Conforme já afirmado anteriormente, a entrada nesse espaço pressupõe a adequação a padrões de “normalidade”, que excluem supostas inferioridades, delinquências, atrasos de aprendizagem ou inadequações de determinadas condutas. Isso está ligado ao projeto de homogeneização da escola organizada pelo Estado-nação, seja no âmbito do ritmo de aprendizagem seja no que diz respeito aos comportamentos tidos como mais civilizados, conforme prescrições da Medicina, Higiene e Psicologia. Nessa perspectiva, um dos maiores desafios assumidos, segundo os propósitos do Estado, é garantir um padrão educacional da nação como um todo, o que significa a imposição de uma língua para todo o território nacional, de determinados conteúdos a serem ensinados, de modos de comportamento aceitáveis (Nóvoa, 1995). Muitas vezes, os mecanismos de padronização, ao permitirem classificar determinadas inadequações dos alunos, transformam a passagem pela escola num caminho para a determinação de outros destinos, ou seja, um aluno classificado como “delinquente” era um candidato potencial a ser indicado a outros tipos de acompanhamentos médicos. Isso nos conduz a pensar que a escola assume um papel intermediário na determinação dos destinos da infância “em risco”, pois, além de impor padrões de uma infância “normal”, também identifica crianças que aí não se enquadram, encaminhando-as para outras instâncias.

Forjar escolas públicas primárias: as recomendações dos manuais pedagógicos, o estabelecimento das distinções e a potencialização de grupos de crianças “em risco”

Como os manuais do século XIX propõem, então, a organização da escola e, conseqüentemente, dos professores e dos alunos? Que relações são pensadas e esperadas? Estudos acerca dos temas desenvolvidos nesses livros, considerando-se um século de sua publicação, evidenciam diferentes tipos de saberes enfatizados em diversos momentos para formar os normalistas. Apenas para ilustrar a multiplicidade de questões tratadas nos manuais, convém assinalar as preocupações configuradas entre 1870 e 1890, para definir prioritariamente o papel do professor. São notáveis também as ideias para organizar a escola como instituição, de modo especial entre 1890 e 1910, diferentemente do que ocorre nos anos posteriores até 1940, momento de destaque à compreensão sobre a criança e o aluno. Esta última modalidade de preocupação dá lugar à prescrição de métodos de ensino, muito presente nas páginas dos manuais publicados entre 1940 e 1970 (Silva, 2006).

Os três manuais pedagógicos em pauta, a saber, o *Compêndio de Pedagogia* (1881), escrito por Antônio Marciano Pontes; *Pedagogia e metodologia* (1887), escrito por Camilo Passalaqua; e *Lições de Pedagogia* (1900), escritas por Valentim Magalhães, são publicados em finais do século XIX e permitem compreender de que maneira as atividades escolares são concebidas nesse momento, quando o Estado passa a se responsabilizar pela estruturação e administração do ensino. Entretanto, não se pode afirmar que essas iniciativas rompem com toda a lógica da pedagogia cristã. No prefácio do manual intitulado *Pedagogia e metodologia*, por exemplo, isso fica evidenciado quando se afirma que o “amor de Deus e a prática constante das virtudes cristãs são indispensáveis para educar; é impossível e incapaz de formar caracteres valentes e inquebrantáveis” (p. VII, 1887). Tais virtudes são expostas como imprescindíveis para a vida escolar, posto que a “consciência do dever da parte do mestre e a constante correspondência do aluno salvarão a instrução e a educação da nossa mocidade” (p. VIII, 1887). Em tese sobre a produção dos alunos nos liceus portugueses entre os séculos XIX e XX, Jorge Ramos do Ó (2003) já assinala essa característica quando afirma que a escola de massas é fruto da combinação entre as formas de governo do Estado e da Igreja, dando continuidade, portanto, a um modo cristão de disciplina. Considerações semelhantes podem ser feitas a partir do conteúdo dos manuais aqui estudados. Apenas a título de ilustração, convém retomar novamente o prefácio do livro de Passalaqua, sobretudo o trecho no qual se reconhece a existência de “alguns senões na vida prática”, ou seja, alguns comportamentos indesejáveis apresentados por um ou outro rapaz: “defeito talvez de temperamento ou pouca firmeza de caráter” (p. VIII, 1887). Mas, prossegue-se no prefácio, “perguntamos: quantos *senões* não soem apresentar os que se formam longe da influência religiosa, longe das vistas de Deus? O fato é, que as exceções a lamentar estão mais do nosso lado, ao passo que a regra geral está com os que divergem de nós” (p. VIII, 1887).

Note-se que o manual é escrito, como indica em seu subtítulo, de modo a tratar a Higiene Escolar, Organização Geral e a Direção Particular das Escolas, de acordo com os sistemas modernos de ensino e com os princípios das ciências fisiológicas, psicológicas e morais para uso dos alunos da Escola Normal de São Paulo. Dessa maneira, os manuais, além de terem dado continuidade a modos de instrução já construídos pela Igreja Católica, assinalaram a importância da ciência. Em *Lições de Pedagogia*, de Valentim Magalhães (1900), é enfatizada a importância do caráter científico para a área educacional. A primeira parte do manual refere-se justamente à psicologia e seu autor tem como referência obras de Compayré, A. Rayot, Laloi e Picavet, de modo a marcar o caráter sistemático e científico de seu texto. Esta é exposta como essencial para o trabalho de formação das novas gerações, como deixa entrever o trecho a seguir, extraído do manual de Passalaqua:

Os processos científicos e a ordem que demos à marcha educativa, de conformidade com a organização mental dos jovens educandos, não são meras *teorias* de gabinete; têm elas a consagração de muitos anos da prática, passados quase que exclusivamente na formação física, intelectual e moral da nossa mocidade” (p. XIX, 1887).

A referida experiência do autor do manual continua sendo assinalada quando se afirma ter “visto educar e (...) educado mais de dez mil meninos e meninas de índoles e

idades diferentes” (Passalacqua, 1887, p. XIX). Nessa perspectiva, o esforço é “acompanhar a marcha natural e progressiva dos nossos educandos: aí estão eles para atestar o que dizemos” (Passalacqua, 1887, p. XIX). Essa preocupação com a “marcha” dos alunos, tão visível nos manuais para professores publicados no Brasil em finais do século XIX relaciona-se ao projeto de homogeneização cultural e criação de uma cidadania nacional assumido pela *escola de massas* (Nóvoa, 1995).

O manual pedagógico intitulado *Curso Prático de Pedagogia*, destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias, de Mr. Daligault, diretor da Escola Normal Primária de Alençon (na França), traduzido por Joaquim Pires Machado Portella e publicado no Brasil em 1874, já mencionado anteriormente, é permeado de “lições” que atestam os modos paradoxais que a escola, ao se organizar e propor padrões de comportamento, pois ao intentar atingir a todos, também exclui já que cria grupos de crianças que não se encontram entre aquelas cujas características físicas, intelectuais ou comportamentais são exaltadas e, por isso, podem até permanecer na escola, o que não significa que concluem um determinado nível de ensino. Não são poucos os que vêm na escola a esperança de ascensão social, de alcançar graus mais elevados socialmente que de seus pais ou responsáveis, no entanto, contraditoriamente, a instituição cujo fim é ensinar, formar, civilizar também exclui no interior, cria grupos estigmatizados. Constata-se a partir do exame das recomendações voltadas aos professores que as práticas que implicam em exclusões e potencialização de grupos de crianças “em risco” são minuciosamente tecidas e forjadas. E nota-se que tais recomendações começam a circular num momento em que a escola graduada no Brasil está num momento incipiente de organização. Os manuais fazem circular textos que se referem ao caso francês, num esforço para destacar referências a partir das quais o modelo de ensino possa ser implantado entre os brasileiros. A própria tradução do *Curso prático de Pedagogia* é um indício da leitura que educadores brasileiros fizeram de “lições” a aprender do exterior (Silva, 2006). Nessas lições, a questão da disciplina foi nuclear na padronização dos comportamentos dos alunos, como deixa entrever o seguinte trecho:

A disciplina é de indispensável necessidade em uma escola, para formar o coração e desenvolver a inteligência dos meninos. É, sobretudo, condição de bom êxito, que aqui a encaramos. Considerada sob este ponto de vista, é a reunião dos meios mais próprios a fazer reinar ordem na aula, e aí manter a atenção dos alunos. Os principais meios que o professor pode empregar para conseguir este resultado são: boa distribuição do tempo e do trabalho, ordens prudentes, registros, inspetores, prêmios e punições (Daligault, 1874, p. 58).

A medalha de comportamento deveria ser entregue a “todos os alunos da aula àquele que maior número obteve de notas de comportamento”, no sábado à tarde, em presença de toda a aula, “a fim de mais realçar o prêmio, não deixará o professor de dirigir algumas palavras de felicitação e estímulo aos que as receberem, e cuidará em que eles sempre as tragam na aula” (Daligault, 1874, p. 84). Enquanto para os melhores devessem ser entregues medalhas e prêmios, àqueles que perturbam a ordem deviam ser dadas punições, pois “não há na escola onde se não encontrem desses caracteres apáticos e

turbulentos, em cujo ânimo não atuam a linguagem da razão, a emulação, as recompensas sequer. É então indispensável recorrer aos meios de repressão” (Daligault, 1874, p. 88).

Um outro aspecto destacado no referido manual é a classificação dos alunos em grupos organizados pelos níveis de conhecimento, já que a organização pedagógica das atividades escolares tem o objetivo de acelerar e tornar mais eficiente a escolarização das crianças. Para tanto, orienta-se os professores sobre a realização de exames para bem fazê-lo: entre esses estão os exames individuais e os gerais. Ressalva-se que

quando um aluno de idade já crescida, for demorado em uma classe inferior, poderá acontecer que a cegueira de alguns pais os faça queixar de uma medida com a qual se julguem humilhados. O professor se apressará a dar-lhes todas as explicações possíveis; mas deve livrar-se de fazer uma concessão, que introduzirá a desordem no seio das classes, e cuja primeira vítima será o próprio menino mal classificado (Daligault, 1874, p. 100).

O sistema de classificações posto a funcionar instaura o que se pode chamar da “lei da individualidade”, conforme assinala Jorge do Ó (2001) ao analisar como a chamada *escola de massas* nos devolve a idéia de que as crianças e também os jovens se definem sob o rótulo de escolares. Um bom aluno é assim pensado porque se enquadra nos padrões de comportamento e normalidade definidos para a instituição, desde sua construção e consolidação em diversos países do mundo. E, conforme temos tentado evidenciar até aqui, as formas ideais de conduta são impostas pelas disciplinas na escola, que formam, segundo o próprio Daligault, os corações e as inteligências dos meninos. Afirmações semelhantes são feitas também nos manuais brasileiros publicados à época (Silva, 2006). Os alunos disciplinados não só têm mais condições de permanecer no sistema de ensino, como também são premiados. Por outro lado, há sempre a possibilidade de se ir para uma classe inferior, ser punido ou humilhado caso o aluno não se enquadre nos padrões e seja, por isso, mal classificado no interior da escola ou até mesmo seja encaminhado a outras instituições sociais mais aptas ao tratamento de crianças “em risco”, porque no projeto de homogeneização cultural da escola, qualquer “concessão”, nas palavras de Daligaut citadas há pouco, poderá instaurar a “desordem no seio das classes” (1874, p.100).

Considerações finais

Quais saberes foram postos a circular nos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do século XX? De que maneira os alunos da Escola Normal foram formados nessa época? Pelo que se discutiu nesse artigo, os conteúdos dos livros não destacaram os interesses da criança ou a definição dos métodos de ensino. Os textos dos manuais chamaram a atenção para a figura do professor e para a organização da escola como instituição. Os discursos expressos nos manuais são imbuídos de qualidades a serem observadas nos trabalhos de docentes e alunos (pontualidade, cumprimento das obrigações, respeitar o tempo destinado a cada atividade, disciplina etc.). Na verdade, o Estado recorre a uma série de referências acerca do tipo de professor, quer seja em relação as suas qualidades morais e sociais quer seja sobre suas virtudes e capacidades, que atenda

ao projeto de educação vislumbrado. Em algumas explicações dadas pelos livros, são expostos os aspectos constituintes das características particulares e que configuram o modelo de *escola graduada* difundido em diversas partes do mundo. Trata-se de uma instituição com *horários* próprios, na qual a *matrícula* dos alunos é indispensável e onde eles devem estar devidamente *distribuídos em classe*. A importância do papel do professor na escola não se restringe, nesse momento, às atividades da sala de aula. Assim, o docente é definido nessa época como um dos profissionais responsáveis pela matrícula dos alunos e, também, de outras atividades burocráticas do tipo *escrituração* e *correspondência escolar* e o *controle das passagens dos alunos entre as classes ascendentes da escola*. Os manuais do período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX fazem menção a essas tarefas, que posteriormente deixam de ser enfatizadas. Provavelmente, isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de que o desenvolvimento da escola ao longo do século XX conta com a incorporação de outros profissionais responsáveis pelo trabalho administrativo na escola.

Notável é o fato de que no período estudado não há uma preocupação diretamente voltada para a criança, o que se configura nas décadas iniciais do século XX, articulando-se ao movimento da Escola Nova, tema, aliás, muito recorrente nos manuais pedagógicos dos anos 1920 e 1930 (Silva, 2006), que não são examinados no presente trabalho, mas convém ser assinalados porque marcam algumas especificidades dos primeiros livros escritos para formar os professores na *escola de massas*. Muito atentos à organização da instituição e do papel do docente, os títulos aqui analisados participam da criação de normas escolares que disciplinam os alunos, estabelecendo horários próprios, lições determinadas, o estudo de saberes específicos em espaços apropriados. Esse primeiro momento de construção da escola institui suas regras, muitas delas conhecidas até hoje, sendo que os alunos passam a ser objeto de preocupações depois que essa espécie de *gramática escolar* (Nóvoa, 1995) consolida-se como a única e melhor alternativa para se formar os futuros cidadãos (Tyack, 1974). Aqueles que, por uma razão ou outra, não seguirem os horários estabelecidos, não aprenderem os conteúdos ensinados no lugar e momento esperados ou não se adequarem a qualquer norma do regimento escolar compõem a categoria dos “anormais”, problemáticos, entre outras denominações. As formas de avaliação e medição desses casos não teriam sido possíveis sem o estabelecimento dos padrões a partir dos quais se pensou o binômio “normalidade” / “anormalidade”.

À guisa das contribuições de Michel de Certeau (1994), tem-se em vista que os sujeitos são inventivos e, portanto, operam de modos diversos as *estratégias* que circulam e que procuram padronizar comportamentos. Portanto, entendemos que os dispositivos disciplinares segundo os quais as escolas primárias são ordenadas, que circulam nos materiais dirigidos aos professores, de modo particular nos manuais, que pressupõem espaços minuciosamente delimitados para serem ocupados pelas crianças de modo a estarem “cada um em seu lugar”, são vividos diferentemente pelas crianças, sendo aquelas que não se enquadram, tidas como “maus” alunos e “problemáticas”. Nota-se um minucioso esquema de inserção do corpo, de modo a educá-lo e fazer das crianças seres dóceis. Outras recomendações menos diretas como quadros de notas, uniformidade dos livros e cadernos escolares e a fiscalização constante de fazer do aluno alguém constantemente vigiado demonstra como o sistema disciplinar cujas justificativas ora

recaem sobre a necessidade da ordem para aprender e ora sobre a importância de uma formação potencializam a produção de comportamentos absolutamente adversos. Haja vista o exemplo presente num dos manuais citados na presente comunicação (Daligault, 1874) de que há, em finais do século XIX, não só as orientações aos professores sobre as recompensas como também um conjunto de punições. Ao contrário do que buscam, deixam ver e expõem aquelas crianças que não se enquadram nos rituais ou à gramática escolar Cuban e Tyack (1999), que ultrapassavam as lições das matérias específicas, pois elas deveriam aprender, para além do conteúdo, todas as normas de comportamento e disciplina características da escola.

Ao finalizar o presente texto, assinalam-se alguns aspectos: o fato de a escola potencializar os grupos dos “bons” e dos “maus” alunos mediante as recomendações e as características de sua organização não significou que essas crianças não tivessem *táticas* (Certeau, 1994) de sobrevivência para suportar as constantes exclusões simbólicas. Por conta disso, seria pertinente um exame mais detido das instituições totais ou outras que recebem e cuja função é cuidar das crianças “em risco” para conhecer os históricos desses indivíduos e saber em que medida o sistema disciplinar e organizacional escolar interfere em suas condutas e atitudes, bem como as relações que estabelecem com a escola. A finalização que se expõe não é necessariamente uma conclusão. Isso porque o exame dos manuais e do modo como eles colaboram para consolidar uma ideia de infância “em risco” a partir de parâmetros do que se considera uma criança normal assinala para as continuidades postas à pesquisa. Uma das possibilidades que se vislumbra é articular o estudo desses textos com os de outras fontes, que evidenciem de uma forma ou de outra os modos de funcionamento da vida escolar, como é o caso dos registros de matrícula, das lições dos alunos, de provas e resultados de avaliações. Também não se poderia deixar de considerar as possíveis *apropriações* desse modelo feitas pelas crianças, o que assinala o fato de que os manuais pedagógicos são parte de uma lógica mais ampla e complexa, que pode ser comparada a uma corda discursiva (Nóvoa, 2000) feita por múltiplos fios entrelaçados e que se constituem de diferentes formas, em diferentes momentos e espaços. Entendemos que a complexidade dessa arquitetura permite produzir novas visibilidades na história da escola, de modo a perceber as interações entre os dispositivos de normatização das regras escolares, que constituem os saberes de materiais como os manuais pedagógicos, e as práticas de apropriação dessas normas, tendo como suporte a materialidade dos vários impressos usados na escola, feitos para ela e por ela. Com o exame aqui realizado, espera-se ter colaborado para a compreensão de alguns dos modos pelos quais a escola tem construído o aluno e imposto a ele os padrões de normalidade da sociedade moderna.

Referências

- BOLI, John, RAMIREZ, Francisco; MEYER, John. Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 1985, vol.29, nº 2, p.145-170.
- CARVALHO, Marta M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia, CATANI, Denice B. (orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. SP: Escrituras, 1998, p.31-40.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº6, 1990, p.117-229.

CORREIA, António C, GALLEGO, Rita de C. *Escolas públicas em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar*. Lisboa: Educa, 2004 (Série Cadernos Prestige).

ESCOLANO, Augustín. Los profesores en la história. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Augustín. *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p.15-28.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad: Raquel Ramlhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

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.

GODINHO LIMA, Ana Laura. *O espectro da irregularidade ronda o aluno: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a “criança-problema”*. São Paulo: FEUSP, 2006, tese de doutorado.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995, p.25-41.

_____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen, (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 121- 142.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo – modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Educa: Lisboa, 2003.

_____. *O governo dos escolares – uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa, 2001 (Série Cadernos Prestige).

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROULLET, Michèle. *Les manueles de pédagogie (1880-1920): apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

SILVA, Vivian Batista. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: FEUSP, 2006, tese de doutorado.

SOUSA, Cynthia Pereira de. *Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno em Portugal e no Brasil (1880-1960)*. Lisboa: Educa, 2004 (Série Cadernos Prestige).

TYACK, David B. *The one best system – a history of American urban education*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press, 1974.

TYACK, David B. & CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard Univ. Press., 1999.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, 1980.

Manuais pedagógicos citados:

DALIGAULT. *Curso Prático de Pedagogia*. Trad. de Joaquim Pires Machado Portella. São Paulo: Livraria popular de A. A. da Cruz Coutinho, 1874.

MAGALHÃES, Valentim. *Lições de pedagogia*. Rio de Janeiro: Laemmert & Co. Editores, 1900.

PASSALAUQA, Camilo. *Pedagogia e metodologia*. São Paulo: Tipografia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

PONTES, Antônio M. Silva. *Compêndio de pedagogia*. Niterói: Tipografia do Fluminense, 1881.

*Recebido em Abril de 2011
Aprovado em Junho de 2011*