

A pesquisa tem por objeto de estudo saberes sobre avaliação escolar inscritos em livros destinados à formação de professores primários, publicados na segunda metade do século XIX. Para tanto, toma como fonte de análise obras de instrução pedagógica produzidas no Brasil e no exterior e se propõe como problema de pesquisa identificar que pressupostos legitimavam ensinamentos inscritos nessas obras. A tese é de que os saberes sobre avaliação veiculados em manuais de Pedagogia se pautavam em pressupostos *político-pedagógicos*, reverberando na constituição de uma cultura de avaliação escolar sustentada pelo ideal de mérito. A construção da tese partiu da hipótese de que os ensinamentos difundidos nos manuais respondiam a projetos democráticos modernos, que viam na escola e nas práticas avaliativas uma forma supostamente justa de selecionar os mais aptos para assumirem determinados postos na sociedade; ao mesmo tempo, porém, respondiam a um projeto de ensino preocupado com as aprendizagens.

Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva

Florianópolis, 2018

ANO
2018

CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA
"A JUSTA MEDIDA DO PROGRESSO DOS ALUNOS": AVALIAÇÃO ESCOLAR EM MANUAIS DE
PEDAGOGIA (SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX)



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

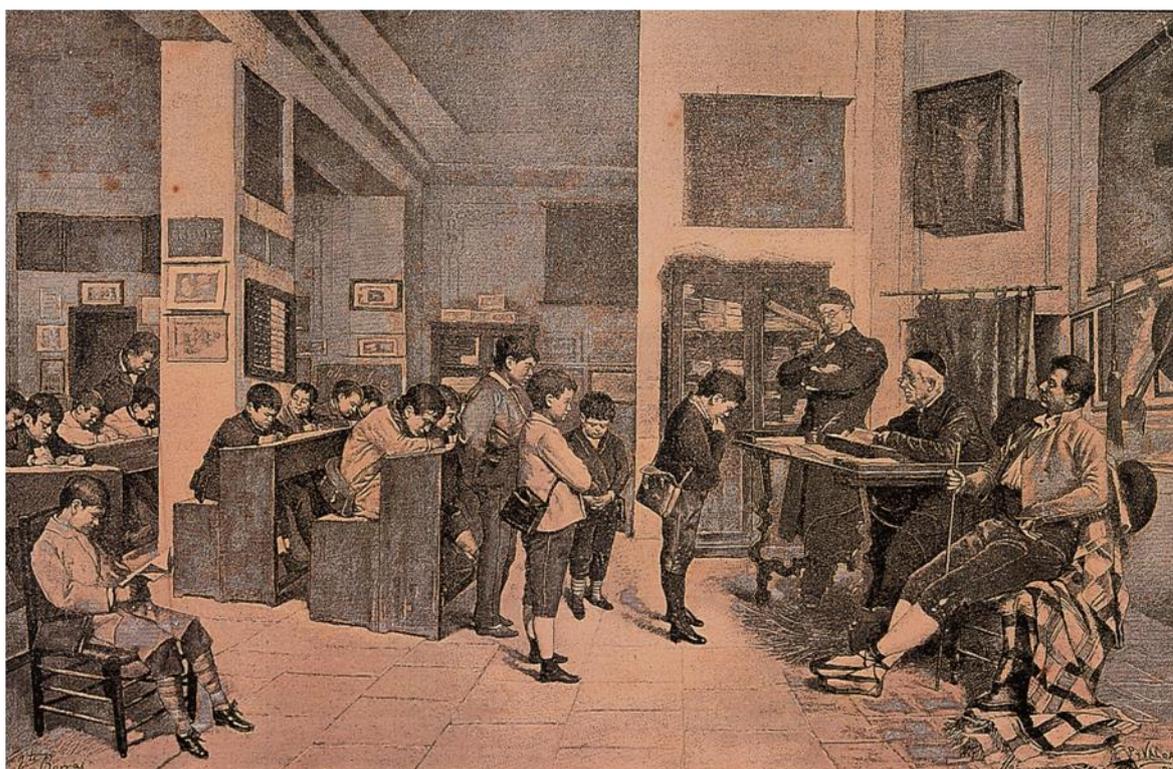
"A JUSTA MEDIDA DO PROGRESSO
DOS ALUNOS": AVALIAÇÃO ESCOLAR
EM MANUAIS DE PEDAGOGIA
(SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX)

CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA

FLORIANÓPOLIS, 2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"A JUSTA MEDIDA DO PROGRESSO DOS ALUNOS":
AVALIAÇÃO ESCOLAR EM MANUAIS DE PEDAGOGIA
(SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX)**



Título da imagem: Examen en la escuela. Autor: Borrás y Mompó, Vicente (1835-1903). Cronologia da obra: século XIX. Imagem disponibilizada pelo Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE/Espanha). Dados da obra: Fototeca del Patrimonio Historico - Gobierno de España.

FLORIANÓPOLIS, 2018

CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA

**"A JUSTA MEDIDA DO PROGRESSO DOS ALUNOS":
AVALIAÇÃO ESCOLAR EM MANUAIS DE PEDAGOGIA
(SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Dr^a. Vera Lucia Gaspar da Silva

FLORIANÓPOLIS, SC

2018

C268j Cardoso da Silva, Carolina Ribeiro
 “A justa medida do progresso dos alunos”: avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). / Carolina Ribeiro Cardoso da Silva. - 2018.
 259 p. : il. ; 29 cm

 Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva
 Bibliografia: p. 209-229
 Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

 1. Educação – história. 2. Avaliação escolar. 3. Cultura - material escolar. 4. Professores – formação. I. Silva, Vera Lucia Gaspar da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.26 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Mariana O. S. Pflieger CRB14/1243
Biblioteca Central da UDESC

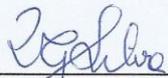
CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA

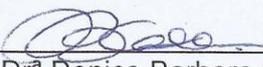
**A JUSTA MEDIDA DO PROGRESSO DOS ALUNOS: Avaliação
escolar em manuais de Pedagogia da segunda metade do
século XIX**

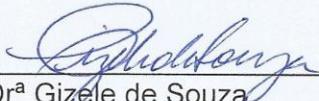
Tese julgada adequada para obtenção do Título de Doutor/a em Educação junto ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

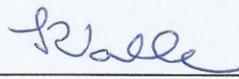
Florianópolis, 10 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente/a: 
Profª Drª Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro: 
Profª Drª Denice Barbara Catani
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

Membro: 
Profª Drª Gizele de Souza
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Membro: 
Profª Drª Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro: 
Profº Dr Juarez José Tuchinski dos Anjos
Universidade de Brasília – UnB

*Esta tese é dedicada à Luisa, à Leticia, à
Beatriz, ao Henrique e à Mariana: amores da
tia Lola.*

Agradecimentos

À minha mãe, Cleusa, e a meu pai, Samuel, pelo amor e apoio que sempre me ofertaram e por entenderem minhas ausências durante esse longo período de estudos.

Ao Jessé, companheiro de vida, pelo cuidado diário e por encher meus dias de música; por incentivar meus estudos, do ensino médio ao doutorado; por me dar suporte em diferentes aspectos da vida, partilhando sonhos, frustrações e realizações.

À Vera Gaspar, por me apresentar a área de História da Educação ainda na graduação e me orientar no mestrado e doutorado; por acreditar e apostar em mim, às vezes mais do que eu mesma, e oferecer tantas oportunidades de crescimento acadêmico; por ser uma importante referência de mulher, pesquisadora, professora e amiga.

Às professoras Denice Catani, Gizele de Souza e Ione Ribeiro e ao professor Juarez dos Anjos, por participarem do exame de qualificação e indicarem caminhos teórico-metodológicos fundamentais para a construção desta tese.

À Udesc, universidade pública que me acolheu na graduação, mestrado e doutorado; às professoras e professores da linha de história e historiografia da educação, pelo comprometimento com a pesquisa acadêmica e com a formação de pesquisadoras e pesquisadores.

Às colegas do grupo de pesquisa Objetos da Escola Hiassana, Sélia, Luiza, Natália, Suzana, Danielly, Dilce, Roberta, Ana Paula e Gustavo, pela amizade e interlocução acadêmica.

À Luani de Liz, também do grupo, por estar a meu lado durante o doutorado, incentivando e auxiliando na localização das muitas fontes e bibliografias utilizadas nesta pesquisa; pela leitura da tese em diversos momentos da escrita; por dividir comigo a docência em Educação Básica e por ser uma grande intelectual e amiga.

À Marília Petry, por compartilhar diferentes etapas da vida acadêmica, profissional e pessoal; pelos momentos de descontração e lazer; por me dar suporte na escola, me ajudar a conciliar trabalho e pesquisa e, sobretudo, por sua amizade e afeto.

À Franciele França, pelas inúmeras conversas e trocas sobre nossas pesquisas; pela parceria em viagens acadêmicas; pela indicação de fontes e referências bibliográficas; pela amizade que teve início no doutorado, mas que certamente continuará após sua conclusão.

Às que comigo formam o “meninas do sexteto” - Thais, Siliana, Julyana, Bárbara e Liziane -, pela amizade que nasceu há mais de uma década na Faed, quando ainda estávamos na graduação.

À Elisiani, à Keila e à Maiara, com quem dividi a experiência da docência no ensino superior no primeiro ano do doutorado, pelo exemplo de comprometimento com a educação e pelos encontros sempre bem-humorados.

Às professoras dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC, com quem compartilho diariamente a docência, por lutarem “no chão da escola” por uma educação pública de qualidade.

Aos meus alunos e alunas, de ontem, de hoje e de amanhã, por me proporcionarem uma verdadeira formação em serviço; eles são, como disse um dos autores dos manuais que analisei, “o livro vivo do mestre”.

Ao Juarez Segalin, pela amizade e competente trabalho de tradução das citações de manuais estrangeiros, revisão e formatação desta tese.

Finalmente, aos demais amigos e familiares, pelo carinho e incentivo durante o período de realização desta pesquisa.

RESUMO

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. "A justa medida do progresso dos alunos": avaliação escolar em manuais de Pedagogia da segunda metade do século XIX. (Tese - Doutorado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

A pesquisa tem por objeto de estudo saberes sobre avaliação escolar inscritos em livros destinados à formação de professores primários, publicados na segunda metade do século XIX. Para tanto, toma como fonte de análise obras de instrução pedagógica produzidas no Brasil e no exterior e se propõe como problema de pesquisa identificar que pressupostos legitimavam ensinamentos inscritos nessas obras. A tese é de que os saberes sobre avaliação veiculados em manuais de Pedagogia se pautavam em pressupostos *político-pedagógicos*, reverberando na constituição de uma cultura de avaliação escolar sustentada pelo ideal de mérito. A construção da tese partiu da hipótese de que os ensinamentos difundidos nos manuais respondiam a projetos democráticos modernos, que viam na escola e nas práticas avaliativas uma forma supostamente justa de selecionar os mais aptos para assumirem determinados postos na sociedade; ao mesmo tempo, porém, respondiam a um projeto de ensino preocupado com as aprendizagens. A investigação foi conduzida tendo como objetivo geral compreender de que maneira a avaliação é representada nos manuais de formação de professores da segunda metade do século XIX. A pesquisa permitiu perceber que, apesar de serem produzidos em diferentes países e temporalidades ao longo do século XIX, os manuais apresentam muitas similaridades, indicando uma transnacionalização das ideias pedagógicas. No que diz respeito ao lugar da avaliação nas obras, observou-se a recorrência de indicativos de avaliação nos temas *Disciplina* e *Organização Escolar*, evidenciando especialmente duas funções afetas ao ato de avaliar: uma, de caráter disciplinar, e outra, de natureza classificatória. O pressuposto político da *função disciplinar* diz respeito à aposta na *escola como instituição formadora de hábitos e condutas* e responde por um projeto civilizador, que encontra na instrução pública um canal de propagação pelo menos desde o século XVIII (BOTO, 2017). Já o pressuposto pedagógico parece repousar na crença da *atenção como elemento indispensável à aprendizagem*, o que só seria possível num ambiente silencioso, ordenado, disciplinado. No que concerne à *função classificatória*, verificou-se um pressuposto político pautado na crença da *escola como instância destinada a selecionar os "mais aptos" da sociedade* segundo seus talentos e aptidões naturais, deslocando o foco da "aristocracia de nascimento" para a "aristocracia do talento" (KREIMER, 2000). Já o pressuposto pedagógico está pautado no princípio da homogeneização e responde à máxima pedagógica e racionalizadora de que *quanto mais próximos forem os níveis de conhecimento dos estudantes, melhor e mais rápido se ensina e se aprende*, garantindo maior eficiência escolar. As noções teóricas que ancoram a tese são as de *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), *cultura escolar* (VIÑAO FRAGO, 1995), *escola moderna* (BOTO, 2017), *mérito* (KREIMER, 2000) e *justiça escolar* (DUBET, 2008). Espera-se que a tese possa contribuir em três campos de estudos historiográficos, a saber: história da avaliação escolar, história da formação de professores e história da escola primária.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Formação de professores. Manuais de Pedagogia. História da Educação. Cultura material escolar.

ABSTRACT

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. "**The fair measure of student progress**": school evaluation in pedagogical manuals of the second half of the nineteenth century. (Thesis - PhD in Education), State University of Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, 2018.

The aim of this research is to study knowledge about school evaluation enrolled in primary education books published in the second half of the 19th century. To do so, it takes as a source of pedagogical analysis instruction works produced in Brazil and abroad and proposes as a research problem to identify assumptions that legitimized teachings inscribed in these works. The thesis is that the knowledge about evaluation conveyed in pedagogical manuals was based on political-pedagogical assumptions, reverberating in the constitution of a school evaluation culture sustained by the ideal of merit. The construction of the thesis was based on the hypothesis that the teachings diffused in the manuals responded to a modern democratic project, which saw in school and in evaluative practices a supposedly just way of selecting those most apt to assume certain positions in society; at the same time, however, they responded to a teaching project concerned with learning. The research was conducted with the general objective of understanding how evaluation is represented in the teacher training manuals of the second half of the nineteenth century. The research showed that, despite being produced in different countries and temporalities throughout the nineteenth century, the manuals present many similarities, indicating a transnationalization of pedagogical ideas. Regarding the place of assessment in the works, there was a recurrence of evaluation indicators in the subjects Discipline and School Organization, evidencing especially two functions affecting the act of evaluating: one, of a disciplinary nature, and another, of a classificatory nature. The political presupposition of the disciplinary function concerns the bet on the school as an institution that forms habits and behaviors and responds to a civilizing project, which finds in public education a channel of propagation at least since the eighteenth century (BOTO, 2017). The pedagogical presupposition seems to rest on the belief of attention as an indispensable element for learning, which would only be possible in a quiet, orderly, disciplined environment. Regarding the classificatory function, there was a political presupposition based on the belief of the school as an instance destined to select the "fittest" of society according to their talents and natural aptitudes, shifting the focus from the "birth aristocracy" to the "aristocracy" of talent "(KREIMER, 2000). The pedagogical presupposition is based on the principle of homogenization and responds to the pedagogical and rationalizing maxim that the closer the students' levels of knowledge are, the better and faster they will learn and learn, thus ensuring greater school efficiency. The theoretical notions that anchor the thesis are those of school form (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), school culture (VIÑAO FRAGO, 1995), modern school (BOTO, 2017), merit (KREIMER, 2000, 2008). It is hoped that the thesis can contribute to three fields of historiographic studies, namely: history of school evaluation, history of teacher training and history of primary school.

Keywords: School Evaluation. Teacher Training. Manuals of Pedagogy. History of Education. School Material Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nos exames	21
Figura 2 - Materialidades de manuais de pedagogia	54
Figura 3 - Modelo de registro de inscrição ou matrícula	95
Figura 4 - Modelo de registro de chamadas e de notas (quadro completo).....	97
Figura 4a Registro de chamadas/assiduidades.....	99
Figura 4b Registro de notas	101
Figura 4c Registro de pontos bons	102
Figura 5 - Modelo do Livro de Composições.....	103
Figura 6 - Sistemas de premiação e punição	115
Figura 7 - Modelo de cédulas de Pontos Bons, de Daligault (usuais e coletivos).....	119
Figura 8 - Modelo de cédulas de Boas Notas, de Passalacqua (usuais e coletivas)	120
Figura 9 - Bom Ponto de Trabalho.....	121
Figura 10 - Cédulas de Bons Pontos	121
Figura 11 - Recompensa de 10 Bons Pontos	122
Figura 12 – Bom Ponto de Assiduidade.....	122
Figura 13 - Um aluno mostra sua medalha	125
Figura 14- Medalha do Colégio Franco-Brasileiro (frente e verso).....	125
Figura 15- Medalha Prêmio “estudo, assiduidade, trabalho”	126
Figura 16 - Modelo de Bilhete de Satisfação, de Daligault.....	127
Figura 17 - Modelo de Bilhete de Satisfação, de Passalacqua	127
Figura 18 - Testemunho de satisfação.....	128
Figura 19 – Distribuição de prêmios	130
Figura 20– Primeiro grande prêmio de matemática	131
Figura 21– Premiação e testemunhos de satisfação/punição.....	133
Figura 22 - Sala do diretor – Infeliz criança!	138
Figura 23 - Bilhete de contentamento: “O boletim”.....	140
Figura 24 - Banco dos burros	141
Figura 25 - Prisão em cela.....	142
Figura 26 – A masmorra.....	143
Figura 27 – Le Pensum	144

Figura 28 - O aluno preguiçoso sentado sobre o burro.....	148
Figura 29 – Um aluno de uniforme, com uma carapuça de burro	149
Figura 30 - O bobo	149
Figura 31 - Crianças impertinentes.....	150
Figura 32 – Bastão do sussurro.....	152
Figura 33 - Victorian illustration children - Teacher individual - 1837	166
Figura 34 - Uma escola simultânea	169
Figura 35- Escola masculina em instrução monitorial	172
Figura 36 - Escola feminina organizada pelo ensino mútuo.....	173
Figura 37 - Escola masculina organizada pelo método mútuo	176
Figura 38 - Fluxograma de avaliação	182
Figura 39 - Entrega de prêmio em solenidade escolar.....	191
Figura 40 - Ilustração do conto "Bienes verdaderos y bienes falsos" (Juanito).....	193
Figura 41- Ilustração do conto "Los premios" (Juanito).....	194
Figura 42 - Examen en la escuela de un pueblo	197

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, ORGANOGRAMAS E ESQUEMAS

Quadro 1 - Títulos de manuais pedagógicos recomendados para Santa Catarina	27
Quadro 2 - Dados gerais de produção dos manuais	60
Quadro 3 - Temas e subtemas recorrentes em manuais de Pedagogia do século XIX.....	73
Quadro 4 - Meios de premiação	117
Quadro 5 - Meios de punição	136
Quadro 6 - Vantagens dos métodos gerais de organização escolar.....	163
Quadro 7 - Desvantagens dos métodos gerais de organização escolar	163
Quadro 8 - Ritual de um dia de trabalho escolar.....	185
Gráfico 1 - Subtemas que apresentam indicativos de avaliação.....	79
Gráfico 2 - O lugar da avaliação nos manuais - Temas e subtemas	80
Gráfico 3 - Dados do sistema de premiação.....	118
Gráfico 4 - Dados do sistema de punição.....	137
Organograma 1- Principais vinculações teórico-metodológicas e eixos de análise	41
Esquema 1 - Categorias de manuais escolares	43
Esquema 2 - Função disciplinar	82
Esquema 3 - Função classificatória.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Avaliação escolar na perspectiva da História Cultural: caminhos teórico-metodológicos	32
Avaliação escolar em manuais de pedagogia do século XIX: um objeto a ser investigado	48
1 "TRATADINHOS METÓDICOS": A IDENTIDADE DE MANUAIS DE PEDAGOGIA E O LUGAR DA AVALIAÇÃO	53
1.1 A IDENTIDADE DE MANUAIS DE PEDAGOGIA DO SÉCULO XIX.....	54
1.2 MANUAIS COMO SUPORTES DE UM CURRÍCULO.....	72
1.2.1 Princípios gerais da educação.....	74
1.2.2 Educação tripartida: física, intelectual e moral.....	76
1.2.3 Organização das escolas e disciplina.....	78
1.3 O LUGAR DA AVALIAÇÃO EM MANUAIS DE PEDAGOGIA.....	79
1.4 PRINCIPAIS FUNÇÕES E PRESSUPOSTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA AVALIAÇÃO	81
2 "A DISCIPLINA É POR SI MESMA O MAIS PODEROSO AUXILIAR DO PROGRESSO INTELLECTUAL E MORAL"	87
2.1 REGISTRO: UM PODEROSO MEIO DE ASSEGURAR A DISCIPLINA DE UMA ESCOLA	90
2.2 "JULGAR E PREMIAR OU PUNIR É DEVER IMPRETERÍVEL DE TODO PROFESSOR"	105
2.3 UM SISTEMA REGULAR DE PRÊMIOS E CASTIGOS	114
2.3.1 O sistema de premiação.....	116
2.3.2 O sistema de punição	133
3 A SOMA DOS CONHECIMENTOS COMO PRINCÍPIO CENTRAL PARA BEM CLASSIFICAR	157
3.1 A RELAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO COM OS MÉTODOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	161
3.2 "LA ESCUELA SE CONVIERTE EN UNA FÁBRICA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS"	180
3.2.1 Examinar para classificar, corrigir e certificar.....	183
3.2.2 Examinar para premiar	189
3.2.3 Examinar para dar a ver a escola	195
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	207
FONTES	223
APÊNDICES	229

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Nos exames



Fonte: Periódico *Semana Illustrada*, 13 dez. 1874. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (Brasil). Disponível em: < <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

A imagem acima dá o tom desta tese, que tem por tema central a avaliação escolar em perspectiva histórica. Trata-se de uma charge intitulada *Nos exames*, publicada no periódico *Semana Illustrada*, de 13 de dezembro de 1874, que apresenta, de forma crítica e humorada, duas cenas de exame:

1. [Cena à esquerda]

- Quaes são os 4 elementos?
- Fogo, Ar, Agua e.... e....
- Então qual é o quarto? não se lembra? veja, você está n'elle!
- Ah! é sapato.

2. [Cena à direita]

- Qual é a capital da França? Então não sabe? no fundo dos chapéos encontra-se quasi sempre o nome.
- Ah! já sei; é - *Manufacture*.

Em ambas as cenas vê-se a ilustração caricaturada de um ritual facilmente reconhecido na *cultura escolar*: o mestre, após ministrar certo número de lições, passa a inquirir o discípulo e a incitá-lo a demonstrar seu conhecimento; o discípulo, por sua vez, apela à memória a fim de bem responder às perguntas do mestre e atestar seu saber.

A *avaliação*, exemplificada na charge pelo exame, configura um dos elementos da vida escolar que participa tanto da constituição do "ser professor" quanto do "ser aluno"¹. Apesar de o ato de avaliar ser comum ao cotidiano das escolas, as justificativas e os meios de se aferir *a justa medida do progresso dos alunos*² são variados e atendem a diferentes fins educativos, sociais, políticos, culturais...

Como, quando, quem, por que e o que avaliar são exemplos de perguntas cujas respostas não estão dadas, justamente porque não são naturais, mas historicamente construídas e aprendidas. O professor aprende a ensinar, mas também aprende a avaliar. É neste sentido que a presente tese, ligada a pesquisas de história da educação, assume a abordagem historiográfica da história cultural como perspectiva teórico-metodológica e toma como principal fonte de investigação manuais de pedagogia publicados na segunda metade do século XIX.

Antes de explicitar as opções teórico-metodológicas desta pesquisa, interessa contextualizar os caminhos que me fizeram chegar até ela. Afinal, como destaca Maria Teresa Santos Cunha (1999, p. 17), “as pesquisas, sabe-se, têm histórias e, não raro, elas se vinculam às histórias de seus pesquisadores, muitos dos quais têm testemunhado em suas obras como os objetos escolhidos para estudo estão ligados e se construíram a partir das próprias trajetórias pessoais”.

A avaliação escolar é um tema que me traz uma série de questionamentos enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Muitas dessas inquietações surgiram a partir da experiência como aluna do curso de Pedagogia. Durante meu processo inicial de formação acadêmica, o tema da avaliação escolar foi contemplado em diferentes disciplinas do currículo, especialmente nas ligadas à Didática e às Metodologias do Ensino, numa

¹ Ao longo da tese utilizarei majoritariamente o gênero masculino ao me referir a "professores" e "alunos", não por considerar que esses termos englobem "por si sós" homens e mulheres, mas para marcar diferenças que perpassavam as relações de gênero no século XIX e que se refletiam no direito à educação escolar. No Brasil oitocentista (como em outros países), eram os homens os que mais ocupavam as cadeiras do magistério e os meninos, os que mais acesso tinham aos bancos escolares em instituições públicas ou particulares. Em 1875, por exemplo, o número de meninos matriculados em escolas primárias públicas na província de Santa Catarina era de 2.298; já o de meninas era de apenas 998, desproporcionalidade presente também em outras províncias brasileiras (GONDRA; SCHUELER, 2008). Ainda parece importante enfatizar a presença masculina no ofício docente a fim de contrapor a discursos que, até hoje, insistem na defesa de uma singular "natureza feminina" da docência, em especial quando se trata da educação da infância.

² Expressão presente no manual de Pedagogia de Camillo Passalacqua (1887).

perspectiva crítica acerca da função e das formas de se avaliar. As críticas desafiavam-me (e continuam desafiando), enquanto professora, a realizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem da forma mais "justa" possível. Assim, ainda que não possa atribuir às leituras realizadas uma relação direta de causa-efeito (ler num texto, aplicar na prática), percebo que minha vivência mostra que as bibliografias recomendadas durante o processo de formação para o magistério participam da construção de uma identidade profissional e repercutem em práticas pedagógicas no exercício da docência.

Em 2009, quando realizei o estágio final do curso, processavam-se mudanças no sistema educacional brasileiro em decorrência da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006³, que dispunha sobre a política de ampliação de oito para nove anos no ensino fundamental obrigatório, com matrícula inicial aos seis anos de idade. A fim de *orientar*⁴ os docentes sobre como proceder diante das mudanças que deveriam acompanhar o ensino fundamental de nove anos, o Ministério da Educação (MEC) produziu documentos nos quais tratava de diferentes temas, indicando uma série de propostas pedagógicas. Dentre elas, as relativas à avaliação. Como desdobramento da referida lei, estava a orientação de se privilegiar os instrumentos avaliativos de caráter qualitativo sobre os de caráter quantitativo.

No caso do município de São José/SC, em cuja rede de ensino realizava o estágio, a orientação foi de substituir o processo avaliativo registrado durante muitos anos na forma de *notas por pareceres descritivos*, especialmente para o bloco inicial de alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental. Ora, era de meu conhecimento que a avaliação descritiva configurava uma prática na educação infantil, etapa da educação básica que não se organiza em sistema de seriação e na qual não há retenção das crianças numa mesma "classe" em função dos resultados de suas aprendizagens. Contudo, em virtude de minhas experiências pessoais e profissionais, a substituição das notas por pareceres descritivos me pareceu, naquele momento, uma proposta inovadora⁵ para os anos iniciais do ensino fundamental. Interessada pelo tema, pesquisei o processo de transição do registro de

³ Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

⁴ O caráter de orientação pedagógica esteve presente como discurso em diferentes documentos produzidos pelo MEC, dentre os quais cito: "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL, 2007).

⁵ A pesquisa realizada durante o mestrado permitiu entender que a avaliação descritiva já havia sido utilizada em tempos pretéritos como política educacional para a escola primária e que, portanto, não se tratava de uma "inovação". As fichas de rendimento utilizadas em escolas do estado de Santa Catarina na década de 1970, por exemplo, permitem perceber o caráter descritivo dos registros avaliativos e denotam a flexibilização de avaliação destacada por Rosa Fátima de Souza (2008) ao tratar das transformações na cultura escolar brasileira nos anos 1970. Sobre formas de registro de medida escolar acionadas em escolas de Santa Catarina em diferentes décadas do século XX, ver: Cardoso da Silva; Gaspar da Silva (2015).

notas para relatórios descritivos em uma escola do município de São José, realizando meu trabalho de conclusão de curso com base nessa experiência⁶.

Ao ingressar no mestrado, a temática novamente me acompanhou, mas, dessa vez, em perspectiva histórica. A inserção no projeto de pesquisa "*Objetos da escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)*", coordenado pela prof^a. dr^a. Vera Lucia Gaspar da Silva, foi fundamental para a definição do objeto da pesquisa. Foi pela participação nesse grupo que tive acesso a uma série de documentos que compõem o acervo do primeiro grupo escolar oficialmente criado na capital catarinense, o Grupo Escolar Lauro Müller⁷. Dentre esses documentos, estavam os que se referiam ao registro do desempenho escolar, tais como relatórios, atas de exames, quadros de notas e fichas de rendimento, de 1930 até 1971.

A partir do contato com documentos escolares e com a legislação do ensino catarinense das primeiras décadas do século XX, realizei um estudo sobre vestígios de práticas de avaliação em escolas do estado, com foco nos grupos escolares. A pesquisa me fez perceber, entre outras coisas, que o ato de avaliar ultrapassava a mera aferição e notação do suposto nível de aprendizagem dos alunos por meio de exames/provas/testes, mas se estendia a outros aspectos, tais como comportamento, frequência e aplicação, que chamei de *tripé disciplinar* (CARDOSO DA SILVA, 2014). O resultado da investigação foi sistematizado na dissertação intitulada "*O valor do aluno: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911-1963)*"⁸, que se insere, de modo geral, nas discussões acerca da cultura escolar e, de modo particular, na da história da avaliação escolar.

Ao ingressar no doutorado, meu objetivo inicial era aprofundar os elementos sobre a avaliação na escola primária entre as décadas de 1930 e 1940, período em que entra em cena o uso de testes psicológicos associados à verificação das diferenças individuais. Como esses testes deveriam ser aplicados pelos próprios docentes, propus-me pesquisar de que forma a temática da avaliação era abordada nos cursos de formação de professores e em que medida

⁶ Avaliação descritiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CARDOSO DA SILVA, 2010). Este é o primeiro dos três artigos apresentados no Relatório Final de Estágio, escrito em parceria com as acadêmicas Cláudia Vitória Hasckel Loch e Elisiani Cristina de Souza de Freitas Noronha.

⁷ A organização deste acervo foi realizada por integrantes dos projetos de pesquisa "Objetos da Escola: Quando novos personagens entram em cena" (Udesc e Fapesc), desenvolvido de forma articulada com as pesquisas "Objetos da Escola: Cultura Material da Escola Graduada (1870-1950) (CNPq/Udesc/Fapesc)" e "Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950) (CNPq)", sendo esta última de abrangência nacional. Trata-se de um conjunto de ações dedicadas à investigação acerca do provimento material da escola primária. Especificamente sobre o acervo em pauta, foi produzido o artigo "Entre luvas, máscaras e trinchas: organização do acervo documental da Escola de Educação Básica Lauro Müller", de autoria de Ana Paula de Souza Kincheski, Luiza Pinheiro Ferber e Vera Lucia Gaspar da Silva (2017). O material que compõe o acervo se encontra em suporte físico no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e pode ser acessado em versão digital em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com/2015/09/inventario-acervo-grupo-escolar-lauro.html>>.

⁸ Ver: Cardoso da Silva (2014). Disponível em: <https://issuu.com/editorausj/docs/o_valor_do_aluno>.

esses ensinamentos se aplicavam no cotidiano da escola primária. Esta proposta congregava dois interesses de pesquisa: o estudo da cultura escolar da escola primária pela via da cultura material, justificado, em boa medida, por minha participação no já referido projeto de pesquisa "*Objetos da escola...*" (Udesc), e pelo estudo sobre a formação de professores no estado catarinense, cuja motivação se deu sobretudo por minha inserção no "*Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina*" (GPEFESC/UFSC)⁹.

Durante o primeiro ano do doutorado, encerrada a vigência do projeto "*Objetos da escola...*", passei a integrar um novo projeto de pesquisa, coordenado por minha orientadora, prof^a. dr^a. Vera Gaspar, intitulado "*Objetos em viagem: discursos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)*"¹⁰. O projeto objetiva avançar na localização e análise de prescrições acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos, analisando-as na perspectiva dos estudos sócio-históricos comparados e da cultura material escolar.

A inserção no referido projeto colocou-me em contato com *objetos* que *viajaram* por diferentes países participando da *construção da cultura profissional docente* (SILVA, 2006), especialmente de meados do século XIX à segunda metade do XX: os livros para formação de professores, também conhecidos como manuais pedagógicos.

Redesenhando a pesquisa

O primeiro movimento que fiz em direção aos manuais foi a leitura da tese de Vivian Batista da Silva (2006), intitulada *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Nela, a autora propôs-se a construir uma história dos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros ao longo de um século; destacou que esses livros reuniam uma síntese do que se considerou ser o melhor da bibliografia estudada pelos educadores. Apoiada em meus estudos anteriores, interessei-me por identificar o lugar da avaliação e os discursos a ela associados em manuais que circularam no Brasil.

⁹ O GPEFESC, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, tem como líder a prof^a. dr^a Ione Ribeiro Valle, e, como vice-líder, a prof^a dr^a Maria das Dores Daros. Registro no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1018725863546583.

¹⁰ O referido projeto foi contemplado no edital CHAMADA UNIVERSAL-MCTI/CNPq, nº 14/2014, e contou também com apoio financeiro da Fapesc, da Capes e da Udesc. O mesmo se articula ao Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE/Udesc), com registro no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0181762400365144.

Localizei, na referida tese, indicações de 14 títulos brasileiros publicados entre as décadas de 1930 e 1940¹¹, já que este seria, em princípio, o período que abarcaria minha pesquisa, e busquei ter acesso a eles em bibliotecas e sebos. Passado algum tempo, havia adquirido cinco dos títulos¹² indicados por Silva (2006) e comecei a realizar uma análise a partir dos respectivos sumários.

A ideia era identificar elementos concernentes à avaliação e, sobretudo, perceber a presença ou ausência dos testes psicológicos ligados à aferição das diferenças individuais nos manuais, já que a pesquisa de mestrado evidenciara que esses testes haviam servido de referência para a formação de classes seletivas com base na classificação dos alunos em fortes, médios e fracos e tinham como ideal a formação de classes o mais homogêneas possível. Esta análise embrionária me fez ver que, apesar de terem estruturas um pouco distintas, as obras traziam logo no sumário indicativos sobre avaliação¹³.

Enquanto localizava esses manuais e buscava encontrar neles elementos sobre avaliação, recebi de minha orientadora um convite para pesquisarmos, juntamente com a então mestranda Suzana Grimaldi Machado (PPGE/Udesc), títulos de manuais pedagógicos indicados para Santa Catarina entre meados do século XIX e as primeiras décadas do XX. Apoiamo-nos, aqui, no indicativo de Denice Catani e Vivian Batista da Silva:

O conhecimento sobre as especificidades desses livros permite ampliar o que se sabe sobre a formação e o exercício do magistério, sobre a profissão e as ciências da educação, uma vez que eles traduzem o que se considera, em cada momento, “o que há de melhor” a ser feito pelos professores (CATANI; SILVA, 2010, p. 4).

O objetivo era localizar, apresentar e caracterizar livros que haviam recebido a certificação, real ou simbólica, de "recomendados" à formação de professores no estado catarinense no período proposto no projeto de pesquisa "*Objetos em viagem... (1870-1920)*". O período coincidia com o da elaboração de tentativas de instalação de uma escola de preparação de professores para o ensino primário no estado, e com o da criação da Escola Normal Catharinense.

A pesquisa partiu da busca por manuais recomendados para as cadeiras de Pedagogia, Didática e/ou Metodologia indicados em programas de ensino e se estendeu para atos

¹¹ Apêndice I.

¹² Nesse período, adquirei em sebos os seguintes títulos brasileiros: Pedagogia (1935), de Djacir Menezes; Tratado de Pedagogia (1935), de Pedro Anísio; Técnica da Pedagogia Moderna: teoria e prática da Escola Nova (1934) e Manual de Pedagogia Moderna (1942 – 3. ed.), de Everardo Backheuser; Práticas Escolares (1946 – 4. ed.), de Antônio D'Ávila. O custo desses títulos variaram de R\$ 10,00 a R\$ 60,00, sendo maior o valor das publicações mais antigas. O preço é indicado aqui como forma de mostrar que essas obras ainda têm valor comerciável.

¹³ No Apêndice II, apresento exemplos de itens relativos à avaliação presentes em sumários desses manuais pedagógicos produzidos no Brasil nas décadas de 1930 e 1940.

governamentais e notas em jornais. A investigação permitiu conhecer não apenas os títulos recomendados, mas a própria materialidade desses impressos e suas características estruturais. Os resultados foram sistematizados na forma de artigo, que recebeu como título *Leituras recomendadas: Manuais pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário*¹⁴, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Títulos de manuais pedagógicos recomendados para Santa Catarina

Título da Obra	Autoria	Ano e local da publicação original	Data de referência em SC
Curso Prático de Pedagogia	Jean Baptiste Daligault	1851 / França	1856-1870
Primeiras Lições de Coisas	Norman Calkins	1861 / Estados Unidos	1891
Pedagogia e Metodologia	Camillo Passalacqua	1887 / Brasil	1892
Princípios de Pedagogia	José Augusto Coelho	1891 / Portugal	1911

Fonte: Relatórios do Presidente de Província de Santa Catarina (1866), Programas de Ensino da Escola Normal (1892-1911) e jornais catarinenses. Quadro elaborado pelas autoras.

Participar dessa pesquisa foi especialmente importante porque, a partir do contato com essas obras, pude perceber que esses manuais apresentavam, no sumário, poucas indicações explícitas de elementos avaliativos, tais como exames, provas ou testes, diferentemente dos manuais das décadas de 1930 e 1940, que eu estava pesquisando. Essa quase ausência de indicativos sobre avaliação nos manuais do século XIX chamou minha atenção, uma vez que este século é frequentemente apontado como um importante período na constituição da forma escolar moderna e na profissionalização docente. O que esse suposto “silêncio” poderia significar sobre as representações e práticas de avaliação no século XIX?

Busquei compreender um pouco mais a diferença entre esses manuais retomando a leitura da tese de Vivian Batista da Silva (2006). Nela, a autora destaca que, no período de um século (1870-1970), os processos de formação, ensino e aprendizagem foram definidos de múltiplas formas, reverberando em alterações na configuração dos manuais, o que permitiu pensar em quatro fases distintas de configuração do *triângulo pedagógico* - saber, professor, aluno - nos livros de formação de professores: 1) **1870-1890**: saberes mobilizados para definir o papel do professor; 2) **1890-1910**: saberes mobilizados para organizar a instituição escolar; 3) **1910-1940**: saberes mobilizados para a compreensão do aluno; 4) **1940-1970**: saberes mobilizados para prescrever métodos de ensino (SILVA, 2006).

¹⁴ O referido artigo passou a compor um dos capítulos da obra "Livro, Leitura e Leitor: perspectiva histórica", organizada por Samuel Luis Velásquez Catellanos e Cesar Augusto Castro, publicada em 2016, em parceria com as editoras Café & Lápis e EDUFMA, de São Luis, no Maranhão. Ver: Gaspar da Silva, v. 1.; Cardoso da Silva, C. R.; Machado, S. G. (2016).

A indicação fez-me compreender, em parte, por que nos manuais os elementos de avaliação aparecem tão associados aos meios utilizados para testar as diferenças individuais entre as crianças nas décadas de 1930 e 1940, já que esse período corresponde à fase em que se privilegiava "a compreensão do aluno". Ao mesmo tempo, despertou ainda mais meu interesse em investigar os manuais relacionados à primeira fase destacada pela autora, de 1870 a 1890. Afinal, se nesse período os livros se caracterizavam pela definição do papel do professor, por que a avaliação pouco aparecia no sumário dos quatro manuais que havíamos localizado em Santa Catarina? Que lugares ela ocupava na preparação para a docência?

Passei, então, a me dedicar mais às obras recomendadas para a província catarinense na segunda metade do século XIX. Retomei a análise considerando as semelhanças e diferenças dos manuais, tanto no que diz respeito à *forma* quanto ao *conteúdo* de tais livros, o que me levou a "categorizá-los" em três tipos.

1º) Manual do tipo "Curso de Pedagogia"

É o caso de *Curso Prático de Pedagogia*, de Daligault (1851), e de *Pedagogia e Metodologia*, de Camillo Passalacqua (1887)¹⁵.

- *Forma*: esses livros se assemelham em dimensão e número de páginas:
- Daligault - 15,0 cm X 19,0 cm X 2,5 cm; 279 páginas¹⁶. Encadernação: capa dura¹⁷.
- Passalacqua - 13,5cm X 19,5 cm X 2,0 cm; 179 páginas¹⁸. Encadernação: capa dura.
- *Conteúdo*: as duas obras se propõem a servir de *Curso de Pedagogia* e se destinam aos alunos das escolas normais e aspirantes ao magistério. Tratam de diferentes questões do ensino primário, como a indicação de métodos e meios de ensinar, e de aspectos

¹⁵ Os sumários das obras de Daligault e Passalacqua podem ser visualizados nos Apêndices III e IV.

¹⁶ Apesar de a publicação original ser datada de 1851, na França, consideramos aqui a 2ª edição traduzida em Santa Catarina, datada de 1870, cujo exemplar se encontra no setor de Obras Raras da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina. Um exemplar em francês, com datação de 1853, foi localizado em um sebo de Niterói/RJ e adquirido pela mestrandia Suzana Grimaldi Machado em julho de 2016 (via Estante Virtual), pelo valor de R\$ 50,00. As dimensões desse livro diferem um pouco da edição catarinense: 11,5 cm X 17,5 cm X 1,8 cm; 247 páginas.

¹⁷ Apesar de encontrarmos esses manuais com encadernação em capa dura, não podemos afirmar que estejam com suas capas originais, pois podem ter sido fruto de restauro em arquivos ou bibliotecas. No caso do manual de Daligault traduzido em Santa Catarina, por exemplo, localizamos dois exemplares da obra, um de capa dura e outro de mesma edição com capa similar a papel cartão do tipo cartolina.

¹⁸ Consideramos o exemplar de mesma data, 1887, adquirido em sebo online (Estante Virtual), em setembro de 2015, pelo valor de R\$ 99,00. A obra foi localizada em um sebo de Niterói/RJ. Um exemplar impresso se encontra no Laboratório de Ensino e Material Didático, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Agradecemos à equipe do setor pela digitalização, que viabilizou o uso da obra nesta tese. Disponível em: <<http://lemad.flch.usp.br/node/4745>>. Acesso em: 1º out. 2015.

gerais da organização das escolas, sempre indicando elementos teóricos (sem aprofundá-los) e práticos.

2º) Manual do tipo "Didático"

É o caso de *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Calkins (1861).

- *Forma* - um pouco maior e mais volumoso que os outros dois em dimensão da obra e número de páginas (15 cm X 22,5 cm X 3,5 cm; 603 páginas¹⁹). Encadernação: capa dura.
- *Conteúdo*: trata de aspectos essencialmente didáticos, ou seja, ligados ao ensino. Explicita princípios e fundamentos das *Lições de Coisas* e se atém à metodologia de ensino a partir dessa perspectiva. Não aborda questões sobre a organização administrativa da escola.

3º) Manual do tipo "Tratado"

É o caso de *Princípios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho (1891).

- *Forma* - É o que mais se diferencia dos precedentes, sendo bem maior e mais volumoso, inclusive dividido em dois tomos. Dimensão da obra e número de páginas: Tomo I - 16,0 cm X 23 cm X 7,0 cm; 445 páginas. Tomo II - 16,0 cm X 23 cm X 7,5 cm; 601 páginas²⁰. Encadernação: capa dura.
- *Conteúdo* – Ancora-se, sobretudo, em fundamentos científicos e busca legitimar a pedagogia como ciência. Não tem foco em questões de ordem prática, sendo essencialmente teórico (ainda que articule as teorias às correntes pedagógicas de ensino e, nesse sentido, mantenha relação com elementos práticos).

A diferença percebida na tipologia dos livros levou-me a centrar a pesquisa, inicialmente, nos dois primeiros livros, a saber: *Curso Prático de Pedagogia*, de Jean Baptiste Daligault (1851), e *Pedagogia e Metodologia*, de Camillo Passalacqua (1887). Com uma

¹⁹ Consideramos aqui a versão brasileira da obra, traduzida por Ruy Barbosa e publicada pela Imprensa Nacional do Rio de Janeiro, em 1886. Um exemplar do livro foi localizado na Biblioteca Pública de Santa Catarina, mas trabalhamos aqui com um exemplar localizado em um sebo de Brasília/DF e adquirido via Estante Virtual, em novembro de 2015, pelo valor de R\$ 120,00.

²⁰ Consideramos aqui a edição de 1893, publicada pela editora Teixeira & Irmãos, de São Paulo, cujo exemplar foi localizado em um sebo de Porto Alegre/RS e adquirido, via Estante Virtual, em abril de 2016, pelo valor de R\$ 220,00.

estrutura organizacional bastante similar, essas obras se propõem a ensinar elementos **teóricos** e **práticos** sobre a pedagogia, tanto no que diz respeito à organização geral da escola, quanto, em particular, à arte de ensinar. Desse modo, acreditei ser possível apreender, por essas obras, tanto pressupostos teóricos quanto recomendações de ordem prática sobre avaliação. Escritas por professores de escola normal, com base em "modernos sistemas de ensino", as obras do tipo "cursos de Pedagogia" tinham como objetivo inicial subsidiar didaticamente as aulas ministradas na cadeira de pedagogia e permitem uma visão mais abrangente do papel do professor nesse período.

A opção por utilizar o termo *manuals de pedagogia* ao invés de *manuals pedagógicos* se deveu à especificidade das obras selecionadas. Entendem-se por *manuals de pedagogia* os livros destinados à instrução pedagógica por meio dos quais aspirantes ao magistério e professores em exercício estudavam fundamentos da Pedagogia como campo do conhecimento relativo à educação. Já a expressão *manuals pedagógicos*, em meu entendimento, refere-se a um conjunto mais abrangente de "livros escolares que versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou para auxiliá-los no aperfeiçoamento de seu trabalho" (CATANI; SILVA, 2010). Incluem-se nessa categoria tanto manuais de ensino do tipo "didático" (essencialmente práticos) quanto manuais de pedagogia do tipo "tratado" (essencialmente teóricos) e do tipo "curso" (teóricos e práticos), como mostrarei mais adiante.

A partir do exposto, redesenhei a pesquisa, passando a estabelecer como objeto de estudo saberes sobre avaliação escolar inscritos em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX. Logo nas primeiras análises pude perceber que, assim como a pesquisa de mestrado havia evidenciado, a avaliação escolar no século XIX ultrapassava a mera verificação do conhecimento dos alunos sobre conteúdos do programa de ensino. Nesse sentido, duas funções da avaliação ficaram evidentes: a função disciplinar (que diz respeito ao controle de elementos como frequência, comportamento e aplicação) e a função classificatória (relativa à classificação dos alunos pelo nível de adiantamento nos estudos).

Importante destacar que a palavra *avaliação* não compunha o léxico ou vocabulário educativo do século XIX (ao menos na perspectiva que assume atualmente). Assim, ao falar em avaliação, refiro-me ao ato de atribuir valor ao desempenho do alunado em diferentes aspectos da vida escolar, com base em certos parâmetros ou *normas de excelência*, como destacou Philippe Perrenoud (1999). Segundo este autor, "avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno

modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros...” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

A pesquisa tomou como fonte de análise obras de instrução pedagógica recomendadas para uso em Santa Catarina (Brasil), “chamadas a dialogar” com outras de mesma natureza produzidas no Brasil e no exterior. Ou seja, ainda que as obras de Daligault e Passalacqua tenham servido de referência inicial à pesquisa, foram igualmente considerados outros manuais de pedagogia que circularam no Brasil e em países como França, Portugal, Espanha e Itália no século XIX. É justamente nesse *jogo de escalas* (REVEL, 1998) que situei a investigação e busquei articular, dentro dos limites possíveis, as dimensões macro e micro de saberes inscritos nessas obras.

O problema da pesquisa consiste em identificar que pressupostos legitimavam ensinamentos inscritos em manuais de pedagogia da segunda metade do oitocentos. A tese é de que os ensinamentos veiculados nessas obras estavam pautados em pressupostos político-pedagógicos, refletindo-se na constituição de uma cultura de avaliação pautada no ideal de mérito. A construção da tese admite como hipótese inicial que os ensinamentos difundidos nos manuais respondiam a projetos democráticos modernos, que viam na escola e nas práticas avaliativas uma forma supostamente justa de selecionar os mais aptos para assumir determinados postos na sociedade.

Admite-se como princípio que o ato de avaliar não é natural, mas historicamente construído, como parte de um conjunto de aspectos que perpassam a cultura escolar. Avaliar, portanto, é uma produção histórica. Compreender por que surgem determinadas práticas de avaliação, como foram ou são utilizadas, e que efeitos causaram e ainda causam, talvez nos possa ajudar a assumir a tarefa de reinventar ou manter as tradições que recebemos. Ou, como sugeriu Carlota Boto (2017, p. 293), “mudar o que estiver obsoleto” e “preservar o que se considerar valioso”.

Nessa perspectiva, conduzi a investigação tendo como objetivo geral compreender como a avaliação aparece representada em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX.

Em função do exposto, o texto foi organizado em três capítulos de modo a refletir os objetos específicos articulados ao que entendi, em base às fontes consultadas, como geral, a saber: 1) caracterizar manuais de pedagogia desse período, destacando o lugar da avaliação nessas obras; 2) identificar e analisar saberes teóricos e práticos sobre a função disciplinar da avaliação; 3) identificar e analisar saberes teóricos e práticos sobre a função classificatória da avaliação.

Além dos manuais de pedagogia, compõem o *corpus documental* documentos relativos à legislação escolar, jornais, obras de referência citadas nos manuais e imagens encontradas em acervos nacionais e estrangeiros. Passo agora a melhor explicitar os vínculos teórico-metodológicos da tese²¹.

Avaliação escolar na perspectiva da História Cultural: caminhos teórico-metodológicos

O presente estudo insere-se no âmbito das pesquisas de história da educação e transita, portanto, entre essas duas grandes áreas: história e educação. Os indicativos teórico-metodológicos assumem uma perspectiva historiográfica a fim de melhor compreender pressupostos que sustentam práticas afetas à educação. Como bem destacou António Nóvoa:

Não há História da Educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há História da Educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados (NÓVOA, 2008, p. 9).

A "moeda" da pesquisa em história da educação está em constante movimento giratório; nesse movimento, as duas faces se misturam, ficando difícil definir qual delas predomina. É por isso que, ao indicar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam esta tese, buscaremos tratá-los de forma articulada, ainda que algumas vertentes sejam mais ou menos voltadas a um dos lados da moeda.

No que tange ao campo historiográfico, esta pesquisa se vincula à perspectiva da História Cultural, corrente que, segundo o historiador francês Roger Chartier, “tem por objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16).

Tal corrente vem se consolidando no Brasil, especialmente a partir da última década do século XX. De acordo com a historiadora Sandra Pesavento²², a perspectiva da História Cultural – também chamada de Nova História Cultural –, trata, antes de tudo, “de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelo homem como forma de explicar o mundo”. Nesse contexto, a cultura é entendida como “uma forma de expressão e

²¹ Até aqui utilizei uma narrativa na primeira pessoa do singular por relacionar a trajetória inicial da pesquisa à minha história profissional e formativa. A partir de agora passo a usar a primeira pessoa do plural a fim de demarcar que, apesar de se tratar de uma escrita autoral, a tese que apresento foi construída no âmbito do grupo de pesquisa "Objetos em viagem...", sob orientação da prof^ª. dr^ª. Vera Lucia Gaspar da Silva.

²² A historiadora Sandra Jatahy Pesavento (Porto Alegre, 1946-2009) é uma importante referência nos estudos sobre a emergência e os pressupostos da História Cultural no Brasil. Por iniciativa de sua família, a obra completa da autora foi digitalizada e disponibilizada gratuitamente para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral no site oficial do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://ihgrgs.org.br/#SandraPesavento>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa” (PESAVENTO, 2008, p. 15). Sua emergência teria ocorrido com a chamada “crise dos paradigmas explicativos da realidade” que colocou em xeque marcos conceituais dominantes da História, culminando em mudanças na forma de vê-la e entendê-la.

De uma certa forma, podemos, por um lado, falar de um esgotamento de modelos e de um regime de verdades e de explicações globalizantes, com aspiração à totalidade, ou mesmo um fim para as certezas normativas de análise da história, até então assentes. [...] Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias de economia mundial e, sobretudo, da aparente *escapada* de determinadas instâncias da realidade – como a cultura ou os meios de comunicação de massa – aos marcos racionais e de logicidade (PESAVENTO, 2008, p. 9).

A crise nos paradigmas da História, e que teria reverberado na constituição do campo da História Cultural, foi acompanhada por mudanças epistemológicas, sendo o conceito de *representação* um dos principais a reorientar a postura do historiador. Tamanha é a relação entre o campo da história cultural e a *noção* de representação, como prefere considerar Roger Chartier, que, “com o decorrer dos anos, a noção de representação quase veio a designar por si só a história cultural” (CHARTIER, 2011, p. 1). Neste sentido, o autor defende que “não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação” (CHARTIER, 2011, p. 16).

Ao tratar da noção de representação, Chartier apresenta algumas definições que envolvem a história do termo, remetendo a dicionários dos séculos XVII e XVIII. Contudo, ele mesmo não define representação como um conceito, evidenciando a complexidade de tal noção e sua polissemia. Com base na perspectiva desse autor, e de outros que servem de referência para a compreensão dessa corrente historiográfica - tais como Michel de Certeau (1982), Le Goff (1990) e Peter Burke (1991) -, Sandra Pesavento considera a representação como uma categoria central da história cultural, incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX:

Mauss e Durkheim estudaram, nos chamados povos primitivos atuais, as formas integradoras da vida social, construídas pelos homens para manter a coesão do grupo e que propõem como representação do mundo. Expressas por **normas, instituições, discursos, imagens e ritos**, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas. As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São **matrizes geradoras de condutas e práticas sociais**, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2008, p. 39; grifos nossos).

A categoria de representação, que acompanhou o redirecionamento da história cultural, proporcionou uma mudança tanto na maneira de entender o passado quanto no modo de pensar as marcas deixadas por ele, sob a forma de *fontes*, elas próprias entendidas como *representações do passado*. Como afirmou Chartier:

[...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (CHARTIER, 2011, p. 16).

Partilhamos do entendimento de que o passado não pode ser acessado pelo presente senão por meio de representações. Não se trata, no caso desta tese, de descrever como a avaliação era praticada nas escolas primárias no século XIX, de forma "imediata" e "transparente", mas de verificar como ela aparece representada em documentos produzidos no passado. Neste sentido, a interpretação feita por Sandra Pesavento, a partir dos estudos empreendidos sobre a história cultural, também nos ajuda a entender que:

A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele. Tais traços são, por sua vez, indícios que se colocam no lugar do acontecido, que se substituem a ele. São, por assim dizer, representações do acontecido, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para sua pesquisa, porque os vê como registros de significado para as questões que levanta (PESAVENTO, 2008, p. 42).

Nesta tese, a avaliação é representada por meio de diferentes tipos de fontes, tais como jornais, obras de referência citadas nos manuais analisados e imagens localizadas em acervos nacionais e estrangeiros. Mas são, sobretudo, os manuais de pedagogia que servem como *fontes indiciárias*²³.

No que concerne à historiografia da educação, um dos campos de pesquisa que se tem consolidado, especialmente nas últimas décadas, particularmente afeto à História Cultural, é o que assume a noção de *cultura escolar* como chave de análise.

Ao escreverem sobre a relação entre história da educação e cultura escolar, Diana Gonçalves Vidal e Cleonara Maria Schwartz (2010) destacaram a crescente difusão que o termo tem alcançado na historiografia da educação brasileira, especialmente nas investigações que se vêm dedicando ao estudo dos processos de constituição de práticas escolares. Dentre os conceitos de cultura escolar utilizados a partir de reflexões de autores como André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), Jean Claude Forquin (1993), Escolano Benito (1999) e

²³ GINZBURG (1987).

Viñao Frago (1995), é especialmente o conceito apresentado por este último que serve de referência a esta pesquisa.

Viñao Frago entende que a cultura escolar, enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, inclui:

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidade física, simbología, introdución, transformación, desaparición... – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos y ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

A compreensão de cultura escolar postulada por Viñao Frago passa necessariamente tanto pela *sociologia das organizações* como pela *antropologia das práticas cotidianas*. Os ensinamentos que localizamos nos manuais de pedagogia estão, a nosso ver, imbricados na noção defendida por Viñao Frago, que define cultura escolar como “[...] un conjunto de ideas, principios, criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100). Tal compreensão auxilia na análise dos dados sistematizados pela pesquisa que deu origem a esta tese e que tem como pano de fundo a constituição histórica de práticas e representações de avaliação, cujos desdobramentos ultrapassam o âmbito escolar. A avaliação escolar é, antes de tudo, uma prática social.

Outro campo que veio a se desenvolver consideravelmente entre as décadas de 1980 e 1990 foi o dos estudos em *historia da cultura material*, motivados, em boa medida, pelos desdobramentos da História Cultural. Para Bucaille e Pesez (1989), a *noção* de cultura material não chega a constituir um conceito, restringindo-se mais a uma ideia ou expressão. Ou seja, “embora o seu significado global seja evidente, como muitas vezes acontece com as ideias e expressões que o investigador usa quotidianamente, a noção de cultura material continua a ser, de facto, imprecisa e simultaneamente a estar longe da ilusão de transparência” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 1).

Para Pesez (2005), os estudiosos da pré-história teriam sido, desde cedo, levados ao estudo da cultura material pela especificidade de suas fontes, concretas, e pela ausência de arquivos escritos. Além de estar ligada à história, a cultura material se ligaria à arqueologia, vinculação que se explica pelas fontes utilizadas nesse campo de pesquisa: “são fontes materiais aquelas através das quais arqueólogos abordam a sociedade do passado, de maneira que, nas reconstituições que propõem, os aspectos materiais das civilizações prevalecem naturalmente” (PESEZ, 2005, p. 240).

O autor destaca que “a materialidade supõe que, no momento em que a cultura se exprime de maneira abstrata, a cultura material não está mais em questão”, ou seja, a cultura material só se exprimiria no concreto, “nos e pelos objetos”, evidenciando, em suma, “a relação entre o homem e os objetos” (PESEZ, 2005, p. 241). Contudo, apesar de não ser possível pensar a cultura material longe da materialidade, é preciso considerar que “a cultura material é composta em parte, mas não só, pelas formas materiais de cultura” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 13), evidenciando haver múltiplos aspectos envolvendo essa noção.

De acordo com Bucaille e Pesez, a cultura material é uma cultura do coletivo que se contrapõe à individualidade; assim, não seria o caso de falar em cultura material deste ou daquele indivíduo específico e isolado, pois “a cultura é sempre dividida com outros indivíduos, geralmente numerosos, e, neste conceito de colectividade, é fácil ver a influência [...] da antropologia social e cultural” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 14).

Acreditamos que as referências à cultura material contribuam no sentido de pensar os objetos como suportes de práticas coletivas historicamente contruídas, como é o caso das que se referem à cultura escolar. Neste sentido, os próprios manuais de pedagogia são assumidos como objetos culturais que apontam, por exemplo, práticas de leitura compartilhadas por professores em formação e podem ser mais bem compreendidos a partir de estudos sobre *cultura material escolar*.

Há pouco mais de dez anos, quando realizou um balanço da produção sobre o tema, Souza (2007) considerou que o termo cultura material escolar ainda era bastante recente no campo educacional²⁴. Historicamente, os profissionais da educação no Brasil utilizavam o termo *materiais escolares* para se referir ao conjunto de artefatos ligados ao funcionamento das escolas, tais como: mobiliário, cartilhas, mapas, globos, cadernos, etc., designando apenas os objetos usados no processo de ensino-aprendizagem, em geral estudados por pesquisadores da área de didática e metodologia do ensino. Já no que diz respeito à história da cultura material escolar, destaca a autora que só mais recentemente a expressão passou a ser utilizada na historiografia da educação, marcada pelos estudos em cultura escolar, pela renovação na área provocada pela perspectiva da História Cultural e pela preocupação em relação à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional:

²⁴ Em 2013, Vera Lucia Gaspar da Silva e Marília Gabriela Petry realizaram o levantamento de um repertório teórico sobre produções na área de História da Educação que tomavam a materialidade escolar como objeto de investigação. Para tanto, analisaram a produção articulada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), através de dois de seus principais canais de difusão: os congressos (do 1º ao 6º congresso) e a Revista Brasileira de História da Educação (do n. 1º ao 26º). O levantamento evidenciou o crescente interesse por pesquisas dedicadas à materialidade escolar (GASPAR DA SILVA; V. L.; PETRY, M., 2013).

Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, o dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social (SOUZA, 2007, p. 170).

Em perspectiva analítica, a interpretação histórica se volta para o estudo da relação entre o mundo dos objetos e o estudo das representações e das práticas escolares; dessa maneira, “o recurso analítico que interpela a materialidade das práticas faz emergir necessariamente os artefatos tomados como vestígios do passado e como documentos submetidos à crítica do historiador” (SOUZA, 2007, p. 170).

Para o pesquisador espanhol Agustín Escolano Benito (2010), a cultura material da escola tem um valor patrimonial:

La cultura material de la escuela es una especie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas, distinta de la académica y de la política. Élla puede ser valorada como es el expoente visible, y tras su lectura el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuibles y manejables que há quedado materializada la tradición pedagógica (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 14).

Nessa mesma linha, Gabriela Ossembach, referência no campo da manualística escolar na Espanha, considera que esses objetos são parte do patrimônio histórico-educativo²⁵, não apenas por serem “depositarios de la memoria individual y colectiva”, mas também por constituírem “una fuente imprescindible para la investigacion acerca de la cultura de la escuela” (OSSEMBACH, 2010, p. 115). É por partilharmos dessa concepção, que os manuais escolares - em especial os de pedagogia - serão tomados, nesta pesquisa, como fonte de investigação acerca da constituição histórica de representações e práticas de avaliação.

Importante destacar que a história do livro escolar se entrecruza com uma linha de pesquisa mais ampla, que é a da história do livro. Em artigo intitulado *O manual escolar como fonte histórica* (2008), o pesquisador português Justino Magalhães destacou que, em sua configuração mais geral, a história do manual escolar comporta percursos semelhantes aos da história do livro. Questões como inscrição do livro no quadro da cultura escrita, materialidade do livro texto e suporte que a comporta, configurações tipográficas, planos autorais e editoriais, por exemplo, perpassam tanto pesquisas sobre a história do livro, de modo geral, quanto dos livros escolares, em particular.

²⁵ Em 2016, Maristela da Rosa e Gladys Mary Guizoni Teive escreveram um artigo que tratava especificamente dos manuais escolares, em especial dos que as autoras chamam de “didáticos”, como patrimônio histórico-educativo e artefatos da cultura material escolar. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9859>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Entre a tipografia oficial de Guttemberg e a imprensa industrializada dos séculos XIX e XX, como também entre o fólho seiscentista e o hipertexto de final de Novecentos, os aspectos tipográficos e editoriais e a configuração do livro foram sujeitos a uma grande transformação. São variações que respeitam aos conteúdos, às formas, à função e, por consequência, também aos aspectos simbólicos e à significação (MAGALHÃES, 2008, p. 12).

Para o autor, livros ou manuais escolares são a principal fonte de informação sobre cultura escolar; além disso, é a inscrição na História Cultural que potencializa seu uso como fonte histórica:

No quadro da materialidade, em sentido amplo, o manual escolar contém uma informação científica e uma configuração autoral e editorial que lhe conferem autenticidade como representação da cultura escolar. Tomada como arquitexto, a cultura escolar é uma fundamentação sintética e metodológica da cultura escrita. Principal suporte da cultura escolar, o manual é conteúdo e didática. A montante do manual há um universo científico e cultural de que ele é síntese, transformação e mediação; a jusante, ele tem subjacente uma rigorosa transmissão e aquisição de competências cognitivas e de saberes, gerais e específicos. A estrutura do manual é uma ordem da leitura. O manual é portador de uma memória, de uma informação e de uma projecção. Há no complexo teórico e na configuração do manual uma modelação do aluno [e, acrescento, do professor] e uma idealização da sociedade (MAGALHÃES, 2008, p. 7).

Ainda segundo Magalhães (2008), a historiografia do livro escolar tem sido organizada em três linhas de investigação: a) inventariação/seriação; b) estudos específicos do conhecimento científico e didático, articulados com a história das disciplinas e da cultura escolar; c) comparação. Muitas pesquisas também se têm dedicado ao que o autor chama de “etno-historiografia do livro e do manual escolar”, centrada em fatores de natureza econômica e social que visam a compreender, através da constituição de grandes listagens e séries, a especificidade da natureza e da história do livro como *produto cultural e bem comerciável*.

A articulação entre história do livro, história dos manuais escolares e história cultural também foi destacada pelo pesquisador no artigo *O manual escolar no quadro da História Cultural* (2006):

Os fenómenos e, por força de razão, os factos culturais ou pedagógicos são construções sócio-históricas que contêm uma materialidade, uma representação, um agenciamento e uma apropriação. Será na medida em que os manuais respeitem e se adaptem à natureza profunda da realidade educativa que eles constituem um objecto específico no quadro da história cultural e, por consequência, no quadro da história do livro e da leitura (MAGALHÃES, 2006, p. 9).

O interesse em pesquisar livros escolares fez emergir projetos de investigação em grande escala e em diferentes países, que, além de uma inventariação sistemática, têm fomentado a construção do domínio científico da manualística²⁶, permitindo abordagens

²⁶A manualística, termo cunhado por Agustín Escolano Benito, constitui um campo de estudos que entende os livros escolares como uma classe específica de texto, podendo-se afirmar, inclusive, como um gênero textual

comparativas. Nesse contexto, o autor destaca os estudos da historiografia francesa, a partir do projeto *Emmanuelle*, que teve o pesquisador Alain Choppin como principal idealizador, e da historiografia ibero-americana, através do projeto *Manes*, fomentando grandes inventários como base da manualística escolar e educacional. Em menor escala, Magalhães cita o projeto EME, organizado pela Universidade do Minho, em Portugal, que permitiu uma inventariação dos manuais de língua portuguesa e de filosofia existentes na Biblioteca Pública de Braga e na Biblioteca do Antigo Liceu Sá de Miranda.

Nessa mesma linha, ao escrever a apresentação do dossiê *Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural*, publicado na Revista Pro-Posições, em 2012, a pesquisadora brasileira Heloísa Helena Pimenta Rocha e o pesquisador espanhol Miguel Somoza consideraram que um dos primeiros programas sistemáticos de pesquisa sobre livros escolares foi coordenado pelo historiador George Ecket, no fim da Segunda Guerra Mundial, com o propósito de analisar o conteúdo desses livros, especialmente no que diz respeito às identidades nacionais e ao ensino do patriotismo. Os autores também citam o projeto *Emmanuelle*, cujo principal objetivo era inventariar e catalogar manuais escolares franceses; o projeto *Manes*, com similar propósito na Espanha; o projeto *Les Manuels scolaires québécoises*, no Canadá; o projeto *Edisco*, na Itália; o projeto *Livres*, no Brasil²⁷ e o programa *HISTELEA*, sobre manuais de leitura e escrita na Argentina. Rocha e Somoza (2012) também indicam a criação de grupos internacionais com objetivos similares, como a *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (Iartem) e a *Internationale Gessellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* (Sociedade Internacional para a investigação história e sistemática de livros escolares).

Assim como em vários países, os manuais escolares têm sido objeto de investigação na historiografia da educação brasileira. Thais Nívia de Lima e Fonseca, em artigo publicado em 2004, abordou a utilização desses livros como fonte no entrecruzamento com outros documentos, como sugere a perspectiva metodológica da história cultural. Tomando como base um conjunto de trabalhos apresentados em eventos de história da educação, a

com atributos próprios, ligados a uma estrutura editorial-didática que a diferencia de outros. Sobre isso, ver: Escolano Benito (2012).

²⁷ O *Livres* é um banco de dados de livros escolares brasileiros vinculado à Biblioteca do Livro Didático e Acervos Especiais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Destacamos aqui também o grupo e projeto de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), em desenvolvimento desde junho de 2006 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob a coordenação da prof^a. dr^a. Eliane Peres que, além da investigação na área da alfabetização, leitura e escrita, tem como um de seus objetivos fundamentais constituir acervos para a manutenção da história e da memória da alfabetização. Ainda, o Acervo Histórico do Livro Escolar (Ahle), localizado na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

pesquisadora indicou, já em 2004, a recorrência de pesquisas que assumiam os livros escolares como fonte. Entre as temáticas mais recorrentes, estava o estudo sobre livros escolares como preferência da maioria dos pesquisadores. Nesse campo de investigação, os manuais didáticos, os livros de literatura, as cartilhas e os manuais pedagógicos são apontados como fontes mais utilizadas nas pesquisas, frequentemente entrecruzadas com obras de literatura, legislação e documentos escolares (FONSECA, 2004).

Alguns dossiês²⁸ sobre o tema permitem apreciar um panorama de procedimentos teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas com livros escolares, como: “Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural”, organizado por Heloísa Rocha e Miguel Somoza, publicado na Revista Pro-Posições (2012); “‘Palavras viajadoras’: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX)”, organizado por Vera Valdemarin e Vera Gaspar da Silva, publicado na Revista Brasileira de História da Educação (2013); “Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares: caminhos teórico-metodológicos para a investigação sobre os manuais escolares na perspectiva da cultura escolar”, organizado por Gladys Teive e Gabriela Ossembach-Sauter, publicado na Revista de História da Educação (2016).

Nesta tese, ao selecionar como fonte de análise manuais de Pedagogia produzidos no século XIX, compartilhamos, com Escolano Benito (2009), o entendimento de que todo manual é um *espaço de memória*. Assim, assumimos como pressuposto teórico a compreensão de que essas obras evidenciam tanto sobre o passado da escola primária quanto da profissão docente e, portanto, auxiliam na construção de uma narrativa acerca da configuração histórica de práticas de avaliação. Além disso, por se caracterizarem como manuais “teóricos e práticos” – no caso daqueles do tipo “curso” –, essas obras ressaltam o valor da experiência, da atividade pragmática, da constituição de ritos escolares, permitindo-nos olhar *a escola como cultura*, como propôs Escolano Benito (2017).

A historiografia da educação tem chamado a atenção para o século XIX como um período em que se constituiu um modelo escolar difundido com relativa homogeneidade no plano mundial, ainda que com especificidades nos modos de apropriação em diferentes contextos nacionais²⁹. Segundo Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), trata-se de um período de desenvolvimento da *forma escolar* surgida como configuração sócio-histórica no século XVI, ao menos nas sociedades européias, e que se caracteriza por “um conjunto

²⁸ Um dossiê de referência internacional sobre o tema é: “Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles”, organizado por Alain Choppin, publicado na Revista Histoire de l'Éducation (1993).

²⁹ Sobre o tema, ver especialmente “A difusão mundial da escola”, obra organizada por António Nóvoa & Jürgen Schriewer (Lisboa: Educa, 2000).

coerente de traços" que dão a ver "um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37).

Acreditamos que o mergulho em manuais produzidos no oitocentos, no Brasil e na Europa, auxilia a compreender o processo de constituição da escola pública primária. Isso envolve perceber a formação de um corpo profissional voltado à instrução da infância, a práticas relativas à cultura escolar da escola primária e, no que tange a esta pesquisa em especial, à construção de uma cultura de avaliação escolar no jogo tenso das relações sociais de saber e poder. Nesta perspectiva, a tese articula três campos de análise: história da profissão docente, história da escola primária e história da avaliação escolar. Diante do exposto, elaboramos um organograma que permite visualizar uma síntese das principais vinculações teórico-metodológicas e campos de análise desta tese.

Organograma 1 - Principais vinculações teórico-metodológicas e campos de análise



Fonte: Organograma organizado pela autora.

Manuais escolares de formação de professores: um levantamento bibliográfico

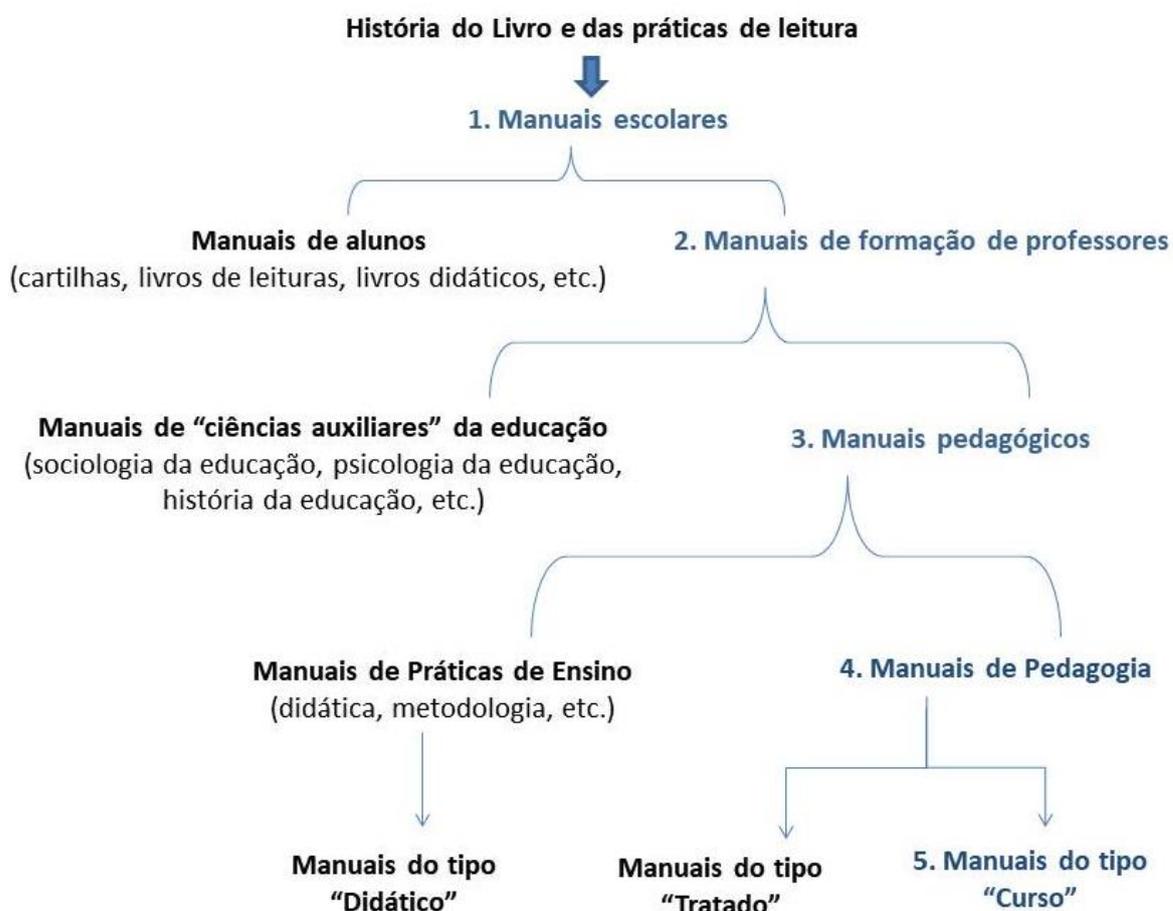
Tendo em vista as escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa, realizamos um levantamento de produções relacionadas aos manuais escolares de formação de professores a fim de melhor compreender o que já se tinha produzido sobre tal objeto. Optamos por utilizar o termo "formação de professores" em virtude da predominância desta expressão nas referências bibliográficas que serviram de base à construção desta seção. Entretanto, em outros momentos do texto utilizamos termos como "preparação de professores" ou "habilitação de professores", por aparecerem com maior recorrência nos documentos que serviram de base empírica a esta investigação.

Ao fazer o levantamento inicial de produções sobre manuais escolares de formação de professores, logo percebemos a multiplicidade de nomenclaturas utilizadas na literatura da área, tais como: manuais didáticos, manuais de pedagogia, livros escolares, livros didáticos, manuais pedagógicos, manuais de ensino, manuais de didática, manuais de formação de professores, manuais de formação pedagógica, manuais de ensino de pedagogia, entre outros. Não raras vezes, essas nomenclaturas são tomadas como sinônimos, dificultando a compreensão da especificidade de cada termo.

Por isso, sentimos necessidade de organizar essas nomenclaturas em categorias e/ou subcategorias. Esta organização levou a construir um esquema que sistematizasse nossas interpretações a respeito do levantamento bibliográfico e do contato com a materialidade de um conjunto de manuais que analisamos.

O termo *esquema* é aqui empregado no sentido de "representação gráfica, resumida e funcional, de coisas e processos", conforme dicionário brasileiro de língua portuguesa (*Michaelis on-line*). Não se trata de pensar hierarquicamente os manuais, como poderia sugerir um organograma, mas de mostrar a relação existente entre os termos/categorias e, ao mesmo tempo, as especificidades entre eles. Em azul, estão as categorias que se relacionam melhor com esta tese, numeradas para facilitar a identificação de cada uma nas indicações feitas posteriormente. Em seguida ao esquema visual, passamos às interpretações acerca das categorias numeradas e a algumas indicações de produções sobre cada uma delas.

Esquema 1 - Categorias de manuais escolares



Fonte: Manuais consultados. Esquema organizado pela autora.

1. **Manuais ou livros escolares** - A categoria *manual ou livro escolar* é a mais abrangente; refere-se aos diferentes níveis de ensino. Embora os termos *livros escolares* e *manuais escolares* sejam frequentemente tomados como sinônimos em parte da literatura da área, é possível estabelecer diferenças entre eles: os manuais escolares são obras produzidas especificamente para uso didático-pedagógico (cartilhas, por exemplo); além disso, seguem uma lógica editorial-escolar própria, tendo por foco os estudos da manualística. Já os livros escolares podem abarcar tanto os manuais quanto um conjunto de obras de dimensão “escolar” pelo uso que delas fazem as escolas (livros de catecismo, por exemplo). Dentre as pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre a história dos livros e manuais escolares, dois nomes merecem destaque: Alain Choppin e Agustín Escolano Benito. A produção do francês Choppin tem contribuído, sobretudo, com investigações acerca da história dos livros e das edições didáticas (ou escolares), com base na análise de

uma literatura científica mais global; aliado a isso, participa das discussões teóricas da área sobre a natureza e a identidade do manual escolar. Dentre os trabalhos de referência deste autor, destacamos: *L'histoire des manuels scolaires. Un bibliométrique de la recherche française* (1993); *Pasado y presente de los manuales escolares* (2001); *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (2004); *Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica* (2008); *O manual escolar: uma falsa evidência histórica* (2009).

O espanhol Agustín Escolano Benito contribuiu ao cunhar o termo *manualística* e assumi-la como campo de estudo; suas análises recaem, em particular, sobre a produção editorial espanhola, mas grande parte de suas indicações diz respeito ao universo mais amplo do livro escolar. Dentre os trabalhos de referência deste autor, estão: *La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire* (1993); *Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares* (1997); *Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compêndios y tratados. Las primeras enciclopedias* (1997); *La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX* (2006); *El manual como texto* (2012).

No Brasil, os estudos sobre história dos livros escolares também vêm se consolidando. Referência sobre o tema é a pesquisadora Circe Bittencourt, da qual ressaltamos o trabalho *História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação* (2016).

- 2. Manuais de formação de professores** - A categoria *manual de formação de professores* é uma especificação da anterior e têm como destinatário, sobretudo, aspirantes ao magistério. Esta categoria abarca tanto livros de caráter pedagógico quanto os que se propõem a tratar das ciências auxiliares da educação, como é o caso dos manuais de psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, etc. Em ambos os casos, já há um conjunto relativamente expressivo de pesquisas realizadas, seja voltando o foco de análise para a recepção e circulação de ideias pedagógicas, seja articulando manuais de formação de professores e história da profissão docente, ou, ainda, mobilizando os manuais como fonte de análise de disciplinas específicas. Como exemplo de produções sobre manuais escolares e formação de professores, destacamos: *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)* (VIDAL, 2001); *El manual escolar y la cultura profesional de los docentes* (ESCOLANO BENITO, 2009); *Historia de las*

disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español (VIÑAO FRAGO, 2012). Como exemplo de produções sobre formação de professores em interface com outras disciplinas afetas à educação, citamos: *Manuais de História da Educação em Portugal e Brasil* (BASTOS; MOGARRO, 2008); *Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950)* (BASTOS, 2006); *A filosofia da educação na perspectiva de três manuais didáticos* (ROCHA, 2009); *O manual didático de sociologia e sociologia educacional: instrumento de formação do professor (1923-1946)* (CAVAZOTTI, 2010); *A disciplina de psicologia da educação: os manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura* (SILVA-TADEI; SCHELBAUER, 2013); *Manuais de psicologia – instrumento de trabalho utilizados na formação dos professores paulistas (1920-1940)* (LANCILLOTTI, 2013).

3. **Manuais pedagógicos** - A categoria *manuais pedagógicos* vincula-se à anterior, mas trata mais especificamente de livros que expressam claramente a circulação de ideias pedagógicas. Um dos primeiros trabalhos de levantamento de manuais pedagógicos no Brasil foi feito por Vivian Batista da Silva, em sua dissertação de mestrado (SILVA, 2001) e, posteriormente, em sua tese de doutorado (SILVA, 2006). O levantamento resultou em uma primeira definição de manuais pedagógicos como "livros destinados ao ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino" (SILVA, 2003, p. 30). Em verbete apresentado posteriormente por Catani e Silva (2010, p. 4), os manuais pedagógicos foram definidos como "livros escolares que versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou para auxiliá-los no aperfeiçoamento de seu trabalho". Como se vê, são definições que abarcam todo o conjunto de livros que têm "o ensino como objeto de ensino" (SILVA, 2006), voltados à formação inicial ou continuada de professores. Essa categoria diz respeito tanto a livros essencialmente práticos (ou, como temos dito, do tipo "didático"), quanto aqueles essencialmente teóricos (do tipo "tratado") e, ainda, aqueles essencialmente teóricos e práticos (do tipo "curso"). Ainda que as pesquisas realizadas por Silva (2003a, 2006) tivessem por foco a escola primária, a definição de manuais pedagógicos pode contemplar obras voltadas à formação pedagógica de professores para o ensino secundário³⁰. Como referências de pesquisas nessa categoria,

³⁰Um exemplo nesse sentido é o manual *Princípios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho (1893), que trata de fundamentos científicos da Pedagogia e apresenta uma parte específica sobre o ensino secundário.

podemos citar: *Manuais que ensinam professores a ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros didáticos usados por normalistas (1930-1970)* (SILVA, 2000); *Os modos de produção de uma história das leituras para professores: manuais pedagógicos brasileiros (1950-1971)* (SILVA, 2003b); *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)* (SILVA, 2006); *Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1970)* (SILVA, 2008); *Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos* (CATANI; SILVA, 2009). Outras pesquisas também foram realizadas fazendo uso da categoria manuais pedagógicos, conforme se vê em: *História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e de escola* (PEREZ, 2012); *O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – aos de 1920)* (SILVA, 2013); *Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920)* (GASPAR DA SILVA, 2013); *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 XX* (SILVA; GALLEGU, 2011); *Leituras recomendadas: manuais pedagógicos na formação de professores do ensino primário* (GASPAR DA SILVA; CARDOSO DA SILVA; MACHADO, 2016).

4. **Manuais de Pedagogia ou de ensino de Pedagogia** - Esta categoria possui uma sutil diferença em relação à anterior, apesar de estar contemplada nela. Se como manuais pedagógicos podemos considerar um conjunto amplo de livros que tratam de questões sobre o ensino, recomendados para cadeiras como pedagogia, didática e metodologia, por exemplo, aqui temos mais especificamente manuais de instrução pedagógica recomendados para a cadeira de pedagogia. Ao pesquisar sobre a disciplina de pedagogia no currículo de cursos de formação de professores das escolas normais do estado de São Paulo, Thabatha Aline Trevisan (2011) realizou um levantamento de manuais voltados especificamente a cursos de formação de professores para a escola primária, optando por utilizar o termo “manuais de ensino de pedagogia” ou, simplesmente, “manuais de pedagogia”. Este último termo também havia sido utilizado por Marta Maria Chagas de Carvalho em diferentes trabalhos (2001, 2006, 2007). Na presente tese, optamos por utilizar essa categoria por entender que ela compreende tanto os manuais do tipo “curso de pedagogia” (que assumem centralidade nesta pesquisa), quanto outros, de similar

natureza, que são mobilizados. Como exemplo de trabalhos que utilizam preferencialmente os termos *manuals de pedagogia* ou *ensino de pedagogia*, destacamos: *A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura* (CARVALHO, 2001); *A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de Pedagogia e práticas de leituras de professores* (CARVALHO, 2006); *Os manuais de Pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação* (PINTASSILGO, 2006); *A arte de tornar ciência o ofício de ensinar: compêndios pedagógicos de Augusto Coelho* (BOTO, 2007); *Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil* (CARVALHO, 2007); *Manuais de ensino de Pedagogia no Brasil (1874-1959): um instrumento de pesquisa* (TREVISAN, 2008); *Manuais de pedagogia franceses para formação de professores no Brasil (1851-1959)* (TREVISAN, 2010); *História da disciplina de Pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo (1874-1959)* (TREVISAN, 2011); *A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870-1920)* (SOUZA, 2013); *Leituras recomendadas para as Escolas Normais no Brasil e na França (século XIX): transferências culturais e de modelos pedagógicos* (TREVISAN; PEREIRA, 2013); *História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino* (KULESZA, 2014).

5. **Manuais do tipo “Curso de Pedagogia”** - Esta é uma subcategoria que vimos construindo ao analisar manuais produzidos entre meados do século XIX e as primeiras décadas do XX. A leitura inicial de manuais pedagógicos, especialmente aqueles produzidos na segunda metade do século XIX, nos permitiu perceber a variedade de configurações, como já indicado: uns são mais enciclopédicos e científicos; outros tratam mais especificamente da didática de ensino de uma corrente pedagógica específica; outros abordam questões mais afetas à estrutura, à organização e ao funcionamento das escolas, etc. Essa variedade foi analisada por Marta Carvalho a partir de pesquisas empreendidas sobre história cultural do livro impresso e dos saberes pedagógicos no Brasil, tendo como base alguns impressos que circularam no país nos anos finais do século XIX e nas décadas iniciais do XX (CARVALHO, 2001). Ao considerar um conjunto de manuais e revistas destinados ao uso de professores no período indicado, a autora propôs três modelos de análise: a caixa de utensílios, o livro de aconselhamento e o tratado de pedagogia (CARVALHO, 2007). Apesar de esses modelos servirem de chave de análise, sentimos necessidade de construir uma subcategoria própria, a fim de melhor especificar a tipologia

que nos propomos a investigar. A denominação do tipo “curso” teve como base as próprias indicações dos manuais inicialmente selecionados: tanto o manual de Daligault quanto o de Passalacqua são anunciados como *curso de pedagogia*. Não apenas estes, mas outros do mesmo período, produzidos em diferentes países, têm o mesmo “rótulo”, como indicaremos no primeiro capítulo. Estes manuais têm características editoriais-pedagógicas bastante similares: são livros pequenos, de fácil manuseio, concebidos para servir de *curso de pedagogia*, articulando elementos teóricos e práticos. É especialmente por essas características que se diferenciam daqueles manuais do tipo “tratado de pedagogia”, que são, em geral, maiores e se fundamentam essencialmente em pressupostos científicos, não tendo uma preocupação tão direta com a prática, justamente por tratarem a pedagogia muito mais como uma ciência da educação do que como arte de ensinar. Como referência sobre manuais dessa natureza, citamos: *Pedagogia e Methodologia: liberalismo e catolicismo no manual de Passalacqua (a formação docente no final do século XIX)* (MONTEIRO; FREITAS, 2001); *A renovação conservadora do campo educacional pós-colonial e sua expressão nos manuais de ensino: algumas considerações preliminares sobre a “Pedagogia e Methodologia”*, do Pe. Camillo Passalacqua (1887) (NORONHA, 2007); *O Curso Practico de Pedagogia de Mr. Daligault: no contexto da Pedagogia no século XIX* (SCHAFFRATH, 2009); *Curso prático de pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX* (ROCHADEL, 2015); *Avaliação escolar e formação de professores: Um estudo a partir da obra Curso Prático de Pedagogia de Mr. Daligault (século XIX)* (CARDOSO DA SILVA, 2015).

Avaliação escolar em manuais de pedagogia do século XIX: um objeto a ser investigado

Considerando o levantamento das produções que tomam os manuais de formação de professores como fonte, localizamos, até o momento, a indicação de apenas uma referência envolvendo a temática da avaliação em manuais de pedagogia do século XIX. Trata-se da pesquisa realizada por Vivian Batista da Silva durante seu estágio pós-doutoral, que teve como título *O que os professores sabem sobre avaliação: configurações do tema nos manuais pedagógicos (1870-1970)*. Os resultados da referida pesquisa foram apresentados na forma de audiência pública em dezembro de 2017, na Universidade Federal do Paraná (UFPR); contudo, não foi possível utilizá-los nesta tese, uma vez que ainda estão sendo sistematizados pela autora na forma de artigo. De todo modo, considerando a delimitação temporal indicada

no título, a pesquisa de Vivian Batista parece ter-se concentrado majoritariamente em manuais do século XX.

Em comunicação intitulada *Histórias das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa duração dos alunos rumo à distinção ou ao “triunfo escolar” (1890-1960)*³¹, apresentada por Denice Catani por ocasião do XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (2016), a autora destaca que os estudos acerca da história das práticas de avaliação na educação brasileira não são abundantes. Por tal razão, indica estar desenvolvendo um projeto nessa linha de pesquisa com o objetivo de “analisar amplamente, ao longo de três momentos-chave representativos das transformações na história da educação brasileira (entre 1890 e 2010)”. O referido projeto, segundo a autora, recorre a fontes tais como revistas de ensino, obras memorialísticas e manuais de formação de professores, o que possibilitará aprofundar as pesquisas sobre a história da avaliação escolar em manuais pedagógicos. Contudo, assim como indicamos na pesquisa desenvolvida por Vivian Batista, a delimitação temporal do projeto coordenado por Denice Catani abarca, sobretudo, o século XX. Tendo em vista a quase ausência de pesquisas que contemplem a temática da avaliação em manuais de pedagogia do oitocentos, consideramos tratar-se de “objeto a ser investigado”.

Sobre a avaliação no século XIX, ainda que não tendo como fonte os manuais de formação de professores, também são poucos os trabalhos. Dentre eles, destacamos: *La escritura de los exámenes escolares e ideas de modernidade, 1884-1912* (MARTÍNEZ, 2007); *O ensino de primeiras [letras] e a avaliação da aprendizagem em Minas Gerais (1825-1852)* (INÁCIO, 2005); *Meritocracia e os usos da repetência na escola primária pública francesa de 1850 ao início do século 20* (JÉROME KHOP, 2015); *Celebrações do saber: exames finais nas escolas da região colonial italiana, Rio Grande do Sul, 1875 a 1930* (LUCHESE, 2014); *Examen, premio y castigo: el gobierno de los niños en las escuelas de finales del siglo XIX en Colombia* (CORREA, 2015); *A organização das 1^{as} classes nas escolas graduadas de Lisboa: esforços para melhorar o rendimento escolar e a progressão nos estudos (anos de 1880)* (SILVA, 2016).

O levantamento de produções que tratam da avaliação na historiografia da educação brasileira evidenciou uma maior concentração de pesquisas sobre o tema nas primeiras décadas do século XX, tomando como fonte revistas pedagógicas, manuais de psicologia,

³¹ Um desdobramento da referida comunicação foi apresentado pela autora em forma de artigo, sob o mesmo título, e compôs o Dossiê Avaliação e Rendimento Escolar: reflexões em perspectiva sócio-histórica, organizado por Natália Gil (UFRGS) e Ana Laura Godinho Lima (USP), publicado na Revista Currículo sem Fronteiras (jan./abr. 2017). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

documentos escolares e legislação do ensino e censos, quadros estatísticos, relatórios e obras de Anísio Teixeira.

- a) Destacamos, em revistas pedagógicas, as seguintes produções: *Qualidade da educação e avaliação do rendimento escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)* (CORSETTI; KISTEMACHER, 2010); *Avaliação e qualidade da educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP (1944-1964)* (KISTEMACHER, 2010); *Problemas de rendimento escolar no ensino elementar paulista: discursos sobre a organização e o controle do trabalho escolar (1925 a 1950)* (VIVIANI, 2016).
- b) Dos manuais de psicologia, destacamos: *O espectro da irregularidade ronda o aluno: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a “criança-problema”* (LIMA, 2004); *Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática* (LIMA, 2007); *Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de Psicologia e da Revista de Educação* (LIMA; VIVIANI, 2015); *Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem* (LIMA, 2015); *Como se explica o mau rendimento do aluno na escola primária? Respostas da psicologia educacional na primeira metade do século XX* (LIMA, 2016).
- c) Dos documentos escolares e legislação do ensino, destacamos: *Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais* (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2007); *Avaliação na escola primária graduada: prescrições nas páginas dos regimentos internos de grupos escolares (Santa Catharina, 1911-1914)”* (CARDOSO DA SILVA, 2013); *O valor do aluno: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911-1963)* (CARDOSO DA SILVA, 2014); *O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos?* (CARDOSO DA SILVA; GASPAR DA SILVA, 2015); *Avaliação na escola primária: diálogos entre políticas educacionais e escrituração escolar (Sergipe/Santa Catarina, 1910-1940)* (FREITAS; GASPAR DA SILVA; CARDOSO DA SILVA, 2016); *Avaliação do aproveitamento escolar: o lugar dos exames na escola primária (RS/SC, 1910-1920)* (CARDOSO DA SILVA; EL HAWAT, 2016); *A repetência e a reprovação em um grupo escolar mineiro nas primeiras décadas do século XX* (ROCHA, 2016).

- d) Dentre censos, quadros estatísticos, relatórios e obras de Anísio Teixeira, destacamos: *Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre a contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil* (CORSETTI; ECOTEN, 2012); *A repetência, a evasão e os serviços escolares do departamento de educação do Distrito Federal (1933-1935)* (PAULILO, 2013); *A relação entre sociedade, estado e educação no Brasil: uma reflexão a partir da contribuição de Anísio Teixeira* (CORSETTI; ECOTEN, 2014); *Os problemas que os números configuram: a reprovação e a repetência escolar nas décadas de 1920-1930* (PAULILO; GIL, 2016).

Longe de ter a pretensão de esgotar o levantamento e as indicações sobre os trabalhos dedicados à avaliação em perspectiva histórica, buscamos mostrar a necessidade de pesquisas sobre a temática tendo os manuais de formação de professores do século XIX como objeto de estudo. Além disso, indicamos serem poucos os trabalhos sobre avaliação escolar inscritos nesse período, mesmo considerando outras fontes de investigação, cenário que se altera nas pesquisas relacionadas às primeiras décadas do século XX. Neste sentido, esta tese tende a contribuir com estudos sobre a história da avaliação escolar no oitocentos e sobre a constituição de uma cultura de avaliação escolar.

De modo geral, as pesquisas com as quais tivemos contato discutem a avaliação a partir de dados estatísticos de aprovação e reprovação, evidenciando, sobretudo, o caráter político de exclusão e seleção escolar. Neste sentido, outro aspecto que acreditamos ser um contributo desta tese é o fato de que a temática é analisada no sentido de compreender tanto pressupostos políticos quanto pedagógicos que davam sustentação aos saberes sobre avaliação.

As prescrições ritualísticas perpassam a documentação que vimos analisando. Apesar de não mostrarem de fato como era(m) a(s) escola(s) primária(a) no século XIX, dão-nos indícios de como se supunha deverem ser. Assim, indicaremos, sempre que possível, os ritos descritos nos manuais que envolvem mecanismos de avaliação, por partilharmos com Carlota Boto (2014) a compreensão de que "a escola compõe, por seus fazeres e haveres, uma forma de liturgia" e que, para entender a escola como um rito, é preciso "atentar para os movimentos internos e constitutivos do cotidiano escolar, bem como para os protocolos de ações e práticas escolares" (BOTO, 2014, p. 103).

No que diz respeito à estrutura, este texto se organiza em três capítulos. No primeiro, buscamos caracterizar manuais de formação de professores produzidos na segunda metade do século XIX, destacando o lugar da avaliação nessas obras. No segundo, tratamos da função

disciplinar da avaliação, considerando tanto o acompanhamento sistemático do alunado relativamente a conduta, assiduidade e aplicação, quanto ao papel das recompensas e dos castigos como estratégia de emulação. No terceiro, a centralidade está na função classificatória da avaliação, contemplando tanto o lugar dos exames na classificação e seleção dos alunos quanto sua relação com a organização escolar e os métodos de ensino. Por fim, apresentamos, nas conclusões, os principais resultados da pesquisa que resultaram nesta tese.

1 "TRATADINHOS METÓDICOS"³²: A IDENTIDADE DE MANUAIS DE PEDAGOGIA E O LUGAR DA AVALIAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo caracterizar os manuais de pedagogia que servem de base empírica para a tese, apresentar o lugar que a avaliação ocupa nessas obras, bem como as principais funções e pressupostos político-pedagógicos relativos ao ato de avaliar.

Primeiramente, interessa-nos apontar as características dessas fontes por partilharmos com Escolano Benito (2012) a compreensão de que “todo manual é um texto com identidade”³³. O termo identidade pode ser entendido, grosso modo, como "conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa ou coisa e que torna possível sua identificação ou reconhecimento"³⁴. Nesta tese, a construção da identidade dos manuais partiu dos seguintes questionamentos: Quais as características dos manuais que nos propomos a analisar? Que formatos assumem? O que os diferencia de outros livros? Quando foram produzidos? Por que foram produzidos? Quem os produziu? A quem se destinam? Por onde circularam?

Analisar os saberes sobre avaliação veiculados nessas obras passa necessariamente pela compreensão desses elementos, uma vez que as representações e indícios de práticas neles veiculados adquirem sentido na confluência com os diferentes aspectos que os compõem.

Posteriormente, analisamos os manuais enquanto *suportes de um currículo* (BENITO, 2009). Ao selecionar esse livros como fonte de análise, entendemos que, como *suportes de um currículo*, eles sintetizam elementos da pedagogia enquanto campo de conhecimento afeto à educação e evidenciam saberes sobre o ofício de ensinar. Dentre eles, destacaremos os que se referem à avaliação.

³² O termo "tratadinho metódico" é citado no Jornal do Commercio da Côrte (Rio de Janeiro), para se referir à obra *Pedagogia e Metodologia* de Camillo Passalacqua. O excerto de avaliação do editor do jornal sobre a obra é transcrito no próprio manual.

³³ Segundo o autor, aspectos como formato, capa, organização e distribuição gráfica no interior das páginas, estratégias ilustrativas que mesclam imagens e palavras e a "presença" de um leitor implícito (aluno), conferem ao livro escolar uma identidade que o diferencia de outros tipos de textos. Por isso, o livro escolar pode ser considerado "un género textual con atributos propios reconocido así por los sujetos que lo utilizan y por la sociedad en que circula como objeto" (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 25).

³⁴ Dicionário online de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 5 fev 2018.

1.1 A IDENTIDADE DE MANUAIS DE PEDAGOGIA DO SÉCULO XIX

De modo geral, os manuais pedagógicos podem ser entendidos como livros destinados à formação de professores que fizeram circular saberes sobre o ofício de ensinar, produzindo uma espécie de "*gramática do magistério*" (SILVA, 2006). O contato com exemplares impressos de obras dessa natureza, aliado à leitura de referenciais bibliográficos, permite melhor apreender alguns sentidos da palavra *manual*, como a ideia de um "pequeno livro" ou "compêndio", "que se se transporta com facilidade"³⁵, conforme retratado na figura a seguir.

Figura 2 - Materialidades de manuais de pedagogia



Fonte: Manuais que integram o acervo da autora. Ordem da referência de manuais apresentados na fotografia, da esquerda para a direita: Charbonneau (1862 – 2. ed.); Compayrè (1885); Affreixo e Freire (1882 – 6. ed.); Passalacqua (1887); A. Rendu (1858 – 5. ed.) e Daligault (1853 – 2. ed.).

³⁵ 1. adj. Relativo à mão. Que se faz com a mão: trabalho manual. Relativo a trabalho de mãos: habilidade manual. Que se manuseia facilmente: uma história manual. Que se transporta com facilidade; portátil; leve. (Lat. manualis). 2. m. Pequeno livro. Compêndio; sumário. Ritual. (Lat. manuale). (FIGUEIREDO, 1913, p. 1241). Optamos pela utilização de um dicionário produzido em uma época próxima à dos manuais, com o intuito de perceber o sentido que a palavra assumia naquele contexto.

Escritos, sobretudo, por professores que atuavam na preparação de aspirantes ao magistério, esses livros constituíam uma espécie de síntese da bibliografia pedagógica que os autores utilizavam como referência para a organização do curso ou da cadeira que ministravam na escola normal, sendo algumas obras apresentadas na forma de lições. Não se trata, portanto, de ideias pedagógicas "inéditas", mas da reunião de ensinamentos de forma "clara e prática". Vejamos, por exemplo, o que Daligault prefacia a respeito de sua obra:

O nosso tratado, em falta de outro merito, terá por tanto, o de ser breve, sem ficar incompleto. Si a esta vantagem reunisse a de ser claro e pratico, possuiria qualidades que não havemos encontrado reunidas em obra alguma, das especiaes, que temos consultado. Como quer que seja declaramos que foi unicamente por necessidade que os empreendemos. Encarregado, como estavamos, de preparar para a difficil carreira do ensino, muitos jovens, que apenas passam dous anos junto de nós, deviamos, primeiro que tudo tratar de pôr as nossas lições em relação com o pouco tempo de que dispomos; e em segundo logar, prevenir, quando nos fosse possível, pela boa ordem das materias, e clareza da exposição, a fadiga que ordinariamente acompanha o estudo das questões serias, ou aridas, que tinhamos a tratar (DALIGAULT, 1870, s/p. - prefácio).

O uso desses livros, entretanto, extrapolava o âmbito das escolas de formação de professores. Conforme Gondra e Schueler (2008, p. 179), com a emergência dos Estados modernos e a organização dos sistemas seculares de ensino no século XIX, a carreira docente teria passado por tentativas contínuas de homogeneização das variadas formas de exercício e de reprodução da docência anteriormente existentes, tanto no Brasil quanto em outros países ocidentais. Não havia ainda, porém, uma rígida especialização profissional para o magistério e não era incomum, de parte dos professores, o exercício de outras atividades e profissões.

Segundo Heloisa Villela, é a partir da década de 1830 que as primeiras escolas normais destinadas à formação especializada de professores passam a ser instituídas no Brasil, emergência que, em boa parte das províncias, sucede às leis da obrigatoriedade escolar. As primeiras escolas normais foram criadas nas décadas de 30 e 40 do século XIX³⁶; no entanto, ao longo daquele século, esse tipo de formação se caracterizaria "por ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infundáveis reformas, criações e extinções da escola normal" (VILLELA, 2010, p. 101).

O número crescente de escolas primárias e as leis de obrigatoriedade escolar que marcavam o processo de escolarização no século XIX conviviam com a instabilidade das escolas de formação especializada de professores, reverberando na problemática apresentada

³⁶ No caso da província de Santa Catharina, por exemplo, a criação de uma escola normal construída especificamente para formar professores é datada de 1892, conforme aponta trabalho dedicado ao tema de autoria de Marlete dos Anjos Silva Schaffrath, intitulado *A escola normal Catharinense de 1892*" (1999). Antes disso, a formação para a docência acontecia, na prática, com a preparação dos alunos-mestres e adjuntos, ou em cadeiras avulsas ofertadas em instituições de ensino secundário, como liceus e ginásios (a exemplo de outras províncias).

pelo conselheiro dr. José Liberato Barroso, em seu livro *A Instrução Publica no Brasil*, publicado no Rio de Janeiro em 1867:

É incontestável que a insuficiência dos professores constitui um dos defeitos de que se recente a nossa instrução primária: entretanto, pode-se também afirmar que não temos ensino normal. Os documentos que consultei e aos quais me tenho referido dão notícia de uma escola normal nas Províncias do Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. [...] E são essas as únicas escolas normais que possui o Império: no município neutro não há uma só. **A instrução pedagógica é uma instituição quase que completamente desconhecida** (BARROSO, 1867, p. 158; grifo nosso).

Na opinião do autor citado, a pedagogia, ou a "arte de instruir", deveria ocupar um lugar importante não somente na "instrução profissional", mas nos planos de reforma e de reorganização do ensino. Para ele, o "ensino normal primário" deveria abranger a teoria e a prática; "o ensino prático, porém, deve ser objeto de especial solicitude, porque a instrução normal tem particularmente por fim habilitar os futuros professores a transmitir os conhecimentos que possuem" (BARROSO, 1867, p. 157)³⁷. A fim de minimizar o problema da insuficiência de professores e a falta de instrução pedagógica, Barroso indicava "a instituição de cursos livres e mesmo públicos" e a realização de "conferências dos professores", em que, "comunicando uns aos outros os métodos e práticas que seguiram, e os resultados que obtiveram", poderiam habilitar-se a "propagar a instrução de um modo uniforme, acompanhando os progressos do tempo" (BARROSO, 1867, p. 159). Continuando, diz o autor que as sugestões que apresentava eram inspiradas no exemplo de países como França e Alemanha.

Além dos cursos livres e conferências por ele indicados, era comum no Brasil que a aprendizagem do ofício de professor ocorresse no interior das próprias escolas e dos processos de ensino, numa espécie de "formação artesanal" na qual aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias, na medida em que auxiliavam os professores efetivos, "adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por *impregnação cultural*, pela experiência, as regras do ofício" (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 190; grifo do original).

Segundo Marlete Schaffrath (1999), antes da instalação das primeiras escolas normais no país, a preparação de professores ocorria basicamente enquanto estes eram alunos e se alfabetizam nas escolas de ensino primário, também chamadas de escolas de primeiras letras. Muitas dessas escolas funcionavam pelo sistema de ensino mútuo, segundo o qual o professor tomava um ou mais discípulos para monitorá-lo e estes aprendiam o ofício ao ajudar o mestre

³⁷ Utilizaremos nas citações com recuo a grafia original dos documentos. Nas citações feitas no corpo no texto, entretanto, faremos as adequações gráficas, a fim de tornar a leitura mais fluida.

nas tarefas escolares. Além dos alunos monitores, era comum a figura de professores adjuntos, também chamados de alunos-mestres, utilizados nesse mesmo modelo de *formação pela prática*³⁸. Heloisa Villela (2010) destacou a intenção de se adotar esse modelo de formação registrada no Regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária do Rio de Janeiro, de 1849, expedido pelo presidente Couto Ferraz, inspirado no sistema "austríaco-holandês":

[...] entendi que o sistema austríaco era o mais apropriado em nosso país. Consiste em deixar os professores **formarem-se pela prática**, passando de inspetores subordinados a monitores e finalmente a mestres adjuntos e então receberem para se aperfeiçoarem em algumas **lições de pedagogia**. Adotei modificando-o pelo sistema holandês. Em quase todas as províncias da Holanda aproveitam-se os alunos pobres que mostram mais inteligência e são conservados nelas e se preparam para o magistério por lições especiais à tarde e sobretudo empregam-se sucessivamente nas diferentes classes, com pequenas distribuições até que pela idade possam ser colocados em uma escola sua. Deste modo podemos ter mestres sem grandes despesas das escolas normais, homens que desde a puerícia se acostumam àquela vida, que lhe tomam os hábitos e que sem grande esforço se dedicam ao ensino (REGULAMENTO..., 1849, *apud* VILLELA, 2010, p. 123; grifos nossos).

Alguns anos mais tarde, em 1854, Couto Ferraz realizou uma reforma no ensino primário e secundário do município da Corte, levantando a possibilidade de que as cadeiras do magistério fossem providas com professores adjuntos, os alunos-mestres, mediante aprovação em concurso³⁹. Ou seja, a formação especializada de professores não era uma exigência para o exercício da docência, uma vez que os concursos orais e escritos acabavam assumindo um papel definidor das capacidades profissionais (VILLELA, 2010).

Segundo Vivian Batista da Silva, os primeiros manuais pedagógicos foram publicados quando o Estado passou a regular o ingresso na carreira do magistério, seja pelos concursos, seja pelas escolas de formação (SILVA, 2006). Os manuais de pedagogia, nesse contexto, acabavam servindo como "guias aos candidatos ao magistério primário" que prestavam concursos e exames de habilitação, como "obras de ciência pedagógica" para subsidiar as aulas de professores da escola normal, como "tratadinhos metódicos" para alunos que

³⁸ De acordo com Gondra e Schueler (2008, p. 181), os professores adjuntos, ou alunos-mestres, foram utilizados como modelo de formação e modo de reprodução do ofício docente em algumas localidades do Império, como, por exemplo, na Corte, na Província do Rio de Janeiro e no Paraná. Sobre formação de professores pela prática no Paraná, ver dissertação intitulada "A arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)", de autoria de Franciele Ferreira França (2014).

³⁹ Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 166), a de seleção de professores para as escolas régias mediante concurso foi estabelecida no Brasil desde o final do século XVIII e configura uma prática constante no processo de admissão ao magistério. Ainda segundo os referidos autores: "Na maior parte do Império, em que pesem as diferenças regionais e a diversidade de sistemas públicos provinciais constituídos, sobretudo, após o processo de descentralização das competências em matéria educacional, os regulamentos e normas de instrução pública primária e secundária procuraram estabelecer regras e princípios de seleção, formação, recrutamento, licenciamento e controle dos professores públicos e particulares, tentando uniformizar, conformar, homogeneizar e disciplinar os diversos modos de ser professor no século XIX" (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 172 - grifo no original).

frequentavam as escolas de formação de professores, ou mesmo como "instrumentos didáticos" para aqueles que já se encontravam no exercício do magistério sem uma preparação especializada⁴⁰.

Pelo que foi possível inferir até esse momento, a pedagogia, enquanto disciplina, não tinha destaque nas primeiras décadas do século XIX. Ao analisar os saberes da primeira escola normal criada em Niterói em 1835, Heloisa Villela apresenta as disciplinas que deveriam ser ministradas pelo diretor, "seu único professor" naquele momento, a saber: conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, as quatro operações de aritmética, quebrados decimais e proporções, noções de geometria, elementos de geografia, princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional (VILLELA, 2010, p. 109). A autora ainda destaca que o currículo da escola normal, nesse primeiro momento, quase não diferia daquele das escolas de primeiras letras, a não ser pelo domínio do método mútuo, ou lancasteriano.

Ao longo do século, a disciplina intitulada de pedagogia passa a compor o currículo das escolas normais em diferentes províncias, mas, assim como no caso da Escola Normal de Niterói, ela nem sempre fez parte do currículo dessas instituições no momento em que foram instaladas. A Escola Normal de São Paulo, por exemplo, tem a primeira indicação de criação em 1846, mas a disciplina de pedagogia aparece citada pela primeira vez em 1874 (TREVISAN, 2011). O mesmo ocorreu na Paraíba, que tem como data de criação da escola normal o ano de 1883, mas a primeira referência à pedagogia no rol de disciplinas é de 1886 (KULESZA, 2006).

Não pretendemos apresentar um panorama da formação de professores no Brasil ao longo do século XIX, nem aprofundar a discussão sobre o momento em que a disciplina de pedagogia passa a compor o currículo das escolas normais. Contudo, interessa-nos pensar os manuais como uma referência de *instrução pedagógica* num momento em que as instituições para habilitação de professores e que a própria ideia de pedagogia como campo de conhecimento afeto à educação ainda estavam se consolidando.

Na apresentação de manuais do tipo "curso de pedagogia", o leitor frequentemente encontra a informação de ter em mãos uma obra de ciência pedagógica respaldada em importantes pedagogistas, que não configura como reunião de "meras teorias de gabinete" (PASSALACQUA, 1887), mas de leis ancoradas na prática de professores. Assim, quem os manuseasse haveria de encontrar, "de envolta com conhecimentos adquiridos nos mais

⁴⁰ As expressões "guia de ensino", "obra de ciência pedagógica", "tratadinho metódico" e "instrumento didático" foram extraídas de manuais que serviram de referência para a construção desta tese.

provetos e autorizados mestres antigos e modernos⁴¹, não poucas experiências" (PASSALACQUA, 1887, apresentação). A criança é considerada, pelo mesmo autor, "o livro vivo do mestre"; com ela, o professor aprenderia sobre o ofício de ensinar, além dos ensinamentos teóricos de obras pedagógicas. Aliás, a retórica da experiência é uma marca nesse tipo de obra. Neste sentido, vale a pena destacar o que escreveu Escolano Benito (2017) ao tratar do aprendizado pela experiência:

O saber da prática, ou da experiência, assume um papel essencial na construção do conhecimento sobre a escola e na fundamentação da cultura efetiva em que se materializam as ações e os discursos executados e interpretados pelas instituições educativas, os quais configuram o *habitus* profissional dos professores (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 29).

Os manuais do tipo "curso" são "tratadinhos metódicos" que trazem elementos da ciência pedagógica característicos das obras do tipo "tratado", em interface com ensinamentos práticos presentes em manuais do tipo "didáticos". Para esta pesquisa, selecionamos, inicialmente, dois manuais dessa natureza, recomendados para uso na província de Santa Catharina na segunda metade do oitocentos, conforme explicitado na introdução: "Curso Prático de Pedagogia" (DALIGAULT, 1870) e "Pedagogia e Methodologia" (PASSALACQUA, 1887). Entretanto, no decurso da investigação, tivemos contato com outras obras do mesmo tipo⁴², produzidas no exterior nesse período, especialmente em países da Europa, como: *Cours normal des instituteurs primaires, ou Directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires* (DE GERANDO, 1850)⁴³; *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie* (BRAUN, 1854, 2. ed. Tomo I); *Cours théorique et pratique de Pédagogie* (CHARBONNEAU, 1862); *El Arte de Educar – Curso Completo de Pedagogía Teórico-Práctica* (CATALAN, 1871); *Cours de Pédagogie théorique et pratique* (COMPAYRÈ, 1885); *Curso Elemental de Pedagogía* (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, 3. ed.); *Cours de Pédagogie ou Principes d'éducation*

⁴¹ A relação de autores citados nas obras de Daligault e Passalacqua encontra-se nos Apêndices VII e VIII.

⁴² Ao que parece, a organização das aulas de uma determinada cadeira em formato de curso era uma prática relativamente comum, especialmente na França. Localizamos, por exemplo, um livro intitulado *Cours élémentaire, théorique et pratique, de construction* (1828), escrito por J. P. Douliot, professor de Arquitetura e Construção da L'École Royaux. Outro exemplo é o *Cours de philosophie élémentaire*, escrito em 1865 por M. Clément Gourju, professor de filosofia em colégios e liceus de comunas francesas.

⁴³ Segundo Maria Helena Camara Bastos (1998), esse teria sido o "primeiro manual didático destinado à formação docente". A obra, publicada originalmente em 1832, foi traduzida no Brasil em 1839 e circulou em diferentes províncias brasileiras ao longo do século XIX, inclusive em Santa Catarina, onde localizamos anúncios de sua venda em jornais da década de 1850 e no Regulamento da Instrução Pública de 1869. Entretanto, diferentemente dos manuais selecionados nessa pesquisa, o Curso Normal de De Gérando aborda essencialmente questões do método mútuo e não da pedagogia como campo de conhecimento afeto à educação. Por esse motivo, o manual não foi considerado como fonte central nesta tese.

publicque (Rendu, 1858, 3. ed.); *Curso completo de Pedagogia* (SANTOS, 1880, 3. ed.) e *Curso completo de Pedagogia* (LLEDÓS y NAYA, 1887).

O contato com essas obras evidenciou uma transnacionalização de ideias pedagógicas, levando-nos a selecionar quatro delas para comporem a tese, além dos dois manuais inicialmente escolhidos. Outros manuais, produzidos no Brasil ou no exterior e que apresentavam elementos teóricos e práticos de pedagogia, foram consultados⁴⁴, ainda que não trouxessem no título a indicação de "curso". Dentre eles, selecionamos quatro para comporem a base empírica da pesquisa. No total, esta tese mobilizou dez manuais de pedagogia do século XIX, cujos dados gerais de produção são apresentados no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2- Dados gerais de produção dos manuais

N.	TÍTULO DO MANUAL	LOCAL	ANO	AUTORIA	PÚBLICO ALVO
1.	Cours de Pédagogie ou Principes d'éducation Publicque	Paris/FR	1841	Ambroise Rendu	Élèves des écoles normales et des instituteurs primaires.
2.	Manuale di Pedagogia e Metodica Generale	Parma/ IT	1844	Luigi Alessandro Parravicini	Madri, padri, maestri e autorità scolastiche e amministrative.
3.	Curso Elemental de Pedagogía	Madrid/ES	1850	Mariano Carderera y Joaquin Avendaño	Aprobada por el gobierno para servir de texto en las Escuelas normales, seminarios de maestros del Reino.
4.	Cours Pratique de Pédagogie	Paris/FR	1851	Jean Baptiste Daligault	Élèves-maîtres des écoles normales et Instituteurs em exercice.
5.	Cours Théorique et Pratique de Pédagogie	Paris/FR	1862	Michel Charbonne au	Professores e alunos da Escola Normal Superior, Professores de Educação Elemental e Pais ou tutores.
6.	Elementos de Pedagogia	Lisboa/PO	1870	José Maria da Graça Affreixo; Henrique Freire	Candidatos ao magistério primário.
7.	Compêndio de Pedagogia	Niterói/BR	1873	Antonio Marciano da Silva Pontes	Alunos da Escola Normal de Niterói.
8	Cours de Pédagogie Théorique et Pratique	Paris/FR	1885	Gabriel Compayré	Alunos das escolas normais de Fontenay-aux-Roses e de Saint-Cloud.
9	Pedagogia e Metodologia: theorica e pratica	São Paulo/BR	1887	Camillo Passalacqua	Alumnos da Escola Normal de São Paulo.
10.	Elementos de Pedagogía	Tarragona/ ES	1889	Luis Parral Cristóbal	Maestros e Maestras.

Fonte: Dados coletados nos manuais. Organizado pela autora.

A seguir, apresentamos dados de produção, autoria e circulação dos manuais que compuseram a base empírica desta tese, considerando o levantamento feito durante a

⁴⁴ A relação dos manuais de pedagogia com que tivemos contato pode ser visualizada nos Apêndices III e IV.

realização desta tese, o qual poderá ser ampliado em pesquisas futuras. As referências utilizadas para construção desta seção podem ser visualizadas no Apêndice X.

1. *Cours de Pédagogie ou Principes d'éducation Publique* - Manual de autoria de Ambroise Rendu (1778-1860), publicado na França em 1841 pela Garnier-Frères Editeurs. A obra tinha como destinatários alunos de escolas normais e professores primários e contou com diferentes edições francesas, sendo a quarta delas datada de 1850. Trata-se de um dos manuais de pedagogia do tipo "curso" mais antigos que localizamos, sendo referenciado em outras obras que o precederam. A obra *Cours de Pédagogie*, de Ambroise Rendu, foi reeditada pela Biblioteca Nacional da França como parte de uma política patrimonial de conservação de obras da literatura francesa, sendo lançada em 2014 pela Editora Hachette Livre.

Sobre o autor: Ambroise Rendu, também citado como Barão Rendu, nasceu em 25 de outubro de 1778, em Paris. Estudou letras após ser expulso da doutrina teológica, do movimento religioso e político jansenismo, doutrina opositora ao desenvolvimento da Igreja católica e ao absolutismo real. Rendu ampliou sua formação cursando direito; fez parte de uma reorganização da Academia Francesa, ocupando em 1808 o cargo de inspetor geral da universidade. No ano seguinte, passou a ser conselheiro ordinário da Universidade Imperial. A posição do autor foi marcada por uma tentativa de conciliação entre o Estado e a Igreja. Envolveu-se com a educação popular e participou da fundação de diferentes escolas primárias. Desde 1820, foi membro de Comissão de Instrução Pública e continuou ocupando essa posição quando a comissão fora transformada em Conselho Real de Instrução Pública. Nomeado inspetor geral da Instrução Pública em 1838, atuando até 1850, ocupou-se da região de Caen, mesma região em que Jean Baptiste Daligault fez sua formação e atuou como inspetor do ensino primário. Rendu escreveu sobre a organização das escolas normais e sobre a instrução primária na França, publicando obras como: *L'Instruction publique, et particulièrement des écoles chrétiennes, modèle de tous les perfectionnements actuels de l'instruction primaire* (1819); *Essai sur l'instruction publique, et particulièrement sur l'instruction primaire* (1819); *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires* (1834); *Lettres à un instituteur primaire sur les droits et les devoirs du citoyen* (1848); *Considérations sur les écoles normales* (1849, 2. ed.). Ambroise Rendu faleceu em Paris em 12 de março de 1860.

Indícios de circulação: Tiana Ferrer (2008) afirma que a obra de A. Rendu foi traduzida na Espanha por Mariano Carderera em 1845. A obra também aparece em circulação em Portugal,

de acordo com Carlos Manique da Silva (2013) e Moreirinhas Pinheiro (1995). Outro lugar de circulação do manual é a cidade de Guadalajara, onde foi publicado em 1859, traduzido por Manuel López Cotilla (MONSERRAT *et al.*, 1997). No Brasil, na Ata da 3ª sessão das Conferências Pedagógicas celebrada na Corte/RJ em janeiro de 1873, presidida pelo inspetor geral interino dr. Francisco Homem de Mello, a obra de Ambroise Rendu aparece recomendada em conjunto com autores como Barrau, Braun, Dunn, Zweiler, Fröebel, Rapet, Daligault, Naville, Théry e outros, como convenientes tratados de pedagogia a serem traduzidos e distribuídos gratuitamente pelas escolas.

2. *Manuale di Pedagogia e Metodica Generale* - De autoria de Luigi Alessandro Parravicini (1797-1880), publicado em Parma, na Itália, no ano de 1843, edição de Livorno – Presso Bertani Antonelli, foi obra encomendada e autorizada pelo governo para mães, pais, mestres, autoridades das escolas e da administração da Itália.

Sobre o autor: Luigi Alessandro Parravicini nasceu na Itália na virada do século XVIII para o XIX⁴⁵, filho de Pietro Parravicini e Paola Cagnola. Estudou no ginásio de Brera e, posteriormente, na Universidade de Filosofia de Pavia. No ano de 1819, prestou serviços como secretário do bispo Novara, na paróquia Cireggio. Mudou-se para Bergamo, lugar em que se dedicou aos estudos da pedagogia, sendo nomeado mestre das Letras e da Geografia das escolas primárias locais entre 1820 a 1827. Em 1828, publicou as obras *Giannetto* e *Il metodo di Castairs applicatto alla scrittura corsiva italiana*; em 1831, o *Nuovo silabário italiano fondato logicamente sulle leggi naturali della loquela*. Em 1826, assumiu como diretor da Imperial Regia Scuola Elementare, onde permaneceu até 1842, quando assume como diretor da Nova Escola Técnica em Veneza. Em 1833, fez parte da fundação da Sociedade Fiorentina de difusão do método recíproco de ensinamento (método mútuo). Segundo Buisson (1911), o livro *Gianetto*, de Parravicini, foi premiado pela Sociedade Florentina no ano de 1835, ganhando destaque e sendo posteriormente traduzido para o espanhol, sob o título *Juanito*. O autor ainda publicou, em 1842, o *Manuale di pedagogia e metodica generale*, em dois volumes, custeado pelo governo de Cantone Ticino, província em que foi professor de pedagogia por alguns anos (BUISSON, 1911). No mesmo ano (1842), publica "Dell'educazione pubblica nel cantone Ticino". Parravicini foi o primeiro pedagogo

⁴⁵ As informações sobre data e local de nascimento do autor apresentam divergências. Encontramos dados indicando a data de 20 de maio de 1797, 1799 e/ou 1800; sobre local de nascimento, há indicações que apontam para Ispra, comuna na região da Lombardia, e Milão.

a ser convidado na Itália para escrever um manual e um curso para os professores (BELTRANI, 1996). Morreu em 6 de agosto de 1880, em Vittorio Veneto.

Indícios de circulação: Localizamos indicativos de circulação da obra na Itália.

3. *Curso Elemental de Pedagogía* - Manual de autoria de Mariano Carderera y Potó (1815-1893) e Joaquin Avendaño Bernáldez (1812-1886), publicado na Espanha em 1850 pela Editora Imprenta de D. Victoriano Hernando. A obra aparece em ordens ministeriais como livro oficial para a utilização nas escolas normais na Espanha. A oitava edição da obra, de 1882, teve uma tiragem de 2.000 exemplares, seguindo, em 1885, o mesmo número de tiragem com a nona edição. Até o fim do século XIX, a obra contou com dez edições. O *Curso Elemental de Pedagogía* apresenta bastante similitude com a obra *Curso de Pedagogía o Principios de Educación Pública para uso de los alumnos de las Escuelas Normales y de los maestros*, de Ambroise Rendu, traduzida por Carderera em 1845 e editada em Tarragona pela Imprenta de A. Puigribí y Canals (TIANA FERRER, 2000). O manual de Avendaño e Carderera aparece como o primeiro “tratado de pedagogia” em espanhol, em que a pedagogia é apresentada como ciência (BLANCO Y SÁNCHEZ, 1907).

Sobre os autores: Mariano Carderera y Potó nasceu em Huesca, na região do Aragonês, na Espanha, em 1º de outubro de 1815, da união de Vicente Carderera e Gracia Potó. Estudou filosofia e teologia na Universidade de Huesca. Em 1839, abandona a carreira eclesiástica, ingressando na Escuela Normal Seminario de Maestros. Em 1841, completa o curso normal, sendo declarado apto com nota “sobresaliente”. Em seguida, em 1º de maio de 1841, a Comissão Superior de Instrução Primária de Huesca encomenda a organização da escola normal da província. Nesse mesmo período, Carderera é comissionado para inspecionar as escolas. No ano seguinte, é nomeado membro da comissão de exames de mestres, da qual fez parte até 1847. A Escola Normal de Huesca é inaugurada em 1842 e ele assumiu a função de diretor, função em que permaneceu até 1847. Nesse ínterim, realizou a tradução do *Curso de Pedagogia* de Ambroise Rendu. Após finalizar as atividades na Escola Normal de Huesca, mudou-se para Barcelona, onde ocasionalmente realizava a inspeção das escolas e também assume a direção da Escola Normal de Barcelona. Carderera produziu diferentes obras, marcadamente sob a influência de Pestalozzi, dentre as quais destacamos: *Pedagogía práctica: curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas* (1874); *La disciplina escolar como medio indirecto de educación y enseñanza* (1890), *Diccionario de educación y*

métodos de enseñanza (1855), *Curso elemental de pedagogía* (1850), *Apuntes sobre la educación elemental del sordomudo: destinado á los maestros de primera enseñanza* (1859), *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres 1862* (1863). Mariano Carderera faleceu em Madrid no ano de 1893.

O outro autor que assina a obra é Joaquín Ricardo Avendaño y Bernáldez, que nasceu em Vigo, região de Galícia, no dia 19 de março de 1812, da união entre Domingo Antonio de Avendaño e María Bernardina Bernárdez Sistro. Estudou primeiro em seminário e, logo depois, cursou filosofia na Universidade de Santiago. Em 1833, obteve título de mestre; no ano seguinte, foi comissionado pela Junta Superior de Instrução Primária para o cargo de inspetor das escolas de várias seções judiciais na Província de Pontevedra. Em 1843, após prestar a oposição (concurso), é alçado à mestre superior e desempenha durante três anos vários cargos na Escola Normal Central; entre eles, a participação como membro da Comissão dos Exames dos Mestres. Em 1844, assume a função de diretor da Escola Normal de Zaragoza, no mesmo ano em que publica a obra *Manual complemento de Instrucción primaria elemental y superior para uso de los aspirantes a maestros y especialmente de los alumnos de las escuelas normales de provinciais*. Em 20 de março de 1847, faz o seu traslado para a Escola Normal de Córdoba. Ainda neste ano, foi nomeado como membro da Comissão da Inspetoria das Escolas de Madri. Joaquín Ricardo Avendaño faleceu em Biarritz em 1886.

Indícios de circulação: Localizamos indicativos de recomendação da obra na Espanha; porém, uma cópia digital é disponibilizada no Acervo da Universidad Autónoma de Nuevo León, no México, indiciando sua circulação também nesse país.

4. *Cours Pratique de Pédagogie* - Manual de autoria de Jean Baptiste Daligault⁴⁶ (1811-1894), publicado na França em 1851, pela editora parisiense Dezobry et E. Magdeleine. A primeira edição da obra teria sido bem recebida pelo ministro da Instrução Pública e pelos "especialistas na arte", sendo recomendada tanto para servir de base aos professores em exercício, quanto para chegar às mãos dos alunos da escola normal. Em 11 de março de 1852, o Conselho Acadêmico de Orne aprova a obra e, no ano seguinte, uma segunda edição é publicada, após ter-se esgotado a primeira. Uma terceira edição foi publicada em 1864. Finalmente, uma quarta edição seria publicada, mas, devido à Guerra Franco-Prussiana, de

⁴⁶ Encontramos o nome desse autor grafado de duas formas diferentes: "Daligault" e "Daliguault". Optamos por utilizar a primeira por ser a grafia apresentada na edição francesa.

1870 a 1871, esse projeto teria sido abandonado (SURVILLE, 1908). Assim como no manual de Ambroise Rendu, a obra *Cours Pratique de Pédagogie* de Daligault foi reeditada pela Biblioteca Nacional da França, sendo lançada em 2017 pela Editora Hachette Livre.

Sobre o autor - Jean Baptiste Daligault nasceu em La Chapelle-Biche, uma comuna na região administrativa da Baixa-Normandia, departamento de Orne, na França, em 2 de março de 1811, da união de Julien Daligault e Marie Jenvrin. Em 1831, iniciou o trabalho como preceptor particular; em 24 de setembro de 1833, foi diplomado em Letras, assumindo a função de regente no Collège de Bayeux, onde atuou até 21 de setembro de 1834. Depois disso, trabalhou como professor no Collège Royal, ou Lycée de Caen, ocupando essa função por três anos. De 1837 a 1849, Daligault assumiu a função de inspetor das Escolas Primárias de Calvados, até em 20 de junho de 1849, quando foi chamado a assumir a direção da Escola Normal de Alençon, a fim de substituir o então diretor Sr. Valette. Além de atuar na direção da escola normal, Daligault também passou a ministrar os cursos de gramática, pedagogia e estilo (relativo à língua francesa). Dois anos depois, publicou o *Cours pratique de pédagogie*, de modo a sistematizar as lições que ministrava na escola normal. Daligault também teria elaborado um *Curso de Horticultura* a partir de suas experiências de trabalho na escola normal, obra que permaneceu manuscrita, assim como poesias. Exerceu a função de diretor na Escola Normal de Alençon até 1º de julho de 1871, quando uma ordem do então ministro da Instrução Pública Jules Simon conferiu-lhe a aposentadoria. Em 3 de agosto de 1894, Daligault faleceu, aos 83 anos.

Indícios de circulação - A obra foi localizada em bibliotecas de Portugal (SOUZA, 2013) e chegou ao Brasil poucos anos após sua publicação na França, sendo considerada um dos manuais pedagógicos mais antigos em terras brasileiras (SILVA, 2006). No caso da província de Santa Catarina, por exemplo, localizamos informações de que a obra teria composto a Biblioteca Pública provincial em 1856, sendo traduzida no mesmo ano (integral ou parcialmente)⁴⁷ por Francisco de Paula Marques de Carvalho, também conhecido como Franc de Paulicéia. Em 1865, ela é traduzida por Joaquim Pires Machado Portella e publicada, no Recife, pela Typographia Universal. Em 1870, uma segunda edição, traduzida por Franc de Paulicéia, é publicada em Santa Catarina pela Typographia de Ribeiro & Caminha. Quatro

⁴⁷ Não localizamos nenhum exemplar da primeira edição completa da obra traduzida em Santa Catarina, embora haja registros de aprovação orçamentária para o pagamento de tradução e impressão do manual em 1856. De todo modo, o primeiro capítulo do manual, que tem como título "As dignidades das funções do professor primário", foi publicado no jornal O Mensageiro, em maio de 1856, com tradução de Franc de Paulicéia.

anos depois, em 1874, uma nova edição, com tradução de Portella, "melhorada pelo tradutor e acompanhada de uma lição de Mr. Dumouchel sobre métodos", é publicada no Rio de Janeiro pela A. A. da Cruz Coutinho. Durante a realização desta pesquisa, por meio da análise de jornais e referenciais bibliográficos, foi possível localizar indícios de circulação desse manual nas províncias de Santa Catharina, Pernambuco, Rio de Janeiro, Sergipe, São Paulo, Paraná, Maranhão, Paraíba e Bahia. Segundo Marta Carvalho (2007), o livro ainda teria sido exibido como um dos itens da Exposição Universal de 1867, em Paris.

5. *Cours Théorique et Pratique de Pédagogie* - Manual de autoria de Michel Charbonneau (1817-1870), publicado em Paris em 1860, pela editora Dezobry, F^d Tandou et C^a., Libraires-Éditeurs. Obra destinada a mestres, professores das escolas normais superiores, pais e mães e para administradores da instrução pública. De acordo com Kahn e Denis (2006), a publicação digitalizada da obra, datada de 1862 (2. ed.), é uma reedição da primeira. Em 1867, o manual compôs, juntamente com o de Daligault, o grupo de destaque na área de educação na Exposição Universal, em Paris. A décima segunda edição, publicada com revisão e correção, teve a publicação, em 1885, pela editora francesa Librairie Ch. Delagrave.

Sobre o autor: Michel Charbonneau nasceu em 12 de novembro de 1817, em Le Bugue, comuna francesa localizada na região de Nova Aquitânia, no departamento Dordogne. Ingressou na Escola Normal de Perigueux em 1835, após seus primeiros estudos com M. Mouton. Mais tarde realizou estudos clássicos e dedicou-se a idiomas modernos, letras e ciências. Durante os primeiros anos dedicados à direção e inspeção de escolas, organizou e publicou diferentes artigos em revistas de educação; entre eles, *Organização Escolar* (1853). A obra de maior reconhecimento como professor foi o *Cours Théorique et Pratique de Pédagogie*. Dentre as funções ocupadas por Charbonneau, destaquem-se a de diretor da Escola Normal de Deux-Sèvres e a de oficial da Instrução Pública, assumidas a partir de 1847. Durante alguns anos, Charbonneau foi oficial da instrução na região de Melun, no Departamento Sena e Marne. No dia 5 de agosto de 1870, morreu em Melun, antes de assumir a função na administração da Instrução Pública, que havia sido convidado para ocupar em Paris (BUISSON, 1911).

Indícios de circulação - A obra de Michel Charbonneau foi traduzida para o português por José Nicolau Raposo Botelho e publicada, em 1897, em Portugal, pela editora Livraria Internacional de Ernesto Chardron (MARQUES, 1894). No Brasil, o manual aparece em

circulação no início da década de 1880. O livro é citado em anúncios de livrarias nos seguintes jornais: O Apóstolo, periódico religioso, moral e doutrinário do Rio de Janeiro (1880); Diário de Pernambuco (1882); Jornal do Commercio do Rio de Janeiro (1885); Gazeta Mercantil Rio Grande do Sul (1882), entre outros. Vale ressaltar que somente o Jornal do Commercio traz a propaganda vinculada ao livro na versão em francês; os demais apresentam a divulgação do livro sob o título *Curso theorico e pratico de pedagogia*, traduzido por José Botelho. De acordo com Trevisan e Pereira (2013), o manual aparece como leitura recomendada para a Escola Normal de São Paulo, e, segundo Uekane (2008), a obra traduzida por Raposo Botelho é citada entre os compêndios utilizados na Escola Normal da Corte/RJ de 1881 a 1888.

6. Elementos de Pedagogia - Manual de autoria de José Maria da Graça Affreixo (1842-1919) e Henrique Freire (1842-1908), publicado em Lisboa, pela Typographia do Futuro, em 1870. Obra escrita para servir, inicialmente, de guia a candidatos ao magistério. De acordo com Levy Cardoso (2014), teve um total de oito edições até 1890, sendo a última delas publicada pela Livraria Ferreira. Segundo a autora, a obra foi explicitamente elaborada para atender aos programas das escolas normais portuguesas e teve a “pretensão de escrever uma Pedagogia Portuguesa”. As sucessivas edições teriam ampliado o conteúdo, tendo a primeira um total de 85 páginas e a oitava, 292 páginas. Além da ampliação, ocorreram mudanças na nomenclatura da obra, sendo a última edição intitulada *Elementos de Pedagogia para uso do Magistério Primário Português*.

Sobre os autores - José Maria da Graça Affreixo nasceu em 24 de agosto de 1842, em Ovar, distrito de Aveiro, filho de Manuel José da Graça. De acordo com Levy Cardoso (2014), Affreixo realizou seus estudos iniciais no seminário de Santarém. Posteriormente, segue os estudos na Escola Normal de Lisboa (Marvila), destacando-se no cenário educacional português, integrando a primeira geração de ex-alunos "seletos" dessa escola. No ano de 1870, ano da publicação da primeira edição do manual, Affreixo participa como delegado da Conferência Escolar reunida no Ministério. Compõe, em 1869, a Comissão da Escola Central de Lisboa. Em 1882, fez parte do grupo de subinspetores de ensino primário. No ano da última edição datada da obra, 1890, fazia parte do corpo docente da Escola Normal de Évora, falecendo em 1919.

O outro autor da obra, Henrique Augusto da Cunha Soares Freire, nasceu em 18 de julho de 1842, na cidade de Trafaria (Almada), filho de Luís Miguel da Cunha Freire e de

Maria da Conceição de Jesus Freire. Conforme Martinez e Lopes (2011), Henrique Freire teve importante participação na imprensa da educação como jornalista, além de sua atuação no ensino. Assim como Affreixo, Henrique Freire formou-se na Escola Normal de Marvila, onde obteve habilitação para o exercício do magistério primário. Em 1870, colaborou na Gazeta Pedagógica. Em 1870, ano da publicação do manual, estava em exercício docente na Escola Normal de Évora, onde atuou até 1902. Henrique Freire ainda assumiu a função de inspetor da Escola Primária entre 1890 e 1908, ano de sua morte.

Indícios de circulação - Localizamos indícios de circulação do manual em diferentes províncias do Brasil. De acordo com Levy Cardoso (2014), a obra compôs o programa da Escola Normal de Campos/RJ. Martinez e Lopes (2011) também indicam que o manual foi adotado, em sua oitava edição, na Escola Normal de Campos e na Escola Normal da Corte. Localizamos indicação de adoção do manual no Regimento Interno das escolas normais da província de Minas Gerais, de 25 de junho de 1880. Uma autorização para a aquisição da obra também foi localizada no jornal Diário do Maranhão, de 1894. Há indícios de que tenha sido adotada na Escola Normal da Bahia no ano de 1895. Um anúncio de venda da obra foi localizado no Jornal Gazeta da Parayba, de 1889. Localizou-se, ainda, no texto de António Carlos da Luz Correia (2003), a indicação de que o manual foi traduzido para o castelhano e recomendado para uso na Escola Normal de Granada/Espanha, em 1871.

7. *Compêndio de Pedagogia* - Manual de autoria de Antonio Marciano da Silva Pontes (1839-1901), publicado em Niterói em 1873, pela Editora Typographia do Fluminense, indicado para uso dos alunos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. Segundo o Diário do Rio de Janeiro de 1877, após impressão e breve circulação, a obra de Marciano Pontes foi indicada para ser examinada por uma comissão por ter sido considerada uma tradução do *Cours de Pedagogie* de Ambroise Rendu. No mês de novembro, o mesmo jornal publicou o parecer da comissão que analisou a obra do pedagogo Silva Pontes, declarando que ele emitia opiniões escudadas em sua experiência no magistério público brasileiro e que, portanto, não se tratava de uma tradução da obra de Ambroise Rendu. O manual de Marciano Pontes foi premiado na Exposição de 1881, conforme o jornal A cidade do Rio de Janeiro de 1889, e teve a terceira edição publicada no mesmo ano, corrigida e aumentada, sendo prefaciada por

Abilio Cesar Borges. Segundo Vivian Batista da Silva (2006), o livro de Marciano Pontes é considerado o primeiro manual pedagógico escrito por autor brasileiro⁴⁸.

Sobre o autor - Antonio Marciano da Silva Pontes nasceu em Mariana, província de Minas Gerais, no dia 27 de janeiro de 1836. Estudou no Seminário Episcopal a fim de seguir serviço eclesiástico. Não seguiu o sacerdócio, mudando-se para o Rio de Janeiro onde iniciou seus estudos no magistério. Após os estudos, exerceu o cargo de secretário do governo em Minas Gerais. Entre 1860 e 1871, exerceu diferentes funções na instrução pública no Rio de Janeiro. No ano de 1876, deixa o cargo de professor de Pedagogia na Escola Normal para assumir a função de diretor da mesma escola. Escreveu as seguintes obras: *Nova rhetorica brasileira* (1860), *Compendio de pedagogia* (1873) e *Ensaio histórico da província de Minas Gerais* (1867) (BLAKE, 1884, p. 254). Pontes falece em 16 de maio de 1901, no Rio de Janeiro.

Indícios de circulação - Localizamos indicativos da adoção do manual na Escola Normal do Rio de Janeiro. A obra, porém, aparece em anúncios de livrarias publicados em jornais do Ceará (1889) e Rio Grande do Sul (1890).

8. *Cours de Pédagogie Théorique et Pratique* - Manual de autoria de Gabriel Compayré (1843-1913), publicado na França em 1885, pela editora Librairie Classique Paul Delaplane, indicado para alunos das escolas normais. Segundo informações da Biblioteca Nacional da França (Gallica), em 1897 a obra já totalizava 13 edições.

Sobre o autor - Jules-Gabriel Compayré nasceu em 2 de janeiro de 1843, na comuna francesa de Albi, na região de Occitânia. Seus primeiros estudos foram realizados em Castres e Toulouse. Logo após, estudou no Liceu Louis-le-Grand, em Paris, e, anos mais tarde, formou-se na Escola Normal Superior de Letras e Ciências Humanas. Em 1866, tornou-se professor associado de filosofia. Lecionou em algumas escolas secundárias. Titular da cadeira de filosofia na Faculdade de Artes em Toulouse, teve por iniciativa ensinar psicologia infantil e história da educação. Em 1880, tornou-se responsável pela cadeira de pedagogia na Escola

⁴⁸ Um exemplar desse compêndio (1873) encontra-se disponível no Centro de Memória Fluminense, na Biblioteca Central do Gragoatá, na UFF; agradecemos a presteza do servidor José Antonio que nos auxiliou com os primeiros acessos ao sumário da obra. Agradecemos também a Ine Nunes Rubim, pesquisadora da Divisão de Informação Documental da Fundação Biblioteca Nacional, que nos auxiliou nos trâmites de aquisição de uma cópia da terceira edição da obra (1881) em microfilme. Prestamos, ainda, nosso agradecimento às bibliotecárias Iraci Borszcz e Fernanda de Sales, do Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas - IDCH/Udesc -, por viabilizarem a digitalização e a microfilmagem da obra, de modo que pudéssemos realizar a leitura.

Normal Superior. Em 1881 é eleito deputado. No ano da publicação do manual, apoiava a política da instrução pública de Jules Ferry. Em 1889, é nomeado reitor da Academia de Poitiers. A partir de 1905, Compayré assume a função de inspetor geral do ensino secundário. Compayré escreveu diversas obras, dentre as quais destacamos: *Cours de philosophie* (1874), *Histoire de la pédagogie* (1899), *Eléments d'éducation civile et morale* (1881), *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires* (pédagogie pratique & administration scolaire) (1894), *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1883), *Études sur l'enseignement et sur l'éducation* (1891). Compayré ainda traduziu obras de Froebel, Pestalozzi, Herbart e Spencer, falecendo em Paris em fevereiro de 1913.

Indícios de circulação - Em 1886, a obra foi traduzida para o italiano, pelo professor Angelo Valdarnini, editada por G. B. Paravia e Comp., para uso nas escolas normais, instituto feminino e do maestro e aspirantes à inspetoria escolar. Na Itália, o manual circulou com publicações em Torino, Roma, Milano, Firenze e Napoli. A décima terceira edição da obra foi traduzida na Espanha por F. Sarmiento e publicada em 1897 pela Libreria de La Vda. de Ch. Bouret. Essa tradução aparece com circulação também no México e na Argentina. Segundo Manique da Silva (2013), a obra de Compayré circulou tardiamente em Portugal, a partir do início do século XX. No Brasil, não encontramos informações de sua circulação em língua portuguesa, mas a obra foi indicada para leitura em escolas normais do país, como se vê nos trabalhos de Pestana (2011), Carvalho (2006) e Trevisan e Pereira (2013). No jornal *Patria e Lar do Paraná*, de 1912, encontramos o indicativo da adoção da obra de Compayré na Escola Normal da Província. Nesse mesmo ano, localizamos no jornal *O País RJ*, a indicação para a compra do compêndio para a Instrução Pública do Rio de Janeiro.

9. *Pedagogia e Methodologia (teórica e prática)* - Manual de autoria de Camillo Passalacqua (1858-1920), publicado em 1887 no Brasil pela typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp. A obra, aprovada em 1º de março de 1887 pela congregação de professores da Escola Normal de São Paulo, é destinada aos alunos da referida escola e anunciada na árvore sinótica da contracapa como *Curso Completo de Pedagogia e Methodologia*.

Sobre o autor - Camillo Passalacqua nasceu em Scaléa, Província de Cozenza, na Itália, em 7 de maio de 1858, filho de João Cristómo Passalacqua e Raphaela Bello Passalacqua. Ainda criança, por volta dos sete anos, mudou-se com a família para o Brasil, instalando-se em São Paulo. Camillo Passalacqua fez seus estudos primários e secundários no Seminário Episcopal

de São Paulo. Estudou filosofia e teologia no referido seminário, recebendo as ordens do presbiterato em 16 de junho de 1881. Além de padre e professor da Escola Normal de São Paulo, Passalacqua foi reitor do Seminário Episcopal. Participou de comissões encarregadas de examinar alunos da escola pública de primeiras letras e candidatos ao professorado público de primeiras letras. Em 1885, foi nomeado para reger interinamente a quarta cadeira da Escola Normal de São Paulo, Pedagogia e Metodologia, que dois anos depois daria título ao seu manual, escrito para subsidiar as aulas que ministrava na referida escola. No mesmo ano (1885), a quarta cadeira foi colocada em concurso, inscrevendo-se apenas dois candidatos: o próprio Passalacqua e o bacharel José Ezequiel Freire, que não se apresentou perante a banca examinadora. Sem concorrentes e após ser examinado pela banca, Passalacqua foi considerado habilitado para assumir a cadeira que, ainda naquele ano, passaria a abranger uma terceira matéria: religião. O padre Passalacqua fundou várias associações religiosas e estabelecimentos de ensino, como o Colégio Sion e o Ginásio N. S. do Carmo. Com a proclamação da República, a Escola Normal foi reestruturada e a reforma de 1890 determinou a supressão da cadeira de pedagogia; com isso, Passalacqua passou a reger a cadeira de português e literatura. Tempos depois, aposentou-se do cargo alegando motivos de saúde. A obra de Camillo Passalacqua, italiano que se naturalizou brasileiro, é uma das poucas obras de pedagogia escritas em língua vernácula no século XIX. Passalacqua publicou também *O homem do século*, livro de ensino de religião, além de conferências e discursos, e faleceu em 12 de junho de 1920.

Indícios de circulação - Além da presença da obra na Escola Normal de São Paulo (TREVISAN, 2011; PEREIRA, 2013), o manual foi indicado para a cadeira de Pedagogia da Escola Normal do Atheneu Sergipense em 1888 (SOUZA, 2014). Em Santa Catarina, o livro de Passalacqua é citado no jornal República de 15 de dezembro de 1891, quando se publica a divulgação de que "pelo cidadão Joaquim de Oliveira Costa foram remetidos ao diretor desta casa [Liceu de Artes e Ofícios] os seguintes livros: Pedagogia e Metodologia (teórica e prática) de Passalacqua [...]". Entretanto, é no Regulamento da Escola Normal Catharinense de 1897 que localizamos o programa de ensino em que consta a indicação do manual de Camillo Passalacqua para adoção na referida escola. Não foi possível averiguar se a obra foi recomendada ou adotada em outras escolas normais do país, mas sabe-se que foi enviada para a imprensa das províncias de Sergipe e Rio de Janeiro, segundo notas de jornais divulgadas no próprio manual.

10. Elementos de Pedagogía - Manual de autoria de Luis Parral Cristóbal (1847-1917), publicado na Espanha em 1889, pela Imprenta de F. Aris e Hijo. A obra aborda os 45 primeiros temas de pedagogia que figuravam no *programa oficial para el ejercicio escrito de oposiciones á Escuelas públicas elementales y de párvolos*. As oposições correspondiam, na Espanha, aos concursos ou provas de admissão para provimento de cargos públicos. Trata-se, portanto, de um manual para a preparação de candidatos ao magistério.

Sobre o autor - Luis Parral Cristóbal nasceu em Ateca, província de Saragoça, na Espanha, em 27 de abril de 1847, filho de Justo Parral Lanuzas e Teresa Cristóbal Oroz. Estudou nas universidades de Zaragoza e Madri, onde se formou em Filosofia e Letras e em Direito Civil e Canônico. Em 1869, estabeleceu, em sociedade com Hermenegildo Hueso, um colégio de ensino secundário. Depois, obteve, por oposição (aprovação em concurso), uma cátedra no Instituto de Teruel e, posteriormente, no Instituto de Castellón. Exerceu sua cátedra em latim e castelhano, também nos Institutos de Sevilla, Zaragoza, Valladolid, Tarragona e Madri. Dentre as obras que publicou, destacamos: *Análisis gramatical razonado y lógico*, *Guía para el examen de ingreso - para los niños que han de ingresar en los Institutos, Seminarios y Normales*, *Análisis gramatical y lógico - para los niños de las escuelas*, além, é claro, do manual *Elementos de Pedagogía*. Parral morreu em Madri em 1917.

Indícios de circulação – Durante a realização desta pesquisa localizamos indicativos de circulação da obra apenas na Espanha. Um exemplar impresso do manual foi localizado na Biblioteca do Centro Internacional de la Cultura Escolar (Ceince), por ocasião do *II Colóquio História da Educação, Infância, Cultura Material: diálogos e pesquisas em rede*, ocorrido em Berlanga del Duero (Espanha), entre os dias 26 de junho e 1º de julho de 2016⁴⁹.

1.2 MANUAIS COMO SUPORTES DE UM CURRÍCULO

Segundo Escolano Benito (2009), todo manual escolar é *suporte de um currículo*. Os manuais de pedagogia, sobretudo aqueles do tipo "curso", foram escritos para servir de referência à instrução pedagógica de alunos das escolas normais. Neste sentido, caracterizam-se como *manuais escolares* que suportam currículos afetos a saberes pedagógicos, que

⁴⁹ O evento congregou grupos de pesquisa brasileiros da UFPR, Udesc e Unicamp, e esteve sob a curadoria de Augustin Escolano Benito, a quem agradecemos a generosa acolhida e o auxílio na localização de manuais de pedagogia que pudessem favorecer a realização desta pesquisa.

sugerem o que deveria ser ensinado e aprendido sobre o ofício de professor. O próprio termo *curso*, presente no título de boa parte dos manuais analisados, pode ser associado à noção de *currículo*. O Dicionário Etymológico, Prosódico e Orthographico da Língua Portuguesa, de 1912, por exemplo, define currículo como "**curso**; atalho; pequena carreira (Do lat. curriculum)" (BASTOS, 1912, p. 382; grifo nosso). Na esteira dos estudos de Michel Young (1973), Ione Ribeiro Valle indica que:

[...] o termo *curriculum* (no plural *curricula*) designa o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido (seguindo uma determinada ordem de progressão) no quadro de um ciclo de estudos escolares. Ele pode ser empregado num sentido mais restrito (a um só curso, uma só matéria ou um único ano escolar) ou, ao contrário, num sentido mais amplo (indicando um tipo de ensino, de carreira ou mesmo o conjunto dos ensinamentos deliberados num determinado país num dado momento) (VALLE, 2011, p. 29; grifo no original).

Com o objetivo de melhor compreender o currículo dos quais os manuais eram suporte, realizamos uma análise inicial dos sumários. Verificou-se que, apesar de cada um apresentar estrutura própria, há alguma similaridade editorial-didática e certa recorrência de temas e subtemas voltados à instrução pedagógica no século XIX, como se vê no quadro 3.

Quadro 3 - Temas e subtemas⁵⁰ recorrentes em manuais de Pedagogia do século XIX

PEDAGOGIA TEÓRICA	PEDAGOGIA PRÁTICA
<p>PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição de Educação e/ou de Pedagogia • Dignidade das funções de professor primário e qualidades necessárias ao mestre <p>EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precauções higiênicas e exercícios <p>EDUCAÇÃO INTELECTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faculdades intelectuais (atenção, memória, imaginação, raciocínio...) <p>EDUCAÇÃO MORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação religiosa • Defeitos morais a combater e virtudes a conservar 	<p>ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Local e mobília • Métodos gerais e particulares • Classificação dos alunos <p>DISCIPLINA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrituração escolar • Sistema de prêmios e punições

Fonte: Manuais de Pedagogia do século XIX. Quadro elaborado pela autora.

Trataremos agora, mais detidamente, dos principais temas identificados nos manuais a fim de melhor compreender o lugar que a avaliação ocupava nessas obras.

⁵⁰ Chamamos de "temas" aos que se encontram em destaque com letras maiúsculas e de "subtemas" aos indicados com marcadores abaixo de cada tema. Os subtemas, em negrito, são aqueles nos quais localizamos indicativos de avaliação.

1.2.1 Princípios gerais da educação

O primeiro grande tema dos manuais diz respeito aos *Princípios gerais da educação e* é dedicado à apresentação das definições de educação e pedagogia, bem como a ensinamentos relativos ao perfil do professorado. A educação é frequentemente definida como o "esforço que se emprega para tornar as crianças capazes de preencherem, com a máxima perfeição possível, o seu destino" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 7), seja ele terreno (que diz respeito aos papéis sociais que viriam a ocupar), seja celestial (associado à crença cristã de uma vida eterna após a morte). Aqui se vê um ideal religioso de vocação (do latim, *vocatio*, chamado), quer dizer, o ideal de um chamado divino para o desenvolvimento de uma missão particular na terra. Nessa perspectiva, cada indivíduo teria um destino terreno preestabelecido por um desejo divino (uns teriam como destino ser artesãos, outros professores, outros advogados, etc.). A diferença de postos a ocupar na sociedade seria fruto dessa vocação individual e, portanto, caberia à escola não apenas ensinar a ler, a escrever e a contar, mas a "cultivar, fortificar e pulir as faculdades do homem" (PASSALACQUA, 1887, p. 3), para que as crianças possam cumprir "com a máxima perfeição possível" seus destinos sociais e espirituais⁵¹. Trata-se de uma perspectiva de educação integral ou tripartida (SOUZA, 2013), que diz respeito ao desenvolvimento de três "faculdades naturais", quais sejam: "as faculdades *físicas*, que se referem ao corpo, as faculdades *intelectuais*, que dizem respeito à inteligência, e as faculdades *morais*, que têm a ver com a vontade" (DALIGAULT, 1870, p. 55).

Os termos educação e pedagogia, apesar de profundamente imbricados, não são apresentados como sinônimos, "assim como poética não é a mesma coisa que poesia, [e] retórica não é a mesma coisa que eloquência" (PASSALACQUA, 1887, p. 1). Enquanto a educação diz respeito aos *fins*, a pedagogia diz respeito aos *meios*: "Dir-se-ia que uma *guarnece* o edifício que a outra *construiu*" (PASSALACQUA, 1887, p. 6 - grifo no original).

Segundo os autores dos manuais, a educação não poderia se dar espontaneamente; pelo contrário, ela deveria estar pautada tanto na *experiência* de professores quanto em *leis científicas*. Neste sentido, a pedagogia é definida no século XIX⁵² tanto como "arte de ensinar" quanto como "ciência da educação", ou, ainda, numa perspectiva híbrida, como "arte

⁵¹ Cabe salientar que, tempos depois, essa perspectiva de que cada indivíduo tinha um destino predeterminado foi sendo revestida de uma legitimidade científica na explicação não menos determinista da eugenia, a disciplina que estudou os meios genéticos para o perfeccionismo físico e espiritual da raça humana e que acreditava que o desenvolvimento intelectual podia ser previsto, justificando diferenças de desempenho escolar (PATTO, 2015).

⁵² Ao se proporem a escrever uma genealogia das formas de ensinar, Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003) indicaram que a palavra pedagogia teve significados muito diferentes através dos tempos. Dussel e Caruso, (2003) tratam das transformações do termo na idade moderna.

e ciência da educação". Por um lado, pretendia-se atribuir à pedagogia o prestigioso rótulo de "científica", uma forma de conhecimento passível de ser comprovada, com regras e métodos próprios, um saber sistemático. Por outro, enfatizavam-se o valor do conhecimento prático, a habilidade de gerir as situações cotidianas de ensino, um saber específico fruto da experiência. Não é à toa que os manuais de pedagogia desse período, especialmente aqueles do tipo "curso", se apresentam como teóricos (pedagogia ciência) e práticos (pedagogia arte).

Sendo a pedagogia um saber voltado à formação de aspirantes ao magistério, era conveniente começar os manuais definindo o perfil de um "bom professor". Assim, antes de tratar da arte de ensinar e dos princípios científicos da educação, os autores dedicavam parte de suas obras às dignidades da função do professor primário e às qualidades necessárias ao mestre; em outras palavras, antes de dizer aos professores o que deveriam *fazer*, era preciso dizer-lhes como deveriam *ser* (DALIGAULT, 1870).

De modo geral, o magistério é destacado nas obras como uma profissão nobre, de reconhecida importância e utilidade pública. Há uma recorrência no discurso acerca do papel social do magistério, das consequências do trabalho docente para a formação da sociedade e do professor como um "funcionário público"⁵³. Dependendo de sua atuação, o mestre poderia tornar-se "um poderoso instrumento de civilização e prosperidade ou um flagelo destruidor, derramando por toda a parte os germens de corrupção e de morte" (DALIGAULT, 1870, p. 18). Dominar o modo de exercer essa "sagrada missão"⁵⁴ era condição essencial para quem se propusesse a educar novas gerações.

Dentre os prerequisites para quem almejasse o ofício de professor, estavam a aptidão intelectual, a ausência de enfermidades físicas e a vocação para realizar uma honrosa, mas austera profissão. Além disso, o professor deveria reunir um conjunto de qualidades direta ou indiretamente relacionadas com suas funções. As qualidades diretas seriam: bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes e piedade cristã; já as indiretas diziam respeito a: polidez, modéstia, prudência, desinteresse e amor da solidão. Como se vê, os ensinamentos dos manuais ultrapassam questões relativas às metodologias de ensino ou ao

⁵³ Ao pesquisar sobre os sentidos da profissão docente na virada do século XIX para o XX, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal, Vera Lucia Gaspar da Silva indicou, na esteira dos estudos de António Nóvoa (1987), que o final do século XVIII e o século XIX marcam singularmente a profissão docente: "ao assegurar o monopólio de um certo campo profissional, ao acenar com a segurança no emprego e a independência em relação às famílias e às comunidades, o Estado favorece a **funcionarização dos mestres de escola** e o desenvolvimento da profissão docente" (NÓVOA, 1987 *apud* GASPARD DA SILVA, 2004, p. 45 - grifo nosso).

⁵⁴ Ao escrever sobre "ser professor no Império brasileiro", Gondra e Schueler assinalaram a recorrência da ideia de missão que procurava equiparar o docente ao sacerdote, uma imagem que "se via reforçada pela presença significativa da religião e da moral cristã nos currículos da escola elementar e nos exames de seleção e certificação do magistério" (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 173).

conhecimento sobre a infância, abrangendo a formação de uma identidade profissional docente, não raras vezes pautada em princípios morais e religiosos, sendo o professor considerado "o apóstolo da razão e da civilização" (DALIGAULT, 1870, p. 18).

1.2.2 Educação tripartida: física, intelectual e moral

Como indicamos, a educação aparece nos manuais dividida em três categorias: física, intelectual e moral⁵⁵. Neste sentido, a pedagogia não se encarregaria apenas de educar intelectualmente, mas de "instruir" e "educar" integralmente, extrapolando as meras situações de ensino das "letras", o que fica evidente na perspectiva de educação tripartida.

Herbert Spencer (1820-1903), importante filósofo e pedagogo inglês do século XIX, publicou, em 1861, um livro intitulado *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, no qual reunia uma coleção de artigos que escrevera sobre educação. O título da obra evidencia a perspectiva tripartida, que, segundo o autor, visava a uma educação para a vida prática, diferenciando-se de um modelo de educação que ele chamara de "clássica", cuja base curricular se traduziria, basicamente, na presença de três disciplinas - *gramática, retórica e dialética* -, as quais, juntas compõem o *Trivium* (palavra do latim que significa "de três vias"). Para Spencer, um plano de estudos deveria expressar os conhecimentos mais importantes de se aprender na "curta vida" dos seres humanos. Em outras palavras, era preciso determinar a utilidade dos conhecimentos e, para tanto, "el primer requisito es saber medir el valor de lo que aprendemos" (SPENCER, 1891⁵⁶, p. 18). O valor do aprendizado era medido por sua utilidade na vida cotidiana. Era preciso educar para a vida, desenvolvendo as faculdades físicas, intelectuais e morais. Esta perspectiva de educação integral, presente nos manuais analisados, fica explicitada na obra spenceriana:

La cuestion esencial para nosotros, es la de cómo vivir. No solamente cómo poder vivir en el sentido material de la palabra, sino en el de su más lata significacion. El problema general, que comprende todos los especiales, es: conocer la exacta y verdadera regla de conducta en todos sentidos y en todas las circunstancias; saber tratar el cuerpo y el espíritu, cómo dirigir nuestros asuntos, cómo educar nuestra familia; saber el modo de conducirnos como ciudadanos, y la manera de utilizar todas las fuentes de felicidad que ofrece la naturaleza; saber usar de todas nuestras facultades con la mayor ventaja para nosotros mismos y para los demás, esto es, saber vivir (SPENCER, 1891, p. 19)⁵⁷.

⁵⁵ Todas as obras que analisamos dedicam capítulos específicos a esses três ramos da educação; em alguns casos, cita-se também um quarto ramo referente à educação estética ou das sensibilidades, como nas obras de Parravicini (1844), Parral (1889) e A. Rendu (1877).

⁵⁶ Utilizamos aqui como referência a versão da obra traduzida para o espanhol. Referência: SPENCER, Herbert. *La educacion Intelectual, Moral y Fisica*, 1891.

⁵⁷ Optamos por não traduzir as citações em espanhol, por se tratar de um idioma próximo ao português. Ao longo da tese, colocaremos em nota de rodapé apenas a tradução de trechos em francês, italiano e alemão.

O tema *Educação Física* diz respeito a ensinamentos sobre as faculdades físicas e envolve meios indiretos e diretos de educar fisicamente. Os meios indiretos correspondem a precauções higiênicas, como asseio dos alunos, limpeza dos espaços, renovação do ar, variedade de movimentos durante as aulas, boa postura e afastamento de crianças com enfermidades; já os meios diretos referem-se a exercícios como andar, correr, saltar, escalar, escorregar, etc. O vigor do corpo era visto como um dom da natureza, mas também como um dos resultados da educação. Nesse sentido, o professor deveria contribuir para a formação física de seus discípulos, "quer preservando-os, por uma contínua vigilância, de toda a influência prejudicial à saúde, quer obrigando-os a contrair hábitos de asseio, moderação e sobriedade; quer, enfim, desenvolvendo seus órgãos por meio de movimentos e exercícios sabiamente combinados" (DALIGAULT, 1870, p. 18). Além disso, a força física era considerada uma vantagem para as classes trabalhadoras, "condenadas a procurarem nos mais rudes trabalhos o seu pão cotidiano" (DALIGAULT, 1870, p. 18).

O tema *Educação Intelectual* é dedicado a ensinamentos sobre as faculdades responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência e pela aquisição de conhecimentos, como a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio. Por meio da educação intelectual, o professor desempenharia o papel de polir essas faculdades consideradas como dons naturais de cada criança, ensinando-as a pensar, a refletir, a racionar, ornando seus espíritos com conhecimentos e abrindo-lhes os "umbrais do palácio da razão humana" (DALIGAULT, 1870, p. 19).

A *Educação Moral* é o quarto tema recorrente na parte teórica nos manuais. Trata-se, sobretudo, de uma moral religiosa cristã, e não de uma moral laica, como apontava Durkheim (2012). A educação moral, segundo os manuais, visa a corrigir os defeitos de caráter, prevenir maus hábitos, desenvolver no coração das crianças o amor do bem e o horror do mal, conservar virtudes e fortificar o sentimento religioso. Entre os defeitos a combater, estão a preguiça, a mentira, a inveja; já, entre as virtudes a conservar, estão a pureza de costumes, a piedade, o amor fraterno, a benevolência, a humildade, a caridade e a polidez.

Essa concepção de educação tripartida explícita nos manuais evidencia um currículo que põe em jogo o desenvolvimento de hábitos corporais, intelectuais e comportamentais, indicando uma função social da escola que ultrapassa o ensino das "primeiras letras" e envolve a possibilidade de gerir, disciplinar e moldar a formação integral das crianças.

1.2.3 Organização das escolas e disciplina

O tema *Organização das escolas* é bastante amplo e, assim como os demais, apresenta variações de um manual para outro. Entretanto, há a recorrência de três subtemas relacionados a ele: *escolha do local da escola e mobília, métodos gerais e particulares de ensino e classificação dos alunos*.

Diferentes pesquisas já têm demonstrado que não se pode analisar o século XIX no âmbito de uma homogeneidade de ações, intenções, métodos ou formas escolares. Os manuais de pedagogia que analisamos foram escritos em um período em que ainda se estava constituindo um modelo de escola primária; até então não havia ainda um sistema escolar propriamente dito. Assim, muitas vezes se atribuía aos próprios professores a tarefa de definir o local em que iriam estabelecer suas escolas e a responsabilidade pela compra do mobiliário escolar. Isso ajuda a compreender por que os autores dos manuais dedicam parte de suas obras para orientar os professores como deveriam organizar suas escolas no que diz respeito a *escolha do local e da mobília escolar*.

O subtema *métodos gerais e particulares de ensino* diz respeito a ensinamentos tanto sobre os meios de organizar as escolas (métodos gerais), quanto de ensinar (métodos particulares). Os métodos gerais indicados nos manuais são: individual, simultâneo, mútuo e misto. Já os métodos particulares dizem respeito ao ensino de leitura, escrita, cálculo, aritmética, geografia, história, religião, etc., tendo base métodos como o analítico, o sintético e o intuitivo. Já no que tange à classificação dos alunos, são apresentados argumentos sobre a importância da formação de classes para eficiência do ensino.

O tema *disciplina*, por sua vez, não se refere a matérias ou a ramos de ensino vinculados aos programas das escolas primárias, mas às formas de governamentalidade (FOUCAULT, 2014; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). A análise de diferentes manuais de pedagogia do século XIX permitiu perceber uma série de ensinamentos acerca da importância da disciplina nas escolas primárias, bem como identificar os meios práticos recomendados para obtê-la. Em geral, para alcançar a boa ordem e a disciplina, os autores destacam aspectos como: a boa distribuição do tempo e do trabalho, os preceitos ou ordens, a utilização de alunos inspetores, monitores, repetidores ou decuriões⁵⁸, os registros e, principalmente, os prêmios e castigos.

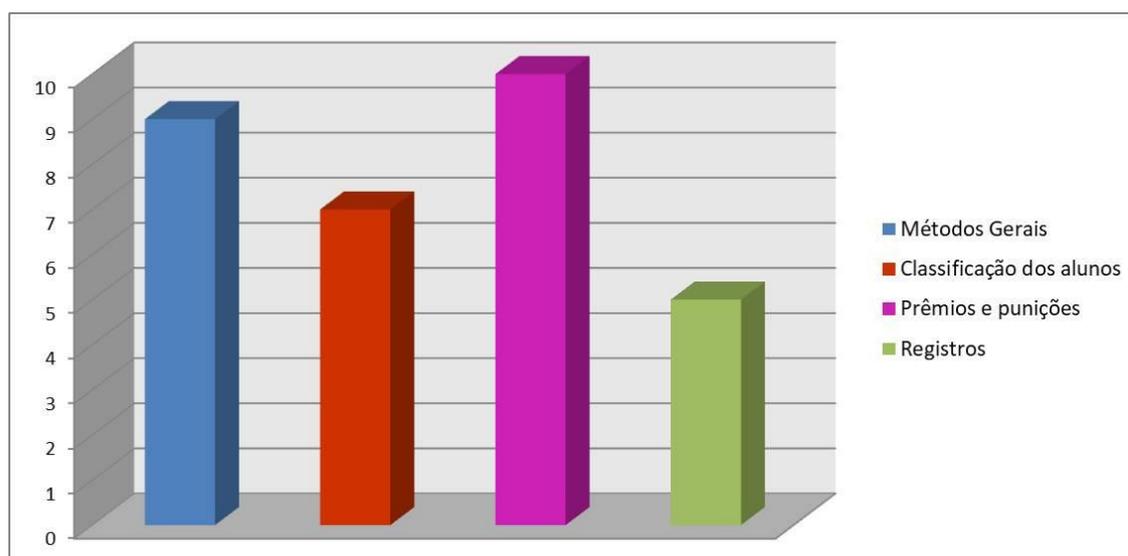
⁵⁸ Sobre os alunos inspetores, monitores, repetidores ou decuriões falaremos mais detidamente no capítulo três, quando trataremos das classificações dos alunos e dos métodos de organização escolar.

1.3 O LUGAR DA AVALIAÇÃO EM MANUAIS DE PEDAGOGIA

Elementos diretamente associados à avaliação são pouco explícitos no sumário dos manuais. A palavra *exame*, por exemplo, é citada apenas no sumário de duas obras: de Daligault (1870) e Parral (1889). O próprio termo *avaliação* ainda não fazia parte do léxico escolar e não aparece referenciado nos manuais, nem na legislação do ensino nesse período. Contudo, ao realizar a leitura das obras, percebeu-se que a avaliação - entendida como *ato de atribuir valor a diferentes aspectos da vida escolar* - era uma prática na escolarização do século XIX.

Considerando o quadro 3 (apresentado na página 73), indicativos de avaliação foram localizados nos seguintes subtemas: classificação dos alunos, métodos gerais de ensino, sistema de prêmios e castigos e escrituração escolar. A recorrência desses subtemas no conjunto dos manuais analisados pode ser visualizada no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Subtemas que apresentam indicativos de avaliação

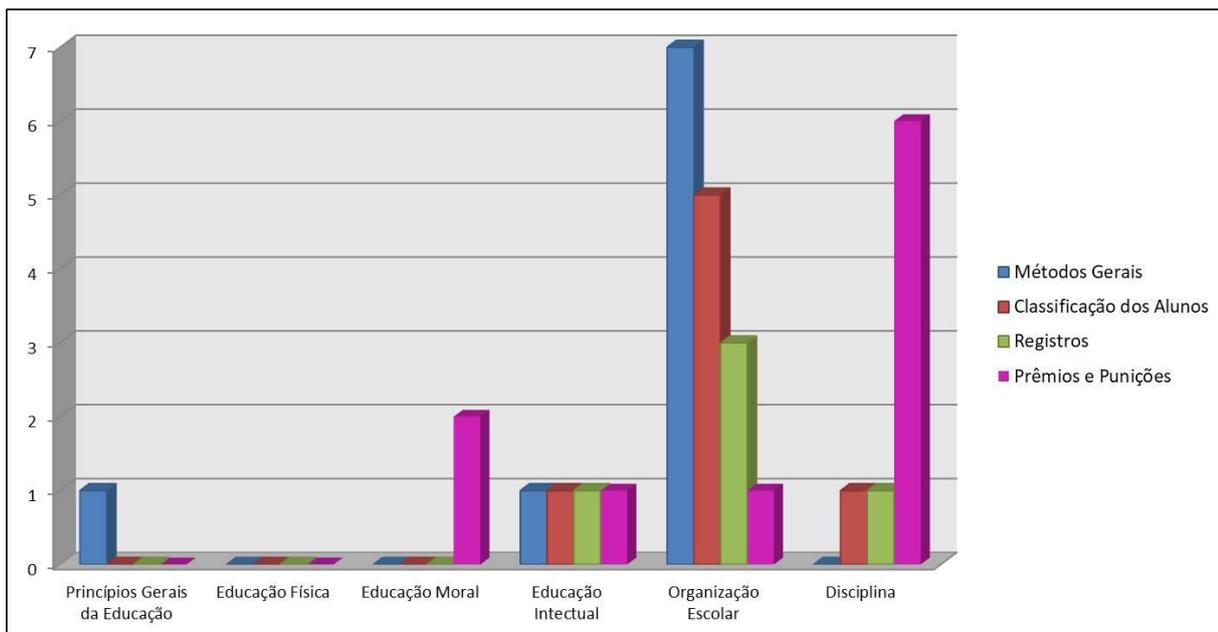


Fonte: Dados extraídos dos manuais. Elaborado pela autora.

Dos dez manuais analisados, sete apresentam lições sobre a classificação dos alunos, destacando a importância de "bem classificar" o alunado com base na "soma de seus conhecimentos"; nove tratam dos métodos gerais de ensino (individual, simultâneo, mútuo e misto), enfatizando a formação de classes segundo o grau de adiantamento nos estudos; dez abordam o sistema de prêmios e castigos como estratégia de emulação, tendo como referência o mérito escolar; cinco enfatizam a necessidade de escrituração, destacando a importância de registros para a inscrição de notas de frequência, comportamento, aplicação e trabalho.

Estes subtemas foram localizados especialmente na parte relativa à pedagogia prática, quando os autores tratam dos temas *organização das escolas* e *disciplina*; em alguns manuais, porém, eles aparecem articulados a temas ligados à pedagogia teórica, como *princípios gerais da educação*, *educação moral* e *educação intelectual*, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 - O lugar da avaliação nos manuais - Temas e subtemas



Fonte: Dados extraídos dos manuais e sistematizados no Apêndice IX. Elaborado pela autora.

No que tange à avaliação, apenas em um manual (CHARBONNEAU, 1862) o subtema relativo aos métodos gerais de ensino se encontra descrito em *princípios gerais da educação*. Não encontramos indicativos de avaliação no tema *educação física*, o que justifica a pouca recorrência de indicativos sobre essa temática no decorrer da tese, ainda que os alunos pudessem ser avaliados conforme seus desempenhos físicos ou sobre lições de higiene.

Em apenas um manual (PARRAVICINI, 1844), o subtema do sistema de prêmios e castigos é apresentado em *educação moral*; nos demais, não encontramos indicações diretas à avaliação nessa parte da obra, ainda que possamos inferir que a avaliação do comportamento estivesse fortemente relacionada a um padrão de moralidade e civilidade.

A *educação intelectual* é tratada em todos os manuais, mas apenas no de Daligault os subtemas relacionados à avaliação são tratados nessa parte da obra. Isto porque os ensinamentos desse autor têm como foco central a pedagogia prática, ainda que legitimados por um discurso teórico. Segundo ele, para instruir um grande número de crianças e desenvolver suas faculdades intelectuais era necessário que a escola reunisse três aspectos: 1)

local cômodo, provido da conveniente mobília escolar⁵⁹; 2) boa ordem e disciplina na aula; 3) adoção de um bom método de ensino, após a devida classificação dos alunos (DALIGAULT, 1870, p. 70). Ao tratar desses aspectos, o autor mobiliza os quatro principais subtemas ligados à avaliação.

É especialmente nos temas *Organização das escolas* e *Disciplina* que localizamos saberes sobre avaliação, como fica evidente no gráfico apresentado. O subtema *métodos gerais de ensino* coloca em questão a distribuição dos alunos e do trabalho escolar por meio da formação de classes pretensamente homogêneas, ainda que dentro de um mesmo espaço ou sala. Diretamente articulado aos métodos gerais de ensino está o subtema da *classificação dos alunos*, em que os autores defendem a importância de "bem classificar" as crianças segundo suas forças intelectuais e o grau de adiantamento nos estudos, indicando os exames como forma de medir o progresso intelectual do aluno. No que tange aos *registros* e aos *prêmios e castigos*, os indicativos de avaliação envolvem, sobretudo, a atribuição de notas para diferentes aspectos da vida escolar, como frequência, comportamento e aplicação.

1.4 PRINCIPAIS FUNÇÕES E PRESSUPOSTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA AVALIAÇÃO

A leitura das obras colocou em relevo duas funções essenciais ao ato de avaliar: 1) *função disciplinar*, fortemente associada ao controle de elementos como frequência, comportamento e aplicação mediante mecanismos de registro de desempenho e de prêmios e castigos; 2) *função classificatória*, ligada a exames, provas e exercícios que serviam de base para a organização dos alunos nas classes ou divisões e para a aprovação ou reprovação no final de um determinado percurso escolar.

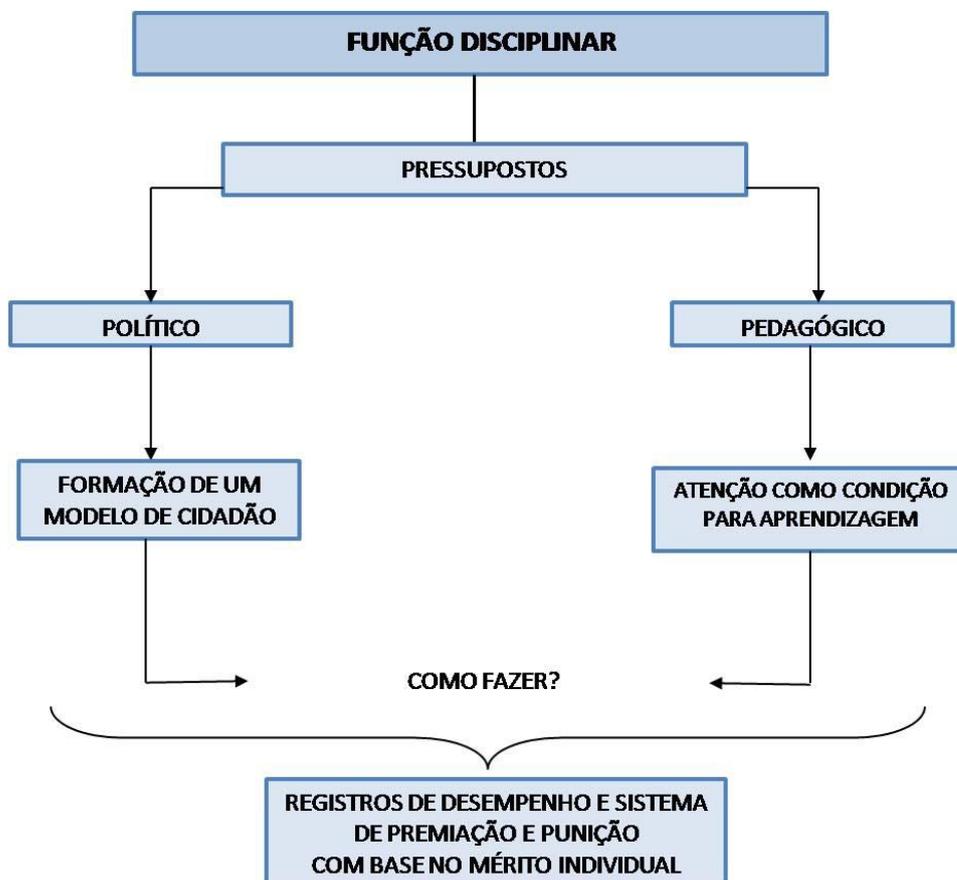
Dedicaremos um capítulo a cada uma dessas funções representadas nos manuais (capítulos 2 e 3). Contudo, inspirando-nos na literatura educacional do campo do currículo, entendemos que esses saberes não são neutros, mas respondem a determinados projetos de sociedade e de escolarização. Ou, como afirmaram Vincent, Lahire e Thin, "[...] toda aparição de uma forma social [como a forma escolar] está ligada a outras formas, notadamente políticas" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12).

⁵⁹ Este aspecto foi explorado por Vera Lucia Gaspar da Silva (2013) ao tomar o manual de Daligault (1874), dentre outros, como fonte documental para analisar prescrições indicadoras do provimento material da escola, visando a identificar um desenho material para a escola primária de Brasil e Portugal no período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX.

Apresentaremos, agora, nossa interpretação acerca dos pressupostos político-pedagógicos que caracterizam a função *disciplinar* e a *classificatória* de avaliação, não com o intuito de "revelar" o que estava por trás dos saberes inscritos nos manuais, mas de produzir sentido sobre eles; afinal, como bem indicou António Nóvoa, "o historiador não é um fotógrafo do passado; é um produtor de sentidos sobre o passado" (NÓVOA, 2000, p. 131).

A *função disciplinar* é a mais evidente nos manuais. O pressuposto político da disciplina diz respeito à aposta na *escola como instituição formadora de hábitos e condutas* e responde a um projeto civilizador que encontra na instrução pública um canal de propagação pelo menos desde o século XVIII (BOTO, 2017b). Já o pressuposto pedagógico parece repousar na crença da *atenção como um elemento indispensável à aprendizagem*, o que só seria possível num ambiente silencioso, ordenado, disciplinado. Mas, como fazer para formar cidadãos civilizados e garantir a atenção na escola? A leitura dos manuais deixou evidente ao menos dois meios disciplinares: o constante registro do desempenho dos alunos em diferentes aspectos da vida escolar e a mobilização de um sistema de prêmios e castigos pautado no mérito. O esquema 2 pretende representar a interpretação aqui empreendida.

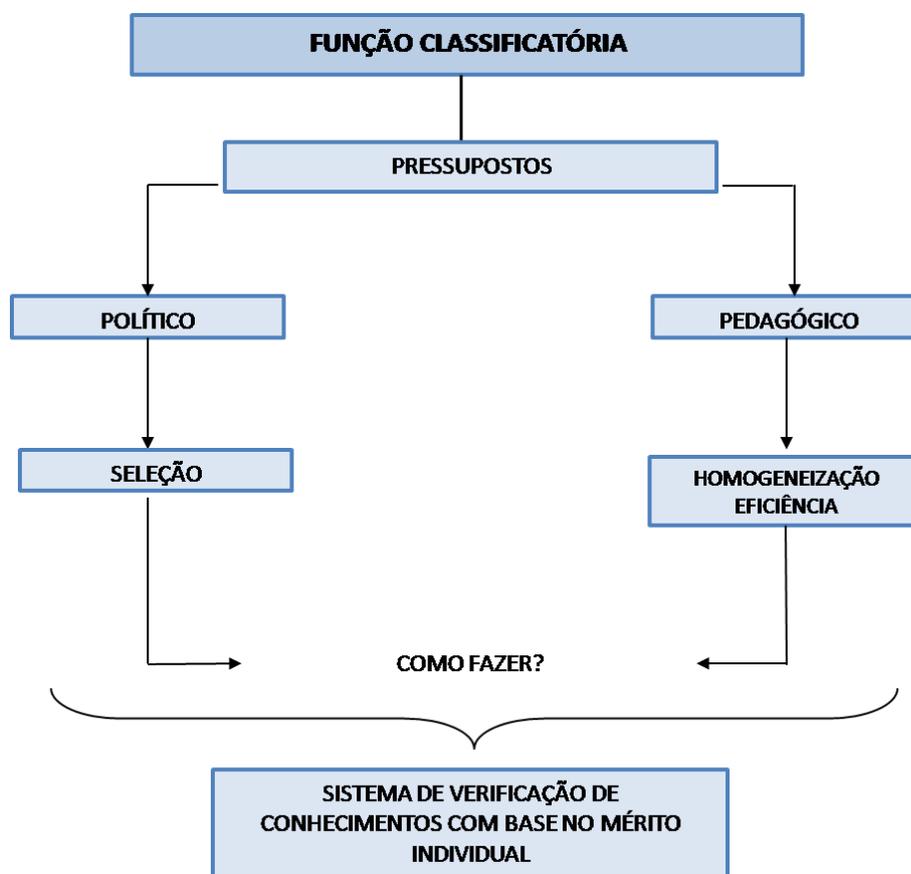
Esquema 2 - Função Disciplinar



Fonte: Esquema com base em conteúdos dos manuais de pedagogia estudados. Elaborado pela autora.

No que concerne à *função classificatória*, verificou-se um pressuposto político pautado na crença da *escola como instância destinada a selecionar os "mais aptos" da sociedade*, segundo seus talentos e aptidões naturais, deslocando o foco da "aristocracia de nascimento" para a "aristocracia do talento" (KREIMER, 2000). Já o pressuposto pedagógico está pautado no princípio da homogeneização e responde à máxima pedagógica e racionalizadora de que *quanto mais próximos forem os níveis de conhecimento dos estudantes, melhor e mais rápido se ensina e se aprende*, garantindo maior eficiência escolar. Essa homogeneização diz respeito ao agrupamento de alunos em classes, segundo o grau de adiantamento nos estudos, que pressupõe a diferenciação entre o desempenho dos estudantes. Mas, como fazer para bem classificar? É especialmente nessa função de avaliação que entram em cena os exames, os quais põem em jogo um sistema de verificação de conhecimentos e hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999), que, assim como destacamos na função disciplinar, são sustentados pelo ideal de mérito, como indicamos no esquema 3.

Esquema 3 - Função Classificatória



Fonte: Esquema com base em conteúdos dos manuais de pedagogia estudados. Elaborado pela autora.

Os saberes sobre avaliação inscritos nos manuais deixaram evidente o ideal meritocrático⁶⁰ moderno, como base das prescrições. Ao escrever sobre a *Historia del mérito*, Roxana Kreimer (2000) destacou que esse conceito aparece na modernidade como um ideal legimador da burguesia que deposita no conhecimento, e em suas aplicações técnicas, o orgulho de seu próprio êxito social por oposição ao princípio seletivo da herança, próprio do sistema aristocrático.

El acceso a los puestos de trabajo no será hereditario ni producto del soborno o del nepotismo. La aristocracia ya no herdará los cargos públicos por derecho de nacimiento. Invocando el ideal democrático, los promotores del mérito exigen la asignación de posiciones más elevadas en la jerarquía social a quienes posean los títulos escolares más elevados, a los ciudadanos que ocupen cargos en virtud de sus respectivas competencias, de su talento, su esfuerzo y su experiencia, y no del favoritismo, de su capital económico o de su filiación política (KREIMER, 2000, p. 2).

Na pré-modernidade, o conceito de mérito estava associado fundamentalmente a uma esfera ética, sendo atribuído especialmente a quem realizava uma boa ação. Na modernidade, este sentido não desaparece como um todo, mas o mérito se referirá, sobretudo, "al talento, al conocimiento, a la capacidad para el trabajo o para la creación, a la inteligencia y al ingenio" (KREIMER, 2000, p. 3). O mérito é erigido durante o século XVIII como uma das principais bandeiras de luta da burguesia frente às prerrogativas aristocráticas de direito de nascimento. Ele é o fundamento ilustrado de uma reforma social na qual a burguesia reclama que se avaliem os talentos em detrimento dos direitos de herança, de modo que cada indivíduo possa ocupar na sociedade o lugar conferido por seu próprio talento. Nesse contexto, o conhecimento se torna "el valor en el que la clase burguesa cifrará su identidad, la legitimidad de su ascenso social y el poder de una nova civilización en la que Razón, individuo y Estado se mostrarán como una trinidad inescindible" (KREIMER, 2000, p. 3).

Segundo Kreimer, ganha terreno, durante o século XVIII, a perspectiva empirista e pragmática que tende a demonstrar que cada ser humano é produto da educação que recebe e, portanto, tem as mesmas potencialidades de aptidões intelectuais que os demais. Diferentemente do racionalismo continental, que defendia que o conhecimento era inato e advindo de Deus ou da causalidade⁶¹, o empirismo proclamará como ponto de partida uma igualdade que se traduzirá no imperativo de "una educación gratuita y universal que opere

⁶⁰ Conforme Roxana Kreimer (2000, p. 13), o termo "meritocracia" (governo do mérito) foi cunhado por Michel Young em seu livro *The rise of meritocracy* (1958).

⁶¹ Segundo Kreimer (2000), ainda que o inatismo estivesse sendo formalmente rechaçado, diversas correntes modernas continuavam a defender a ideia de aptidão como resultado de um desígnio divino ou natural. Pelo que foi possível perceber, esta ainda era a corrente predominante nos manuais analisados.

como condición de posibilidad del ideal meritocrático ilustrado de una 'justa igualdad de oportunidades de vida'" (KREIMER, 2000, p. 3).

A educação como direito universal se apoia no formalismo da igualdade jurídica, que pretende fazer desaparecer (ou ao menos diminuir) as barreiras legais para o avanço social do indivíduo. No Brasil oitocentista, por exemplo, a instrução surge como um dos direitos fundamentais garantido pela Constituição outorgada em 1824, a qual estabelecia, no artigo 179, parágrafo 32, "a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos"⁶², seguindo as diretrizes liberais que estabeleceram o direito à instrução como uma das garantias da liberdade e da igualdade entre os cidadãos⁶³. Colocar todas as crianças - "até mesmo as pobres" - em escolas, aparece como um vasto empreendimento que se pode chamar de ordem pública, da qual "a forma escolar não é somente um efeito, uma consequência", mas uma parte estruturante (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

O sistema educativo converte-se em uma espécie de árbitro das posições sociais mediante a avaliação dos talentos e conhecimentos dos alunos, já que o saber se institui como força de produção e fator de poder. Consideremos, aqui, o que escreveu Philippe Perrenoud acerca da legitimidade da escola como instituição de seleção e certificação do êxito:

A escola recebeu da sociedade (através do Estado ou de qualquer outro poder organizador) o *direito* de impor sua definição de êxito aos usuários e de lhe dar, se não *status* de "verdade", pelo menos o de "coisa julgada". O êxito *que conta*, em definitivo, na determinação dos destinos escolares é exatamente aquele que a escola reconhece! O êxito escolar é uma apreciação *global e institucional* das aquisições do aluno, que a escola cria *por seus próprios meios* em um dado ponto do curso e que depois apresenta, se não como uma verdade única, ao menos como a única *legítima*, assim que se trata de tomar uma decisão de reprovação, de orientação/seleção ou de certificação (PERRENOUD, 1999, p. 36-37; grifos no original).

Para selecionar os indivíduos segundo seus êxitos ou méritos, a escola faz uso do exame, que é o "método de selección por excelencia de la meritocracia" (KREIMER, 2000, p. 5). E não apenas o exame de conhecimentos, mas de comportamentos, o que justifica, em certa medida, as duas funções de avaliação com maior destaque nas obras (disciplinar e classificatória).

Cabe ainda destacar a perspectiva foucaultiana que considera que o exame, ao combinar *vigilância hierárquica e sanção normalizadora*, "está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber"

⁶² Fonte: Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824).

⁶³ Gondra e Schueler (2008) enfatizam: "De acordo com as hierarquias e as distinções entre os cidadãos, o direito à instrução primária foi sendo estabelecido no decorrer do Oitocentos, com base no processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais. No entanto, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram expressamente excluídos das políticas de instrução oficial" (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 33).

(FOUCAULT, 2014, p. 188). Ao tratar das *sociedades disciplinares*, o filósofo afirmou que o indivíduo "é uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama 'disciplina'" (FOUCAULT, 2014, p. 189). Essa nova tecnologia de poder teria marcado o momento em que se efetua "a troca do eixo político da individualização", ou seja, o momento "em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do *status*, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável" (FOUCAULT, 2014, p. 189).

Há um ideal de justiça por mérito que perpassa os ensinamentos inscritos dos manuais; não é à toa que destacamos como título desta tese a pretensão de se aferir "a justa medida do progresso dos alunos". François Dubet (2008) define uma escola justa, *grosso modo*, como aquela que distingue o mérito de cada um independente de seu nascimento e de sua origem social. É a *igualdade meritocrática das oportunidades* que designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades de riqueza e nascimento determinem as oportunidades de acesso a qualificações escolares mais elevadas:

Hierarquizando os alunos unicamente em função de seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos. Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais (DUBET, 2008, p. 11).

Em outras palavras, "enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais" (DUBET, 2008, p. 20). Neste sentido, as reflexões propostas pelo autor ajudam a compreender que a escola, pelo menos desde o século XIX, participa de um projeto democrático que propõe "tornar legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si justa" (DUBET, 2008, p. 20). Uma lógica que não deixa de ser de "grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito" (DUBET, 2008, p. 10).

Nos capítulos seguintes, buscaremos articular os saberes inscritos nos manuais sobre as funções *disciplinar* e *classificatória* de avaliação com os pressupostos político-pedagógicos que as sustentam.

2 "A DISCIPLINA É POR SI MESMA O MAIS PODEROSO AUXILIAR DO PROGRESSO INTELECTUAL E MORAL"

O objetivo deste capítulo é apresentar saberes inscritos nos manuais, explorando os pressupostos político-pedagógicos da função disciplinar da avaliação. Dentre os meios disciplinares indicados nas obras, destacaremos os *registros* e os *prêmios e castigos* por mobilizarem práticas avaliativas.

Ao se propor a identificar como o discurso pedagógico dos séculos XVI e XVII teve correspondência em práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas e colégios da época, Carlota Boto definiu a *escola moderna* como “aquela que se dedica, a um só tempo, a ensinar saberes e formar comportamentos” (BOTO, 2017a, p. 21), ou seja, um projeto de escolarização que vem sendo construído desde o princípio da Idade Moderna até os dias de hoje nos países do Ocidente e que tem por intuito, a um só tempo, instruir e civilizar. Esse projeto é facilmente reconhecido nas obras que analisamos, especialmente no que tange aos meios disciplinares. Daí afirmarmos que os ensinamentos prescritos nos manuais estavam pautados tanto em pressupostos políticos quanto pedagógicos.

A disciplina pode ser analisada como uma técnica de governo. Segundo Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), a noção de "governo" - entendido como qualquer tipo de estrutura de ordem social que organize as energias e as forças, que resolva conflitos - surge na modernidade, num processo complexo no qual concorrem muitos fatores para sua estruturação, tais como econômicos, políticos, sociais e religiosos. Para os autores, "governar é, portanto, conduzir uma população" educando "as consciências e os corpos" (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 46). Ainda que a sala de aula possa ser analisada como um espaço de governo e condução dos alunos, as técnicas disciplinares não estão ligadas estritamente ao âmbito escolar, mas dizem respeito ao governo das sociedades modernas de maneira geral.

De acordo Michel Foucault (2014), o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, preocupada não apenas com o aumento das habilidades e com a sujeição, mas com a formação de "corpos dóceis". Para o autor, "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 2014, p. 134). A noção de docilidade implica submissão e obediência, que devem ser alcançadas por meio de um processo disciplinar cuja meta final é o domínio do indivíduo por si próprio, o autogoverno ou *self-government*: "Já não se trata de impor a obediência cega sob ameaça de violência, mas de obter a obediência reflexiva, aceita como correta. A obediência com 'boa consciência', a obediência 'interior' [...]" (DUSSEL;

CARUSO, 2003, p. 42). Esse autocontrole, ou autogoverno, não é natural; portanto, só pode ser atingido como parte de um processo educativo que encontra na pedagogia um campo fundamental na estruturação das obediências e na conformação das moralidades. Forma-se, então, uma "política das coerções", que trabalha sobre o corpo manipulando seus elementos, seus gestos e seus comportamentos, de modo a torná-lo "tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente" (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A disciplina é considerada nos manuais como um elemento indispensável à instrução. Apresentada por Daligault (1870, p. 92) como a reunião dos meios mais próprios para "fazer reinar a boa ordem na aula e manter a atenção dos discípulos", e por Passalacqua (1887, p. 174) como meio de "fazer florescer os bons costumes e progredir as ciências e as letras", ela é anunciada como a salvaguarda de uma escola. Por meio dela, o professor seria capaz de formar o *coração* e a *inteligência* dos alunos, educando-os moral e intelectualmente.

Assim como nos manuais de Daligault e Passalacqua, outras obras de pedagogia desse período destacaram a importância da disciplina para a eficácia do ensino. Na nona edição de seu *Cours de Pedagogie*, por exemplo, Ambroise Rendu apresenta a seguinte citação de M. Maggiolo, proferida na Conferência Pedagógica de 1867⁶⁴:

La discipline, a-t-on dit avec raison, c'est l'ame de l'école; elle assure l'ordre, le silence, la propreté, la bonne tenue. Elle est la garantie des fortes études, elle est la méthode appliquée, le progrès. C'est la gardienne et la sauvegarde des bonnes moeurs; c'est elle qui inspire le bon esprit, la docilité, le respect, l'affection; c'est elle enfin qui dispense l'éloge ou le blâme, qui récompense ou qui punit (MAGGIOLO *apud* RENDU, 1877, p. 322)⁶⁵.

A manutenção da disciplina na aula era uma capacidade requerida dos professores, já que por meio dela é que se poderia conseguir a atenção dos alunos, ensinar com êxito e obter os melhores resultados. A esse respeito, afirmavam os espanhóis Joaquim Avendaño e Mariano Carderera no *Curso elemental de Pedagogia*, publicado originalmente em Madri, no ano de 1850:

Las mejores disposiciones de un maestro y sus mayores esfuerzos serian del todo estériles, si no conseguiese obligar á sus discipulos á recibir la direccion que les imprime, á seguir sin confusion la marcha regular de la escuela, á respetar el órden establecido, á aprovechar y dejar aprovechar á los demas de las lecciones dadas á

⁶⁴ Título da Conferência pedagógica proferida por M. Maggiolo (1867): Du Régime disciplinaire des écoles et de l'organisation des concours cantonaux entre les élèves des établissements d'instruction primaire. Disponível em: <<https://archive.org>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

⁶⁵ A disciplina, foi dito com razão, é a alma da escola; ela garante a ordem, o silêncio, a limpeza, o comportamento. É a garantia de estudos sérios, é o método aplicado, o progresso. É a guardiã e a salvaguarda dos bons costumes; é ela que inspira o bom espírito, a docilidade, o respeito, a afeição; é ela, enfim, que determina o elogio ou a censura, que recompensa ou pune (MAGGIOLO *apud* RENDU, 1877, p. 322; trad. nossa).

todos; en una palabra, si no sabe mantener la disciplina (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855⁶⁶, p. 310).

A citação evidencia uma preocupação política (entendida aqui como "ciência do governo"⁶⁷), ao buscar, por meio da disciplina, imprimir determinada direção, regular uma "marcha" comum e moldar atitudes; por outro lado, há uma preocupação pedagógica expressa no desejo de que os alunos "aproveitassem" as lições dadas pelo professor e permitissem que os demais também o fizessem. Ou seja, a disciplina serviria não apenas para regular a conduta, mas a própria aprendizagem.

A falta de atenção era vista como um problema pedagógico, na medida em que supunha que ela fosse um pré-requisito para o progresso dos alunos e que sem ela a criança não obteria bons resultados. Em outras palavras, a atenção (e o silêncio) emerge como condição para o aproveitamento escolar. Por isso, os autores consideravam que os esforços do professor em ensinar não teriam eficácia se ele não fosse capaz de manter a disciplina.

A ordem na escola era equivalente a "un maestro mudo" (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 318), que auxiliaria o trabalho do professor. Similar ideia é registrada no *Compêndio de Pedagogia* de Antonio Marciano da Silva Pontes, professor e diretor da Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro:

Um professor, diz E. Rendu, pode estar convencido dos principios geraes do ensino, conhecer as melhores regras que tem de seguir, os methodos mais justificados pela experiencia, ter adquirido da maneira a mais completa possivel a instrucção necessaria para ensinar, ter classificado com criterio os alumnos, e organizado com discernimento os diversos ramos do ensino primario, sendo finalmente dotado de intenções as mais puras e esclarecidas; entretanto todos os seus esforços serão estereis, si elle faltar a uma ultima condição [...], si não souber manter a disciplina (PONTES, 1881, p. 218).

Como se vê, Marciano Pontes faz referência ao ensinamento do pedagogo Eugène Rendu, também citado no manual de Passalacqua, para referendar seu posicionamento. E acrescenta: "O professor deve cuidar seriamente dos meios de fazer nascer o amor da ordem, da obediência e da regularidade, porque **a disciplina é por si mesma o mais poderoso auxiliar do progresso intelectual e moral**" (PONTES, 1881, p. 218; grifo nosso). A exemplo de outros manuais, Pontes apresenta os *Princípios gerais da disciplina*, quais sejam:

1º O professor deve procurar persuadir a seus discipulos que é seu amigo, e que tudo quanto faz, é no interesse dos mesmos [...]. 2º Nunca deve o professor dar uma ordem que não esteja disposto a fazer executar. [...] 3º O professor deve dar o exemplo e procurar implantar na escola o sentimento geral da ordem, e do bem. [...] 4º É dever indeclinavel do professor observar a mais severa imparcialidade [ideal de justiça] para com os discipulos. [...] 5º O professor deve ser o primeiro a cumprir

⁶⁶ Em 1855, publicou-se a terceira edição da obra, que utilizaremos como referência.

⁶⁷ Dicionário Online de Português: "**Política**: s.f. Ciência do governo dos povos". Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/politica/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

rigorosamente a ordem de trabalho estabelecida em sua escola (PONTES, 1881, p. 220-222).

Todos esses princípios têm como agente o professor e respondem a um que lhes antecede, qual seja, o "princípio da autoridade" (PONTES, 1881, p. 218). Este aparece associado a uma disciplina preventiva, uma vez que, segundo o autor, muitas circunstâncias da vida escolar, causadoras de consequências desagradáveis, seriam evitadas pelo *princípio da autoridade*. Essa mesma ideia de disciplina preventiva, baseada na autoridade do professor, é compartilhada por Compayrè:

Discipline préventive - La discipline ne repose pas seulement sur un ensemble de récompenses et de punitions, qui viennent après coup, comme autant de sanctions, encourager au bien ou détourner du mal. La vraie discipline prévoit et prévient plus encore qu'elle ne réprime et qu'elle récompense. Dans une école bien organisée qui satisfait à certaines conditions matérielles, et où maître remplit les conditions morales qui assurent son autorité, il ne sera presque pas nécessaire de recourir à la punition, et la récompense apparaîtra plutôt comme un acte désintéressé de justice que comme un moyen disciplinaire (COMPAYRÉ, 1885, p. 446)⁶⁸.

Ao tratarem da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001) chamaram a atenção para o fato de a escola se configurar como um espaço fundamentalmente ligado a formas de exercício de poder e promotor de uma "pedagogização das relações sociais":

Não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos "princípios" ou regras que a regem. Tal é, no essencial, a forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15).

O princípio de autoridade do mestre, neste sentido, põe em jogo também o poder constitutivo da relação professor-aluno. Tendo esses elementos como pano de fundo, passaremos agora a apresentar os saberes sobre avaliação concernentes aos *registros* e aos *prêmios e castigos*.

2.1 REGISTRO: UM PODEROSO MEIO DE ASSEGURAR A DISCIPLINA DE UMA ESCOLA

Os registros dizem respeito ao que se pode chamar de escrituração escolar ou documentação escolar. Vera Gaspar da Silva (2013) identificou a materialidade produzida a

⁶⁸ Disciplina preventiva – A disciplina preventiva não se baseia apenas num conjunto de recompensas e punições que acabam, em seguida, assim como as sanções, por animar para o bem ou levam a evitar o mal. A verdadeira disciplina prevê e previne muito mais do que reprime ou premia. Numa escola bem organizada, com condições materiais satisfatórias, e na qual o professor atende às condições morais que garantem sua autoridade, quase não será necessário recorrer à punição, e o prêmio parecerá mais um ato desinteressado de justiça do que um instrumento disciplinar (COMPAYRÉ, 1885, p. 446, trad. nossa).

partir da escrituração escolar como componente da pedagogia administrativa, descrita por Pimentel Filho (1932) como aquela que se ocupa "da organização do ensino num dado país, das leis e regulamentos da instrução, historiando ao mesmo tempo o seu desenvolvimento e comparando-os com a legislação similar dos outros países" (PIMENTEL FILHO, 1932, p. 93 apud GASPAR DA SILVA, 2013, p. 228).

Registrar diferentes aspectos da vida escolar é uma prática prescrita na legislação de diferentes províncias brasileiras⁶⁹ antes mesmo da publicação dos primeiros manuais de pedagogia de que se tem notícia no país. O Decreto Imperial de 15 de março de 1836, por exemplo, regulamentava:

[O diretor] Obrigará a cada um dos mestres a ter um Livro de Matricula, rubricado e encerrado por elle Director, em que se inscreverão os nomes dos respectivos discipulos, com declaração do dia, mez e anno de suas **entradas e sahidas**, e de seus pais, patrias e idades, e **com as observações sobre o comportamento, applicação e progresso** dos mesmos discipulos, cuja matricula deverá conferir com os discipulos presentes todas as vezes que assim o julgar conveniente (BRASIL, 1836, s/p; grifo nosso).

Percebe-se, no excerto extraído do decreto, a determinação para que se acompanhasse a vida escolar dos alunos no que dizia respeito a elementos como frequência, comportamento, aplicação e progressos, registrando-os em livro próprio, nesse caso, o de matrículas. Nos manuais, verifica-se que a recomendação de registros escolares é feita, não raras vezes, quando os autores escrevem sobre os meios disciplinares.

Vincent, Lahire e Thin (2001) afirmam que os registros permitem a análise de ligações profundas que unem a escola e a cultura escrita num todo sócio-histórico, numa "forma escritural-escolar de relações sociais" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 18). Michel Foucault (2014), por sua vez, ao escrever sobre as sociedades disciplinares, considerou que "Um 'poder de escrita' é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina" (FOUCAULT, 2014, p. 185). Os procedimentos de exame (no sentido de *técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza*) são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária:

Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui no nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; comprometendo-os em toda

⁶⁹ O Ato Adicional de 1834 (Lei n. 16, de 12 de outubro de 1834) atribuía às províncias brasileiras a autonomia legislativa em matéria de educação, marcando um processo de descentralização na gestão da instrução pública. Ainda que não fosse objetivo desta tese analisar as prescrições legais em matéria de ensino, buscamos perceber se os registros apareciam na legislação de províncias como Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais. Como o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário nesse período cabia às províncias, foi possível identificar diferentes normatizações no que diz respeito à instrução pública, mas a produção de registros escolares aparece como uma recorrência legal.

uma quantidade de documentos que os captam e os fixam (FOUCAULT, 2014, p. 185).

Tal perspectiva nos ajuda a pensar os registros prescritos nos manuais como uma escrita disciplinar, que fornece indicações de tempo e lugar, mas, sobretudo, que permite vigiar e sancionar os progressos das crianças "nas letras" e nos comportamentos. Ainda tomando a perspectiva foucaultiana como chave de análise, podemos ver os registros como técnicas de anotação que permitem verificar ao mesmo tempo dados individuais e coletivos:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços "específicos", como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa "população" (FOUCAULT, 2014, p. 186).

Essa compreensão é especialmente importante porque, ao se analisar as técnicas de registros de desempenho sugeridas nos manuais, verifica-se que a medida do mérito do aluno toma como parâmetro não o desempenho individual, mas um padrão, uma norma, estabelecida a partir de um coletivo. Nesse sentido, vale a pena destacar as palavras de Perrenoud, segundo o qual "a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à *criação de hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos" (PERRENOUD, 1999, p. 11; grifo no original). Sobre a hierarquia das excelências, escreveu o autor:

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola *porque são avaliados* em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos *declarados* e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomas (PERRENOUD, 1999, p. 24-25; grifos no original).

Retomando a perspectiva foucaultiana acerca dos registros nas sociedades disciplinares, cabe destacar o entendimento de que o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um "caso", ou seja, "o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; é

também o indivíduo que tem de ser treinado ou retreinado, tem de ser classificado, normalizado, excluído, etc." (FOUCAULT, 2014, p. 187). Segundo o autor:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os *status*, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “normas” que o caracterizam e fazem dele [no caso da escola, o aluno], de qualquer modo, um “caso” (FOUCAULT, 2014, p. 187).

Esse sistema de anotações permitiu, segundo Foucault (2014), a liberação epistemológica das ciências do indivíduo. Além de oferecer um panorama do desempenho de um determinado grupo, os documentos permitiam acompanhar, vigiar e sancionar os desempenhos individuais. Neste sentido, a escola também faz uso de um acompanhamento ininterrupto dos indivíduos e de uma série de técnicas de registro que auxiliam na compreensão das práticas disciplinares de avaliação.

A escrituração escolar é destacada por Avedaño e Carderera como um meio de assegurar a ordem e a disciplina nas escolas, como se lê na citação a seguir:

A todos estos objetos destinados á sostener el buen órden deben agregarse *los registros*. Son estos unos de los medios mas poderosos de sostener el órden y la disciplina en una escuela: hé aqui los principales: *libro de matricula y clasificacion, los cuadros de clasificacion, y el registro diario de asistencia*. A estos pueden agregarse el *registro de gastos e ingresos y el de correspondencia* (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 310 ; grifos no original).

Para Daligault, os registros ou livros indispensáveis a qualquer escola seriam três: 1) livro de inscrição ou matrícula; 2) de chamadas e notas; 3) de composições. Em nota, o autor considerava conveniente escriturar também registros de contabilidade e de correspondências, mas, como estes se referem mais ao trabalho do professor do que à vida escolar dos alunos, não se ocupa deles em seu manual. Sobre esse assunto, afirmava:

Os registros contribuem tambem muito poderosamente para o bom governo de uma aula, pois que fornecem ao Professor o meio de conhecer em qualquer momento o *numero* de seus discipulos, sua *assiduidade*, sua *conducta*, e seus *progressos*. Deverá pois [o professor] escriptural-os com grande cuidado (DALIGAULT, 1870, p. 137; grifos no original).

Passalacqua considerou que "em toda escola bem organizada deve haver um arquivo", a fim de constar quatro livros: 1) de matrícula; 2) de atos e correspondências oficiais; 3) de frequência dos alunos, das notas de aplicação e comportamento; e 4) de ordens e estatísticas, para serem registrados os dados sobre os exames anuais (PASSALACQUA, 1887, p. 175). Além destes livros, o autor destaca ainda outro tipo de registro a ser enviado às famílias, qual seja, o boletim de desempenho. Sobre esse registro, explica:

Sempre consideramos o professor como *continuador* do Pai de família. É delle que o mestre tira toda sua força educativa. Assim sendo, seria de muito alcance que os Paes recebessem trimestralmente do professor um Boletim impresso, por onde podessem avaliar o estado physico, intellectual e moral de seus filhos. Tem este uso, aliás muito commum na Europa e nos Estados Unidos da America, a vantagem de por os Paes em relação immediata com a escola e com o mestre (PASSALACQUA, 1887, p. 175; grifos no original).

Com exceção do livro de atos e correspondências oficiais, os demais indiciam sobre a necessidade de acompanhamento sistemático das classes, de maneira geral, e do desempenho dos alunos, em particular. E, mais do que isso, a importância de ter esse acompanhamento em suporte material, cujo preenchimento estaria sob a responsabilidade do professor. A esse respeito, escreveram os portugueses José Maria da Graça Affreixo e Henrique Freire, na obra *Elementos de Pedagogia*: "O professor cuidadoso deverá ter sempre em dia a sua escrituração. Forma ela uma parte importante da sua profissão, pois ali se hão de colher dados estatísticos por onde se avalie o estado de adiantamento literário de qualquer nação" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 17).

Ou seja, além de educar e instruir as crianças, era dever do professor organizar administrativamente a escola sob sua responsabilidade. Fazia parte do ofício do professor, portanto, preencher (e até mesmo produzir, como sugerem alguns manuais) a escrituração escolar, remetendo periodicamente os livros de matrícula, frequência e aproveitamento às autoridades administrativas do ensino.

Dos dez manuais analisados, cinco tratam explicitamente dos registros como meios disciplinares. Passaremos a apresentar as prescrições sobre escrituração escolar, tomando como referência o manual de Daligault, obra na qual localizamos modelos desses registros.

Livro de Inscrição ou Matrícula

O livro de inscrição, ou matrícula, tinha como objetivo central tornar conhecido o movimento de entrada e saída de alunos na escola ao longo do ano letivo. Além do número de ordem, nomes e sobrenomes dos matriculados, deveriam ser inscritas as datas de nascimento, de entrada e saída ou de reingresso na escola. Nas demais colunas, o professor era orientado a fazer apenas um traço vertical (I) caso o aluno tivesse as qualificações indicadas no alto da coluna: os que foram vacinados, que "tiveram bexiga", com certificação médica, que frequentam diariamente ambas as aulas (manhã e tarde) ou uma só, e alunos dispensados da retribuição mensal. Por fim, reservava-se o último campo para possíveis observações.

Figura 3 - Modelo de registro de inscrição ou matrícula

ANNO ESCOLAR DE 1862—1863.													
Numeros de ordem.	NOMES	PRENOMES.	IDADES.	VACCINAÇÃO.			ALUMNOS que frequentam diariamente.		Alum- nos dis- pensa- dos da retri- buição mensal.	DATAS			OBSERVAÇÕES.
				ALUMNOS		Data do Certifica- do medico	Ambas as aulas.	Uma só aula.		da entra- da na escola.	da sahida.	da reentrada	
				Que fo- ram vac- cinados.	Que tive- ram bexi- gas.								
1	Blin	Theodoro	29 Ab. 1853	1			1		1	1 Ot. 1862	8 Mc° 1863	15 Jl. 1863	
2	Fleury	Pedro	9 Maio 53		1			1					

Fonte: (DALIGAULT, 1865, p. 71). Optamos por utilizar o modelo apresentado na edição brasileira de 1865, traduzida por Joaquim Portella, em virtude da qualidade da imagem e por ser o que mais se aproxima da edição francesa.

O livro de matrículas deveria ser renovado todos os anos, na época destinada ao retorno das aulas, mas as inscrições poderiam ser feitas cada vez que um aluno "se apresentasse" para matrícula. Nas escolas frequentadas por ambos os sexos, a orientação era de que as inscrições fossem feitas separadamente.

Ainda que o modelo de livro de matrículas apresentado por Daligault não fosse reservado diretamente aos registros avaliativos, as informações nele inscritas forneciam dados para compor a avaliação, como o tempo de permanência dos alunos na escola e as possíveis causas de saída. Em outros manuais, como é o caso de *Elementos de Pedagogia*, de Affreixo e Freire, encontramos a indicação de que esse livro deveria conter, dentre outras informações, o estado de adiantamento dos alunos: "O livro de matrícula deverá ser impresso; [...] o professor lançará nesse livro o número da classe, o nome, filiação, e estado de adiantamento do aluno na ocasião da entrada" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 17).

Cabe destacar que, ao definir itens que deveriam ser preenchidos, se estava expressando um ideal de criança que deveria frequentar a escola, ser atendida em termos de saúde, ser tutelada, cuidada, escolarizada, enfim, governada. Entretanto, nem todas as crianças eram de fato matriculadas nas escolas elementares nesse período, a despeito de o direito à educação ser uma bandeira do projeto democrático. François Dubet (2008), ao escrever sobre a escola das oportunidades, destacou que a criação da escola obrigatória (que, no caso da

França, é associada ao ano de 1881) foi uma etapa decisiva no acesso de todos à educação, mas que "durante um longo período nem todas as crianças tiveram acesso à mesma escola e, portanto, à mesma competição" (DUBET, 2008, p. 21).

Ao tratarem da obrigatoriedade escolar no Brasil, mais especificamente em Santa Catarina, Vera Lucia Gaspar da Silva e Ione Ribeiro Valle (2013) consideraram que, a exemplo dos projetos de escolarização de outros países, o "invento" da escolarização obrigatória se inscreve "entre aqueles que possibilitam a realização de grandes ideais da modernidade (igualdade e justiça social), estando relacionado à noção de cidadania" (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 303). Ainda sobre as *Faces da obrigatoriedade escolar* no Brasil, Diana Vidal (2013) enfatizou que muitos foram os embates acerca da permanência e, mesmo, do direito do Estado de impor o "ensino obrigado" e a escolarização compulsória à infância. Durante o oitocentos, a obrigatoriedade escolar foi proclamada na legislação de províncias brasileiras em diferentes temporalidades⁷⁰, desenhando e distinguindo as "*qualidades da infância escolarizável*" (VIDAL, 2013, p. 12).

Livro de Chamadas e Notas

Segundo Daligault, esse livro era de indispensável necessidade para que o professor conhecesse, dia a dia, com a maior exatidão possível, a situação de cada aluno e das classes. O livro, como o próprio nome indica, servia para um "duplo registro":

1º. as *faltas* ou ausências dos discipulos, e seus *motivos* e 2º. as diversas *notas*, que elles tem merecido, tanto por sua *conducta*, e seu *asseio*, como pelo *bom exito*, ou bom sucesso obtido em cada um dos ramos do ensino, e bem assim os *premios*, ou *pontos bons*, que se lhes tem concedido em consequencia d'essas notas. (DALIGAULT, 1870, p. 138; grifos no original).

Vejamos o modelo completo do quadro de registro de chamadas e notas proposto por Daligault (Fig. 4) e na sequência, recortes desse quadro com as respectivas indicações de preenchimento (Figs. 4^a, 4b e 4c).

⁷⁰ Sobre a obrigatoriedade escolar em diferentes províncias brasileiras ao longo do século XIX, ver: *Obrigatoriedade Escolar no Brasil* (VIDAL; SÁ; GASPAR DA SILVA (Orgs.). 2013).

O registro diário da chamada permitiria ao professor identificar, no final de cada mês, os alunos faltosos e averiguar as causas das ausências a fim de alcançar maior frequência escolar.

Figura 4a - Registro de chamadas/assiduidades (recorte da fig. 4)

Nos d'ordre.	NOMS	ASSIDUITÉ.																														TOTAL des absences.	OBSERVATIONS.
		2	3	4	6	7	9	10	11	13	14	16	17	18	20	21	23	24	25	27	28	30	31										

Fonte: Daligault (1851, p. 90).

Na primeira coluna, o professor deveria registrar o número de ordem da chamada, seguido no nome do aluno na coluna subsequente. Daligault explicita em detalhes como o mestre deveria escriturar:

A columna intitutada Assiduidade divide-se em tantas columnas estreitas quantos são os dias de lição durante o mez respectivo. Para registrar uma ausência da lição da manhã, colloca-se em frente do nome do discípulo ausente um traço vertical (|). Para marcar uma ausencia da lição da tarde, emprega-se um traço horizontal (-). Se o discípulo esteve ausente de manha e de tarde, registra-se esta ausência por uma pequena cruz (+). Emfim, quando o discípulo, estado como ausente, chega depois da chamada, annula-se o sinal collocado na columna d'esse dia por uma das figuras seguintes, conforme o caso que se dá (D, O, G)⁷² (DALIGault, 1870, p. 139).

Ao final de cada mês, o professor faria o cálculo total das ausências, inscrevendo o somatório na coluna própria para este fim e, caso tivesse ciência do motivo das faltas, a inscrição deste na coluna de observações. Esse controle, além de servir de suporte à memória do professor (que poderia verificá-lo sempre que desejasse acompanhar a frequência da classe), ainda dava subsídios para que as ausências pudessem ser informadas às autoridades e familiares, ou seja, constituía-se num dispositivo do Estado para o controle da infância.

⁷² Em nota de rodapé, o autor explica que esses sinais significariam, respectivamente: chegou após a chamada pela manhã, chegou após a chamada à tarde, chegou após a chamada pela manhã e à tarde.

Na legislação de ensino de províncias brasileiras, por exemplo, podem-se verificar dispositivos punitivos para as famílias que não oferecessem escolarização a seus filhos ou que não garantissem que as crianças, sob sua tutela, frequentassem regularmente as escolas. Tratava-se de uma "obrigatoriedade pela força" (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013) que evidencia tensões e debates acerca da obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar.

A importância da assiduidade das crianças às aulas era reclamada pelos governantes na aposta de que a instrução pública pudesse ocupar um lugar central nos mais diversos projetos de modernização, participando daquilo que Norbert Elias (1994) chamou de "processo civilizador". Mas também era reclamada pelos autores dos manuais, por suas implicações pedagógicas, já que a falta de regularidade às aulas era vista como um empecilho à eficácia do ensino. Assim, a insistência no acompanhamento da frequência escolar e as estratégias de premiação dos mais assíduos não pode ser lida apenas como uma estratégia de governo da infância, mas como um meio de regular as aprendizagens. Além disso, é preciso destacar que a frequência se torna um componente avaliativo, podendo influenciar na aprovação ou reprovação no curso primário, como sugerem diferentes textos legais.

Além da frequência, o professor deveria fazer a inscrição das notas de modo a indicar "a justa medida dos progressos dos alunos" e a conceder-lhes as "recompensas merecidas" (PASSALACQUA, 1887). A pedagogia defendida por Daligault, e compartilhada por outros autores, apontava para a necessidade de um acompanhamento constante do desempenho do alunado, expresso por meio de notas de *trabalho*, de *comportamento* e de *asseio*. Esses elementos "avaliáveis", recorrentes nos manuais analisados, colocam em relevo o perfil do aluno que se queria formar: aplicado nos estudos, comportado e aseado. Ou seja, mais do que dominar os conteúdos das lições ministradas pelo professor, era preciso dominar uma forma ideal de estar no mundo, um modo dito civilizado.

A escola privilegiava aqueles que melhor respondessem a esse perfil idealizado. A avaliação, nesse contexto, se configurava num instrumento de poder, representando importante técnica disciplinar.

Figura 4b - Registro de notas (recorte da fig. 4)

Inst. Relig.				Lecture.				Ecriture.				Calcul.				Français.				Histoire.				Géographie.				Dessin.				Chant.				TOTAL GÉNÉRAL.				Conduite.				Propreté.			
1 ^{re} Semaine.																																															
2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.				2 ^e Semaine.											
3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.				3 ^e Semaine.											
4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.				4 ^e Semaine.											
TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.				TOTAL.											

Fonte: Daligault (1851, p. 90).

Como se vê no modelo, deveriam ser atribuídas notas específicas para cada ramo ou matéria do ensino⁷³. Sobre as notas, Daligault destaca que necessitariam ser "tão exatas quanto possível", devendo o mestre assim proceder:

Todos os dias o Professor consigna em um canhoto ou *memorial* os *factos* mais importantes das lições, e que se referem ao *trabalho*, a *conducta*, e ao *asseio* dos alumnos. No *fim da semana*, sobre cada um d'esses objectos extrahе d'estas *notas diarias* uma nota *hebdomadaria*, ou semanal, que exprime por meio dos algarismos 5, 4, 3, 2, 1 (as quaes significação MUITO BEM, BEM, *sufficentemente bem*, mal, MUITO MAL e as inscreve na columna do quadro á que a nota se refere (DALIGAULT, 1870, p. 139; grifos no original).

No livro proposto pelo autor citado, semanalmente seriam atribuídas notas para cada ramo do ensino. Ao final de um mês, porém, essas notas deveriam ser somadas, de modo a constituir uma média. Ao tratar das hierarquias de excelência, Perrenoud (1999) chamou a atenção para o fato de a escola, de modo geral, não avaliar a aprendizagem como um todo homogêneo, mas por disciplinas distintas, ensinadas e avaliadas separadamente. Assim, cada disciplina constitui um *campo de excelência* próprio, ainda que todas decorram de um programa ou currículo comum. No caso dos manuais, além das notas atribuídas às matérias, outros aspectos se configuravam como *campos de excelência*, como comportamento e asseio.

Esse livro, além de constituir um registro de cunho administrativo ligado à burocracia do gerenciamento escolar, materializava um dos meios disciplinares recomendados nos

⁷³ Correspondem às matérias a serem ensinadas: instrução religiosa, leitura, escrita, cálculo, francês (ou português, no caso do Brasil), história, geografia, desenho e música.

manuais, qual seja, a atribuição de notas de desempenho para fins de recompensa. Essas serviam como estratégia de emulação, com o objetivo de incitar a competição e estimular a busca por prêmios, e seriam usadas como base para o cálculo dos "pontos bons"⁷⁴.

Figura 4c - Registro de pontos bons (recorte da fig. 4)

BONS POINTS.										
Travail.					Conduite.					OBSERVATIONS.
1 ^{re} Semaine.	2 ^e Semaine.	3 ^e Semaine.	4 ^e Semaine.	TOTAL.	1 ^{re} Semaine.	2 ^e Semaine.	3 ^e Semaine.	4 ^e Semaine.	TOTAL.	

Fonte: Daligault (1851, p. 90).

Como se vê na figura 4c, os pontos bons poderiam ser de dois tipos: de *trabalho* e de *conduta*. O primeiro diz respeito ao total das notas atribuídas semanalmente em cada ramo ou objeto de ensino (cálculo, leitura, etc.). O segundo diz respeito às notas semanais atribuídas com base no comportamento dos alunos, aspecto fortemente associado à disciplina e aos "bons costumes". Esses pontos funcionariam como uma espécie de moeda de troca por outros prêmios, tendo maior valor quanto maior fosse a nota:

A nota **5** dá direito a 2 PONTOS BONS, e a nota **4** á **1**. O Mestre transporta por tanto em seguida na 1^a parte da columna dos *pontos bons* um algarismo *igual* ao numero dos **4**, e *dobra* o numero dos **5** obtidos pelo *trabalho*; e na 2^a columna um algarismo que exprime, conforme o mesmo systema que acabamos de expor, o numero dos *pontos bons de conducta* ou comportamento. No calculo dos pontos bons não se leva em conta as notas de *asseio* (DALIGAULT, 1870, p. 140; grifos no original).

No final de cada mês, o professor somaria o total das notas obtidas com o objetivo de "conhecer o mérito de cada discípulo", identificar os primeiros em *trabalho*, em *conduta*, e nos dois "ramos", recompensando os que mais pontos bons obtivessem a fim de "excitar e apressar os progressos dos alunos". Nesse sentido, a atribuição de notas e pontos bons era entendida como um meio disciplinar com fins pedagógicos.

Em outros manuais, é possível localizar a recomendação de que os registros de frequência e notas fossem feitos separadamente, em livros específicos. É o caso do manual de

⁷⁴ Falaremos mais detidamente sobre os pontos bons na seção seguinte, que tratará de prêmios e castigos como meio disciplinar.

Affreixo e Freire. Nele vemos a indicação de um *registro de aproveitamento*, no qual o professor deveria lançar as notas dos exames trimestrais a fim de acompanhar "o adiantamento ou atraso do aluno com relação ao estado em que entrou na escola" e tomar nota "da passagem do aluno de uma classe para outra" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 18).

Os autores também destacavam a importância do diário da frequência e de mapas para fins estatísticos, com informações tanto de frequência quanto de aproveitamento:

§ 37.º Segundo a legislação vigente, o professor tem de enviar em setembro de cada anno, pela comissão dos estudos á direcção geral de instrucção publica, um mappa com a relação geral dos alumnos que frequentaram a escola no anno letivo anterior⁷⁵. [...] [O mapa deverá ser] dividido em três columnas com estes dizeres: *Faltas durante o anno - Presenças - Aproveitamento*. Em frente do nome de cada alumno collocar-se-ha na primeira columna um numero que designa a somma das faltas durante o anno; na segunda columna o numero que designa as vezes que o alumno compareceu na escola; na terceira columna escrever-se-ha alguma das seguintes letras: M mau, M mediocre, S sufficiente, B bom, e MB muito bom (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 18; grifos no original).

O livro de composições

O terceiro livro indicado é o de *composições*, no qual o professor deveria registrar mensalmente a nota referente ao desempenho de cada aluno nos diferentes ramos de ensino, conforme modelo a seguir.

Figura 5 - Modelo do Livro de Composições

	MESES.
	Alumnos.
	dos
	NOMES
	Instruc. relig.
	Leitura.
	Escripta.
	Calculo.
	Francez.
	Historia.
	Geographia.
	Desenho.
	Musica.
	Total.
	Força relativa
	OBSERVAÇÕES.

Fonte: Daligault (1865, p. 75).

⁷⁵ Lembramos aqui que o ano escolar português não corresponde ao brasileiro.

Esse livro apresenta um campo destinado à indicação do mês escolar, outro ao nome dos alunos, campos específicos para o registro das notas em cada ramo do ensino e uma coluna para o total das notas e outra para registro da *força relativa*. Não há maiores explicações sobre o que seria essa força relativa, mas, pelo que podemos inferir, ela era "relativa" porque dependia do desempenho dos demais alunos e não do progresso particular de cada criança. A respeito, ensinava Daligault:

No fim de cada mez o Mestre sobre este registro [livro de composições] faz o calculo do total dos logares de composição obtidos pelos alumnos (cada um em particular); depois ele estabelece a sua força relativa, dando o N. 1 ao que tem menos pontos máos; o numero 2 ao que tem menos pontos máos entre os outros restantes, e assim por diante (DALIGAULT, 1870, p. 150).

O resultado da força relativa definiria o lugar que cada criança ocuparia na sala naquele mês e, por esse motivo, a *composição* era considerada um poderoso meio de emulação, uma vez que os alunos poderiam galgar lugares de destaque conforme seus méritos: "É conforme esta força relativa que os discipulos deverão ser colocados nas mesas ou bancos, ou nas classes ou divisões, durante o mez seguinte; nos circulos porém elles se poderão formar conforme o resultado particular de cada composição" (DALIGAULT, 1870, p. 150). Semelhante ensinamento é apresentado por Ambroise Rendu:

Nous avons proclamé l'émulation utile, nécessaire; il faut donc mettre de temps en temps les élevés aux prises, et accorder au vainqueur certaines distinctions, qui l'encouragent lui-même, qui excitent les désirs de tous. On fera donc un grand profit des compositions entre les élèves de chaque classe (RENDU, 1877, p. 352)⁷⁶.

Rendu também indicava que a definição dos assentos nos bancos deveria corresponder ao progresso dos alunos, sendo concedidos conforme a *força da instrução* de cada um:

Le succès assurera une place d'honneur ou une fonction particulière à remplir. Dans les écoles organisées de manière à ce que les enfants soient classés sur les bancs d'après leur force et leur instruction, on aura un continuel moyen de constater et de récompenser chaque progrès, en faisant avancer l'élève d'une ou de plusieurs places. On peut encore avoir un tableau d'honneur exposé dans l'école, sur lequel sont inscrits les noms des écoliers qui ont obtenu les premières places (RENDU, 1877, p. 352)⁷⁷.

Os autores não deixam claro, entretanto, se a aferição do conhecimento para fins de notação nesse registro se daria a partir da aplicação de exames, provas ou outros exercícios.

⁷⁶ Proclamamos a emulação útil e necessária; de vez em quando, portanto, é necessário trazer o avançado para a frente, e conceder ao vencedor certas distinções, que encorajam ele mesmo, o que excita os desejos de todos. Consequentemente, tiraremos um grande proveito das composições entre os alunos de cada classe (RENDU, 1877, p. 352; trad. nossa).

⁷⁷ O sucesso garantirá um lugar de honra ou uma tarefa particular a cumprir. Nas escolas organizadas de maneira que os alunos sejam classificados nos bancos de acordo com sua força e sua instrução, haverá um meio regular de se notar e recompensar cada progresso, fazendo o aluno se adiantar de um ou mais lugares. Também é possível ter-se um quadro de honra exposto na escola, sobre o qual se inscrevam os nomes dos alunos que obtiveram os primeiros lugares (RENDU, 1877, p. 352; trad. nossa).

De toda forma, fica evidente a distribuição hierárquica dos alunos entre as fileiras ou bancos conforme seus desempenhos.

2.2 "JULGAR E PREMIAR OU PUNIR É DEVER IMPRETERÍVEL DE TODO PROFESSOR"

A frase que dá título a esta seção foi extraída do manual de pedagogia dos portugueses Affreixo e Freire (1870) e representa um ensinamento recorrente nos manuais analisados acerca do trabalho docente: é dever do professor julgar o desempenho dos alunos, premiando ou punindo cada um conforme seus méritos.

O mérito pressupõe uma recompensa, assim como o demérito pressupõe uma punição, ambos ligados à ideia de "sanção". Nos manuais, o termo sanção aparece muitas vezes vinculado ao discurso religioso-cristão, associado às "leis divinas". O *curso de Pedagogia* de autoria do padre Camillo Passalacqua é emblemático nesse sentido; antes mesmo de falar dos prêmios e castigos como meios disciplinares, o autor já havia chamado a atenção para a sanção ao tratar da educação moral e religiosa:

Sendo, como já vimos, a educação obra de liberdade, só o homem é que será o objecto da educação, porque só elle é capaz de fazer *acções boas* quando cumpre a lei, *acções más* quando transgride essa mesma lei. Toda a lei para que preencha o fim deve ter uma *sancção*, isto é, para o cumprimento della deve haver *uma recompensa*; para a sua violação, *um castigo* (PASSALACQUA, 1887, p. 96).

É especialmente nas "leis escolares", porém, que o binômio prêmio-castigo encontra respaldo nos manuais. A sanção no âmbito escolar respondia a um projeto civilizador (BOTO, 2017) como forma de governo da infância. Contudo, é especialmente por sua função como meio pedagógico que ela era defendida nos manuais, como vemos na obra *Elementos de Pedagogia*, escrita pelo espanhol Luis Parral Cristóbal, ou simplesmente dr. Parral, publicada em Tarragona no ano de 1889:

Son premios, aquellas distinciones ó recompensas morales y materiales que se dan á los niños en prueba de su mérito. Castigo es la aflicción corporal ó espiritual impuesta por alguna falta cometida. Luego, el premio y el castigo no son sino **medios pedagógicos** para la enseñanza de los menores ó de los mínimos como se llamaban antes (PARRAL, 1889, p. 479; grifonosso).

A premiação escolar tinha como finalidade *recompensar* os "bons alunos", reforçando o valor da obediência, mas também incitá-los ao esforço nas tarefas e à competição a fim de alcançarem distinções por mérito. Já os *castigos* eram medidas corretivas que tinham a finalidade de *punir* os "maus alunos", constringendo-os a mudar de conduta, tanto no que

dissesse respeito à obediência às regras morais e comportamentais quanto ao esforço empreendido na realização dos exercícios escolares.

Esse meio disciplinar é tratado quase como um mal necessário, como vemos no *Manual práctico de profesores de instruccion primaria*, escrito "por un professor del mismo ramo"⁷⁸, publicado em Madri, no ano de 1844:

No hay ciertamente mejor modo de educar que aquel en que solo puede emplearse la dulzura; pero como desgraciadamente hay caracteres díscolos y tenaces, con quienes seria enteramente infructuosa semejante conducta, es indispensable recurrir forzosamente á la severidad en alguns casos: esto no obstante, se cuidará de no imponer jamás á los niños castigo alguno capaz de desvirtuar en sus tiernos corazones las preciosas semillas del honor, ni de debilitar su natureleza (MADRI, 1844, p. 48).

Semelhante discurso aparece de forma recorrente nos manuais, ora justificando o uso de prêmios e punições pelo caráter rebelde de alguns alunos, ora pela própria natureza da criança, como argumenta o pedagogo francês Gabriel Compayré, em seu *Cours de Pédagogie théorique et pratique*:

Sans doute l'idéal serait que l'enfant, ayant conscience de son intérêt et comprenant son devoir, travaillât et obéît par un acte désintéressé de sa volonté. Mais la nature de l'enfant ne se prête pas à ce pur régime d'une liberté éclairée et vraiment maitresse d'elle-même. L'homme fait lui-même n'est pas toujours capable de se conduire par la seule idée du bien; il a besoin des stimulants de l'emulation, de l'appât des plaisirs, de la crainte salutaire des lois. N'exigeons donc pas de l'enfant un effort qui dépasse ses forces, et faisons appel tour à tour, pour le discipliner, aux diverses inclinations de son âme (COMPAYRÉ, 1885, p. 432)⁷⁹.

Os autores consideravam que o ideal seria que as crianças respeitassem as regras escolares e se dedicassem aos estudos pela simples consciência de dever e de amor ao bem, mas constatavam que não se poderia esperar tal comportamento espontaneamente: "De là résulte une évidente nécessité d'employer, au moins dans les grandes écoles, bien entendu avec toutes les précautions convenables, un **système régulier de punitions et de récompenses**" (RENDU, 1877, p. 331; grifo nosso)⁸⁰.

Na quase totalidade dos manuais de pedagogia com os quais trabalhamos, especialmente os da segunda metade do século XIX, os castigos corporais como meio de

⁷⁸ Não consta no manual o nome do autor, apenas a informação de que a obra foi escrita por um professor da instrução primária. Agradeço à Franciele Ferreira França, doutoranda da UFPR, pela indicação dessa obra localizada durante seu estágio de doutorado sanduíche na Espanha.

⁷⁹ Seria sem dúvida ideal que a criança, consciente do próprio interesse e compreendendo seu dever, trabalhasse e obedecesse por ato desinteressado e voluntário. Mas a natureza da criança não se presta a um regime de liberdade esclarecida e dona de si mesma. Mesmo homem feito é incapaz de se guiar unicamente pela ideia do bem; ele precisa de estímulos e desafios, da atração do prazer, do medo salutar da lei. Portanto, não exijamos da criança um esforço maior que sua capacidade, e lembremos, a cada vez, para o disciplinar, as diversas inclinações de sua alma (COMPAYRÉ, 1885, p. 432, trad. nossa).

⁸⁰ Disso fica evidente a necessidade de empregar, pelo menos nas grandes escolas, e, claro, com toda precaução, um **sistema regular de punições e recompensas** (RENDU, 1877, p. 331, trad. nossa).

alcançar a disciplina na escola eram proscritos e considerados bárbaros, antigos e antipedagógicos. Cabia aos professores do "novo século" tocar os corações das crianças e não seus corpos. Assim como em outras instituições disciplinares, era preciso que o castigo na escola tivesse "a humanidade como medida" (FOUCAULT, 2014, p. 74). Daí a recomendação de um sistema de recompensas e punições baseado nos sentimentos da natureza humana.

Gabriel Compayré, em seu *Cours de Pédagogie*, ensinava os professores e aspirantes ao magistério sobre os instintos humanos e sua relação com os meios disciplinares:

Les moyens disciplinaires sont aussi variés que les instincts de la nature humaine. Les enfants peuvent être conduits par des mobiles très différents, qui se rattachent à par des mobiles très différents, qui se rattachent à trois ou quatre groupes principaux: 1°. les sentiments personnels, la peur, le plaisir, l'amour-propre; 2°. les sentiments affectueux, l'amour des parents, l'affection pour le maître; 3°. l'intérêt réfléchi, la crainte des punitions, l'espoir des récompenses; 4°. l'idée du devoir. [...] Le moyens disciplinaires consistent précisément à agir sur ces inclinations; ils font jouer les ressorts de l'activité (COMPAYRÈ, 1885, p. 432)⁸¹.

Nesse contexto, um sentimento em especial era admitido como *princípio de disciplina* (COMPAYRÈ, 1885): a *emulação*. Segundo o Novo Dicionário de Língua Portuguesa (FIGUEIREDO, 1913), a palavra emulação tem origem no latim (*aemulatio*), e significa "sentimento que incita a imitar ou a exceder outrem. Competição. Estímulo; rivalidade". É a ela, sobretudo, que se atribui a eficácia das recompensas, especialmente pela multiplicidade de sentimentos que põe em jogo.

Ao escrever sobre este tema, Parral destacou a emulação como instinto de imitar, do qual se poderia fazer uso na instrução das crianças:

Reside en el individuo, especialmente en las primeras edades, una grande propensión á imitar: ésta procede del instinto, siendo uno de los primeros y más importantes móviles que nos sacan de la inacción. Con esta propiedad de su sér, ve el niño á otros ejecutar algo y su primera intención es querer imitarlos. Este instinto se revela en todos sus actos: no quiere ir á la escuela, pero ve que van otros; se lo hace advertir su madre, y va sin replicar. Juegan otros niños á la pelota; al momento pide que le compren una pelota. [...] Comienza el niño á aprender algo: ve á otros iguales que saben más que él y nota, sin procurarlo, un estímulo que le mueve; un deseo grande de aventajarle. [...] ¿Qué estímulo, qué sentimiento es este, del que se puede sacar tanto partido para la instrucción de los niños, en la cual no hay una finalidad determinada por falta de razón madura? Es la *emulación* (PARRAL, 1889, p. 474; grifado original).

Compayrè, todavia, ampliava o entendimento de emulação como mero instinto de imitação. Para ele, a emulação era mais do que fazer igual; era, de fato, esforçar-se para fazer

⁸¹ Os meios disciplinares variam tanto quanto os instintos da natureza humana. As crianças podem ser motivadas por razões bem diferentes, que por sua vez dependem de motivos muito diferentes, que formam três ou quatro grupos principais: 1°. os sentimentos pessoais, o medo, o prazer, o amor próprio; 2° os sentimentos afetivos, o amor dos pais, o carinho da mãe; 3° a própria pessoa, o medo das punições, a esperança por recompensas/reconhecimento; 4° a ideia de dever. [...] Os meios disciplinares consistem em se valer dessas disposições; elas mexem com as fontes da atividade (COMPAYRÈ, 1885, p. 432; trad. nossa).

melhor que o outro. Em seu manual, o autor critica o entendimento de *émulation* apresentado no *Dictionnaire de pédagogie* de M. Buisson⁸²:

C'est à tort que certains pédagogues confondent l'émulation avec l'instinct d'imitation. "L'émulation, a-t-on dit, c'est la loi imitatrice mise en action". Sans doute l'émule imite le plus souvent ses rivaux; mais souvent aussi il veut faire autrement qu'eux afin de faire mieux. Nous ne contestons pas que l'imitation ne joue un grand rôle dans l'émulation; mais elle n'en constitue pas le fond, elle n'est qu'un des moyens que l'émulation emploie pour arriver à ses fins (COMPAYRÈ, 1885, p. 433)⁸³.

O sentido de rivalidade e competição parece ser a finalidade maior desse sentimento, o qual colocaria os alunos em uma disputa "justa" por lugares de destaque, conforme seus méritos. Adepto de tal entendimento, Camillo Passalacqua afirmava:

Tudo o que vimos de dizer estabelece evidentemente o espirito de emulação, que n'uma comunidade de meninos é indispensavel. Fénelon chama a emulação o agulhão para a virtude; e La Bruyère, um sentimento corajoso e sincero, que faz a alma fecunda aproveitar os grandes exemplos. **A escola converte-se desde então em um campo de honra**; ahi florescem os louros e os brios infantís se accendem, se inflammão. A victoria ou a derrota anima sempre (PASSALACQUA, 1887, p. 174; grifonosso).

Dentre os manuais analisados, o de Gabriel Compayré é o que mais argumentos apresenta para defender a emulação nas escolas. Segundo o autor:

L'emulation, comme tous les sentiments de l'âme, est chose malaisée à définir: y entrent des éléments divers qui en altèrent la simplicité et dont l'analyse est délicate. L'émulation est avant tout un sentiment personnel fondé sur l'amour-propre. Elle pourrait être définie un amour-agissant, qui ne se contente pas des avantages qu'il possède déjà et qui veut en acquérir de nouveaux. Elle se rapproche, par sa nature, de l'ambition, du désir de la gloire; mais c'est une ambition qui se compare à autrui, qui rivalise avec des ambitions concurrentes, qui aspire au succès non pour le succès lui-même, mais afin de dépasser les autres (COMPAYRÈ, 1885, p. 433)⁸⁴.

⁸² Trata-se, possivelmente, da primeira edição da obra, de 1882, já que o manual de Compayré é datado de 1885. Não localizamos exemplar de 1882, mas uma reimpressão desta primeira edição, datada de 1887, permite identificar o trecho citado por Compayré. Trata-se do verbete intitulado Emulation, assinado por Edouard Jacoulet (BUISSON, 1887, p. 827). Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f831.item.r=emulati%C3%B3n>>. Acesso em: 13 mai. 2018. O mesmo verbete é rerepresentado na segunda edição da obra, datada de 1911 (BUISSON, 1911, p. 544). Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/871039-Nouveau-Dictionnaire-de-Pedagogie-et-d-Instruction-Primaire/>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

⁸³ É errado certos pedagogos confundirem emulação com instinto de imitação. "A emulação, tem-se afirmado, é a lei da imitação posta em prática". Quem é movido por emulação compete, sem dúvida, com seus rivais; mas, muitas vezes, ele quer fazer diferente a fim de fazer melhor. Não excluimos a importância da imitação na emulação; mas ela não constitui a sua base, pois ela não passa de um dos meios empregados pela emulação para atingir os seus fins (COMPAYRÈ, 1885, p. 433; trad. nossa).

⁸⁴ A emulação, como todos os sentimentos da alma, é coisa difícil de se definir: há diferentes elementos que lhe alteram a simplicidade e cuja análise é delicada. A emulação é, antes de mais nada, um sentimento pessoal fundado no amor próprio. Ela poderia ser definida como amor-em-ação, que não se satisfaz com as vantagens que já tem e quer conseguir outras mais. Ela, por natureza, se aproxima da ambição, do desejo de glória; mas é uma ambição que se compara ao outro, que rivaliza com as ambições de seus concorrentes, que aspira não ao sucesso em si, mas para ultrapassar os outros. (COMPAYRÈ, 1885, p. 433; trad. nossa).

O princípio da emulação parece repousar justamente no fato de que a medida do êxito não é o desempenho pessoal de um aluno, mas seu desempenho em relação aos demais. Aqui, cabe retomar a perspectiva foucaultiana de que, num regime disciplinar, o poder se torna mais anônimo e se exerce por "medidas comparativas que têm a 'norma' como referência, e não por genealogias que dão os ancestrais como pontos de referência" (FOUCAULT, 2014, p. 188). Isto se aplica também ao princípio da emulação, que põe em movimento um sistema de comparações, competições, jogos de poder, no qual os alunos são incitados não apenas a se igualarem aos demais, mas a superá-los. Citando Diderot, Compayrè reafirma essa natureza da emulação:

L'emulation n'est pas précisément l'envie de faire le mieux qu'il est possible; ce serait une vertu pure; mais c'est l'envie de faire mieux que les autres, ce qui tient de la vanité. Malgré ce côté défectueux, elle n'en est pas moins la source des plus belles choses dans la société. La supériorité est un goût général. Le plaisir le plus actif est celui de la gloire. L'affaire est de lui présenter des objets estimables; et l'amour-propre sera toujours la plus grande ressource dans un État policé. (DIDEROT *apud* COMPAYRÈ, 1885, p. 434)⁸⁵.

Em seu *Cours théorique et pratique de Pédagogie*, publicado na França em 1862, o pedagogo Michel Charbonneau destacava a historicidade da emulação afirmando que nenhuma base disciplinar havia sido tão utilizada quanto a emulação pela facilidade de sua utilização no cotidiano escolar e seu "impressionante poder". Todavia, alertava sobre seus perigos, pois, em demasia, poderia despertar o orgulho e, com ele, as rivalidades, os ciúmes e o ódio. Por isso, alertava:

Usons-en, mais modérément et rarement, à cause des dangers auxquels elle peut entraîner: d'ailleurs, quand elle reste ce qu'elle doit être, quand elle n'agit plus sur le dangereux levier de l'amour-propre, elle n'a pas la même puissance, et son secours serait insuffisant" (CHARBONNEAU, 1862, p. 217)⁸⁶.

Os perigos que poderiam advir da emulação eram destacados por outros pedagogistas, demonstrando uma tensão entre os que defendiam seu uso como recurso disciplinar e pedagógico e os que se opunham à sua aplicação. A esse respeito, escreveu Daligault:

Tem havido moralistas de *severidade extrema* que hão *reprovado a emulação* como se fosse o mais *perigoso* dos meios, ou motivos de *acção*, e que a tem *proscripto* da educação dos meninos, como sendo origem de *presumpção* para uns, de *ciúme*

⁸⁵ A emulação não consiste precisamente em fazer o melhor possível; isto seria uma virtude pura; mas ela quer fazer melhor que os outros, o que denota vaidade. Apesar desse aspecto de defeito, ela constitui fonte das mais belas coisas da sociedade. A superioridade representa um gosto geral. O prazer mais estimulador é o da glória. A questão está em apresentar objetivos que possam ser desejados; o amor próprio sempre constituirá o maior recurso num Estado policiado (DIDEROT *apud* COMPAYRÈ, 1885, p. 434; trad. nossa).

⁸⁶ Utilizemos a emulação, mas com moderação e apenas raramente pelos possíveis danos que possa provocar; além disso, dentro de seus próprios limites, quando não é movida pela alavanca perigosa do amor próprio, ela não tem o mesmo poder e sua ajuda é insuficiente (CHARBONNEAU, 1862, p. 216-217; trad. nossa).

ou inveja para outros. A maior parte, porem, dos *espiritos sensatos*, com quanto reconheção que a emulação, como outras muitas coisas uteis, pode ter seus *inconvenientes*, *não hesitam* em proclamar a necessidade d'ella. Na verdade seria cahir em extranha illusão o esperar que se podesse conduzir sempre os meninos pelo *unico e puro amor do dever*, visto que esta consideração frequentemente é insufficiente para as pessoas capazes de reflexão e raciocinio. Além d'isto está *provado pela experiencia*, que a *emulação* é uma das condições *essenciaes* para a *prosperidade* da escola; e esta prosperidade não será *séria e efficaz* si não for sustentada pelas *recompensas* (DALIGAULT, 1870, p. 146; grifos no original).

Similar consideração aparece no *curso de Pedagogia*, de Passalacqua. Para o autor, era consenso que a disciplina escolar deveria ser a mais perfeita e uniforme possível; porém, nem todos concordavam a respeito dos meios de obtê-la, como se lê na citação a seguir:

Autores ha, que nos merecem todo o respeito pela sua sciencia e probidade e que proscvem totalmente o systema, por exemplo, de *premios e de punições escolares*. Outros, não menos notaveis por seus conhecimentos technicos e pela longa experiencia de ensino, fazem dos premios e das punições uma questão capital. Vacillante até certo ponto, vamos emittir nossa opinião. [...] Herbert Spencer, que é em educação, sectario do evolucionismo fatalista, como o é em philophofia, pretendeu com um systema, que denominou "*Das reacções naturaes*", abater tudo quanto em sentido diverso tinha-se escripto. A theoria spenceriana, aliás uma theoria bonita, na pratica tem sido considerada pelos educadores uma verdadeira utopia. [...] Rollin diz que a educação é uma mestra suave e insinuante, inimiga da violencia e da força; ella quer levar seu pupillo pela persuasão. Isto, porém, não quer dizer que ao encontrar-se o educador com uma criança refractaria á voz da persuasão, não deva lançar mão de meios artificiaes, com os quaes tem certeza de obter com dignidade o fim da educação. Dahi a necessidade nas escolas, mormente primarias, dos premios e punições. (PASSALACQUA, 1887, p. 170-171; grifos no original).

O uso de prêmios e castigos é defendido em virtude da insuficiência da persuasão para conduzir os alunos ao "puro amor pelo dever". Os autores tinham ciência de que se tratava de um tema divergente entre os estudiosos da época; reconheciam o caráter competitivo da emulação e sabiam dos inconvenientes acarretados pelas disputas entre os alunos. Contudo, buscaram legitimar seus posicionamentos favoráveis à emulação sob o argumento de que a eficácia de tal prática era fruto de longa experiência de ensino e não apenas de teorias bonitas, mas utópicas.

Semelhante crítica à teoria spenceriana do Sistema das Reações Naturais é feita por Compayrè. Para o autor, Spencer havia popularizado um sistema que consistia em suprimir os castigos artificiais para deixar o indivíduo sentir apenas as ações da natureza como consequência de seus atos. Vejamos uma de suas citações acerca do Sistema das Reações Naturais, apresentada por Compayrè:

Toutes les disciplines d'invention humaine sont impuissantes. Les seuls châtements vraiment salutaires sont ceux que la nature crée sur le coup et applique. Point de menaces, une muette et rigoureuse exécution: la cendre chaude brule celui qui la touche une première fois; elle le brule une seconde, une troisième fois, elle le brule chaque fois: rien ne vaut cette correction immédiate, directe, inévitable. Ajoutez que la peine est toujours proportionnée à la violation de l'ordre des choses, la réaction étant en rapport avec l'action; qu'elle introduit avec elle dans l'esprit de l'enfant l'idée

de la justice, le châtement n'étant qu'un effet; enfin qu'il n'y a pas d'effet plus sur: la langue universelle en dépose: l'expérience chèrement achetée, l'expérience amère est la grande leçon, la seule dont on profite (SPENCER⁸⁷ *apud* COMPAYRÈ, 1885, p. 444)⁸⁸.

Após explicar brevemente em que consistiria a teoria spenceriana, Compayrè apresenta sua crítica à doutrina das reações naturais, afirmando não ser suficiente para constituir, do ponto de vista da correção e da repreensão das faltas, um sistema disciplinar escolar. Embora pudesse ser aplicada em alguns casos, as consequências da falta de um aluno poderiam ser sentidas somente a longo prazo e, enquanto isso, o culpado repetiria suas faltas muitas vezes antes que lhe seja aplicada uma punição.

Vejamos outro discurso segundo o qual a crítica ao sistema de emulação seria apenas fruto de belas teorias impraticáveis. Em seu manual de Pedagogia, Parral inicia o capítulo em que trata da emulação com o seguinte questionamento: "¿Deben existir premios y castigos en las escuelas de primeira enseñanza?"; ao longo do texto, afirma categoricamente: "Si, y mil veces si. Decir lo contrario es dicurrir bellamente en teoría, pero confesar que se desconoce por completo la practica" (PARRAL, 1889, p. 483).

A mesma estratégia discursiva usada por Compayrè, de apresentar um argumento de outro autor - neste caso o de Spencer - para, em seguida, criticá-lo, é utilizada por Parral. Aqui Parral apresenta a "teoria" de D. Santos M. Robledo, oficial do Ministério e inspetor geral da Instrução Primária da Espanha, registrada no *Anuario de Primera Enseñanza*, de 1886:

Conveniente sería acordar desde luego la supresión de todo género de premios y de castigos, porque los primeros sirven fácilmente para viciar el carácter, despertando la vanidad en los favorecidos, y la envidia acaso, ó el desaliento en los desdeñados, que no siempre reconocen la justicia de su omisión, y los segundos, rechazados por la verdadera ciencia pedagógica, son, en general, estériles y en muchas ocasiones contraproducentes (ROBLEDO *apud* PARRAL, 1889, p. 482).

O argumento apresentado por Robledo parece sustentar-se no caráter contraproducente dos sentimentos provocados por esses meios disciplinares: no caso dos prêmios, sentimentos de vaidade naqueles que obtêm recompensas, e de inveja nos que não a alcançam; no caso dos castigos, sentimentos de humilhação e sofrimento. Parral retoma tais argumentos a fim de refutá-los, afirmando que todos os mestres reconheciam que não era certo usar da emulação

⁸⁷ Compayrè faz referência à Memória de M. Gréard na obra spenceriana *l'Esprit de discipline dans l'éducation*.

⁸⁸ Todas as disciplinas de criação humana são fracas. Os castigos realmente salutares são os que a natureza cria na hora e os aplica. Nada de ameaças, mas uma muda e rigorosa aplicação: a cinza quente queima quem a toca uma primeira vez; ela o queima uma segunda, uma terceira vez, ela queima sempre: nada supera esta correção imediata, direta e inevitável. Acrescente-se que a punição seja sempre proporcional à violação da ordem das coisas, sendo a reação em conexão com a ação; que ela introduza na mente da criança a ideia de justiça, não sendo a punição senão um efeito; enfim, não há efeito mais seguro: é o que afirma a linguagem universal; experiência caramente adquirida, experiência amarga e uma grande lição, a única que se possa aproveitar (SPENCER *apud* COMPAYRÈ, 1885, p. 444; trad. nossa).

para despertar sentimentos de vaidade, e sim para animar seus alunos a seguirem por um bom caminho ao verem que seus méritos estavam sendo reconhecidos. Além disso, afirmava que por meio do trabalho e do esforço todos seriam capazes de alcançar prêmios. Neste sentido, e atualizando a reflexão, cabe destacar uma citação de François Dubet ao tratar da escola das oportunidades:

A ficção mais eficaz e banal [da competição escolar] consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim, de tudo o que engajam livremente no seu trabalho escolar. [...] Explicações que afirmam sem cessar que “quando se quer, se pode”. Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos (DUBET, 2008, p. 40-41).

Por fim, argumentava Parral que a ciência pedagógica rechaçava os castigos corporais utilizados "pelos antigos", como açoites, palmadas e puxões de orelhas; os castigos aflitivos, como deixar um aluno o dia inteiro sem comer, colocar-lhes chapéus e placas vexatórias; porém, não criticava a utilização de castigos considerados "utéis e racionais" e que pudessem produzir bons resultados:

[...] así, en buena práctica, no puede rechazar la Pedagogía que el maestro señale al niño que no haya sabido la lección, el castigo de aprenderla, con más la corriente para el día siguiente y escribirla seis veces, por ejemplo. [...] Ahora, si la verdadera ciencia pedagógica es la de que aquellos que escriben en su gabinete lo que especulativamente les sugiere su talento, sin tener en cuenta para nada la práctica, entonces, sí, entonces tendría razón el ilustrado autor; pero debemos tener en cuenta el carácter eminentemente práctico que tiene la Pedagogia (PARRAL, 1889, p. 484).

A crítica aos sentimentos gerados pelas recompensas já aparece no Manual de 1844, cuja autoria não foi identificada, e no qual se encontra a afirmação de que "los premios son enemigos declarados de despertar en el corazon de la infancia el sentimiento del orgullo y de la vanidad" (MADRI, 1844, p. 48). A defesa da emulação e o alerta sobre os perigos dos sentimentos que poderia causar também estão presentes no manual de Affreixo e Freire:

Nenhuma base de disciplina tem tido n'estes ultimos tempos mais uso nas nossas escolas; todavia é das que mais cautela requer em seu emprego. A emulação é um sentimento natural no coração do homem que o faz diligenciar a propria estima e a dos seus similares; mas proximo está o resvaladouro por onde se cae no não pequeno defeito de ambicionar a superioridade sobre os seus semelhantes, sentimento que destaca d'um caracter verdadeiramente moral. Desconfie-se sempre da emulação que pode ser a vanguarda do orgulho e a consequencia de fortes rivalidades, da inveja e do odio (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 21).

De modo geral, os autores defendiam que o objetivo da emulação consistia em animar os alunos a seguirem no caminho do bem, em busca do reconhecimento de seus méritos. Contudo, era preciso tomar cuidado para não utilizar a recompensa de forma exagerada, sob

risco de estimular sentimentos pouco virtuosos como a soberba, o orgulho e a inveja. A esse respeito, ensinava Parravicini:

L'esperienza ha dimostrato l'utilità dei premi e de castighi: ma facilissimo è l'abusarne; perciò si raccomandano le seguenti avvertenze: a) I premi devono essere diretti a far perseverare i fanciulli nel buon cammino e a stimolarli tutti a formarsi un' abitudine delle azioni morali e dello studio; non mai ad accendere nei loro animi una emulazione troppo viva, la quale degenera facilmente in invidia. [...] (PARRAVICINI, 1844, p. 94)⁸⁹.

Àqueles que porventura viessem a sentir inveja por não terem alcançado alguma distinção, recomendava-se o trabalho árduo, já que, na lógica meritocrática, os prêmios se destinavam a todos, mas seriam alcançados pelo mérito de cada um:

Les prix qu'on donne aux enfants, comme conséquence et application du principe d'émulation, peuvent avoir de bons résultats, s'ils sont ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire avant tout une marque de la satisfaction du maître et par suite de son estime pour l'élève. Mais il est juste et nécessaire que tous ceux qui ont mérité suffisamment, et non pas seulement le premier ou le plus méritant, reçoivent un prix, en rapport d'ailleurs avec leur mérite respectif. En outre, pour apprécier ce mérite, il faudra tenir compte, non pas seulement du succès, mais surtout des efforts, et des efforts se rapportant à l'amélioration morale comme aux travaux de l'étude. Dans ces conditions, les prix ne sauraient avoir d'inconvénient, et ils ne peuvent être qu'un utile auxiliaire dans notre système disciplinaire (CHARBONNEAU, 1862, p. 218)⁹⁰.

A defesa do mérito também é feita por Compayrè, para o qual a emulação teria um caráter democrático:

Ajoutons seulement que dans une société démocratique comme la nôtre, alors qu'il s'agit d'appeler au travail des millions d'enfants, l'émulation s'impose de plus en plus. C'est ce qu'a exprimé avec force dans un écrit, d'ailleurs médiocre, M. Feuillet, l'auteur d'un mémoire déjà cité. "L'émulation n'était jadis que la pire espèce des ambitions; il s'agissait d'arriver aux premières places, où pouvaient seul avoir accès un petit nombre de sujets. Ainsi on concentrait l'émulation, au lieu de l'étendre... Il doit en arriver autrement dans une république... On sent que le but principal de l'éducation ne peut plus être d'obtenir un petit nombre d'hommes rares, mais supérieurs, mais qu'elle se propose essentiellement de former cette immense majorité de bons, sages et utiles citoyens qui, de toutes les places où les circonstances les ont portés, se réunissent pour former ce qu'on nomme l'État. Les moyens de l'éducation changent alors nécessairement avec son but. L'émulation s'étend, en quelque sorte, pour embrasser tous les rangs, pour y atteindre tous les individus". Et Feuillet concluait ainsi: "*Egalité*, et, par une suite nécessaire, *dépendance réciproque, émulation générale*, voilà les conditions auxquelles le

⁸⁹ A experiência tem demonstrado a utilidade dos prêmios e dos castigos, mas que é muito fácil abusar deles; portanto, recomendam-se os seguintes cuidados: a) os prêmios devem ter por finalidade levar as crianças a perseverar no bom caminho e estimular a todos a criar o hábito das ações morais e do estudo; jamais para despertar neles uma emulação muito forte, que possa degenerar em inveja [...] (PARRAVICINI, 1844, p. 94; trad. nossa).

⁹⁰ Os prêmios concedidos às crianças como consequência e aplicação do princípio da emulação podem provocar bons resultados se forem apenas o que devem ser, isto é, antes de tudo um sinal da satisfação do professor e, portanto, de sua estima pelo aluno. Mas é justo e necessário que todos os que devidamente o mereceram, e não apenas o primeiro ou o maior merecedor, recebam um prêmio, aliás, proporcional ao próprio mérito. Além disso, para se apreciar devidamente o mérito será necessário levar em consideração não somente o sucesso, mas sobretudo os esforços, e dos esforços relativos a uma melhoria seja moral quanto dos trabalhos de estudo. Nestas condições, a premiação não comportará qualquer inconveniente, e não poderá ser senão um meio útil em nosso sistema disciplinar (CHARBONNEAU, 1862, p. 218; trad. nossa).

bonheur des hommes est invariablement attaché dans toutes les circonstances dont se compose l'état de société, et, par conséquent, voilà les conditions que doit admettre la seule bonne, la seule véritable éducation, celle qui forme des citoyens" (COMPAYRÈ, 1885, p. 435-436)⁹¹.

Compayrè reconhecia os perigos da emulação, mas afirmava que seus efeitos negativos poderiam ser evitados sem grande trabalho por um professor habilidoso, que teria o cuidado de não abusar das recompensas, revigorando "os vencidos", impedindo de se ressentirem por suas derrotas, ao mesmo tempo em que lembraria aos vencedores a importância da modéstia.

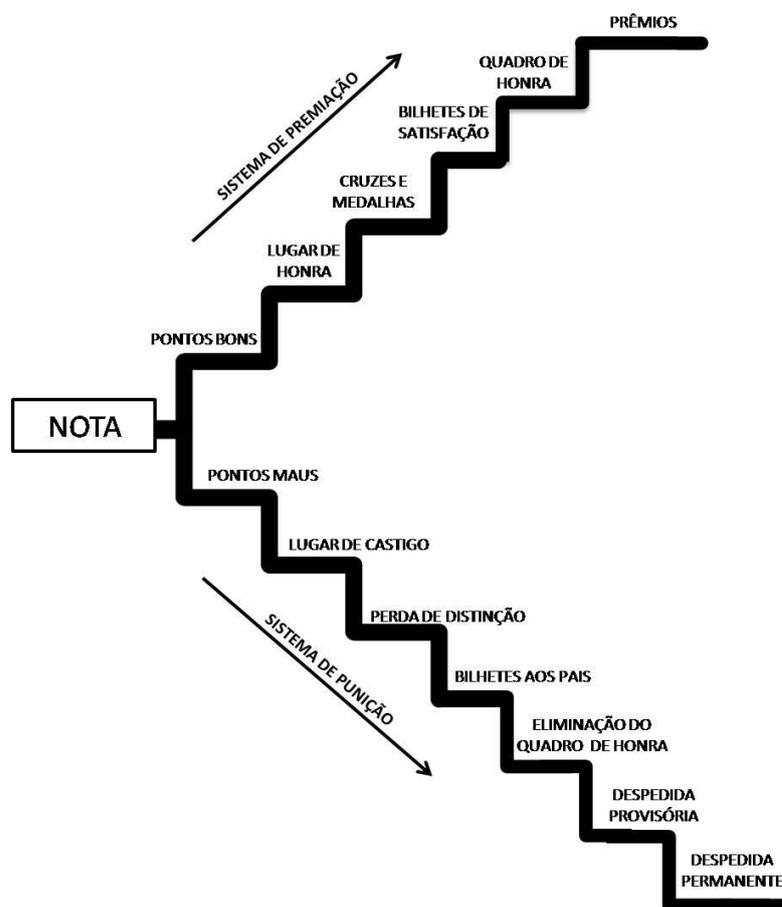
Podemos dizer que, de alguma forma, os pedagogistas eram também idealistas. Eles acreditavam na escola como um espaço de educar e civilizar a sociedade por meios menos violentos, como as recompensas e as punições simbólicas. Mostraremos agora que as **notas** atribuídas pelo professor em vários aspectos da vida escolar constituíam a base para a concessão de diversos prêmios e castigos, estando a serviço da emulação. É neste sentido que consideramos a avaliação como um importante meio disciplinar.

2.3 UM SISTEMA REGULAR DE PRÊMIOS E CASTIGOS

Verificou-se, nos manuais analisados, a recorrência do termo "systema" ao serem mencionados os meios disciplinares para as escolas, remetendo a uma ideia de graduação e articulação entre os elementos de premiar e punir. Trata-se de uma regulação social não mais pela força, mas por meios "artificiais" e simbólicos. Ainda aqui se vê o argumento da "justa medida", que prevê o equilíbrio e proporcionalidade entre a "infração-pena" e o "mérito-recompensa". Assim, quanto mais assíduo, estudioso e comportado fosse o aluno, maiores haveriam de ser suas recompensas, e quanto mais faltoso, negligente e desobediente, maiores seriam suas penalizações. No esquema a seguir apresentamos uma síntese dos sistemas de premiação e punição presentes nos manuais, os quais têm a atribuição da nota como base.

⁹¹ Acrescentemos apenas que, numa sociedade democrática como a nossa, quando se trata de convocar ao trabalho milhões e crianças, a emulação impõe-se cada vez mais. É o que manifestou num documento, aliás medíocre, M. Feuillet, autor de um texto já citado: "A emulação, outrora, tem sido a pior espécie de ambição. Tratava-se de chegar aos primeiros lugares, onde só poderia chegar um pequeno número de indivíduos. Assim é que a ambição se concentrava, em vez de se estender... Numa república, porém, deve ser diferente... Sente-se que a finalidade principal da educação não pode consistir em fazer de um pequeno número de pessoas raras, mas superiores; mas ela deve, essencialmente, propor-se formar a imensa maioria de bons, sábios e úteis cidadãos que, de onde quer ou de que circunstância provenham, reúnem-se para formar o que se chama de Estado (COMPAYRÈ, 1885, p. 435-436; trad. nossa).

Figura 6 - Sistemas de premiação e punição



Fonte: Manuais de Pedagogia. Elaborado pela autora.

De acordo com os manuais, os meios de premiação e punição poderiam ser tanto *artificiais* quanto *naturais*. Os primeiros dependiam diretamente do arbítrio ou julgamento do professor e, por esse motivo, eram também chamados de arbitrários; os segundos eram mais afetos às sensações ou sentimentos, e se aproximavam daquilo que preconizava a teoria spenceriana do *sistema de reações naturais*.

Independente do prêmio ou do castigo, os autores orientavam que fossem raros, proporcionais e justos; era preciso evitar o excesso, seguir uma graduação e recompensar ou punir a todos quanto merecessem. O par *merecimento e justiça*, frequentemente apontado nas obras, pode ser observado na citação abaixo:

O movel das acções do professor, principalmente nas relações com seus alumnos, deve ser a *justiça*. Igualdade nos castigos, igualdade nos premios. Que um alumno por ser mais rico ou mais sympathico não prevaleça sobre aquell'outro, se não tiver merito, nem para a recompensa nem para o castigo. O professor injusto afasta as creanças que são juizes mais preparados do que a sua idade nos pode fazer suppôr (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 10; grifo do original).

Vejamos alguns exemplos de castigos e prêmios naturais apresentados no *Manuale di Pedagogia e Metodica Generale*, de italiano Luigi Alessandro Parravicini, publicado em Parma no ano de 1844:

I dispiaceri e i mali fisici, che naturalmente si patiscono da tutti in conseguenza dei propri errori, si chiamano *castighi naturali*. Tali sono il rimorso della coscienza, il rossore, la vergogna, il batticuore, il timore de' castighi umani e divini, l'irrequietezza d'animo, la diffidenza, la paura delle altrui vendette, l'allontanamento e la perdita degli amici, le nausee e le malattie prodotte dal l'abuso dei cibi e in generale dai vizi. Nella stessa maniera sono *premi naturali* le consolazioni, la tranquillità dell'anima, l'acquisto dell'altrui stima e amore, l'innocente allegria, la florida salute e la robustezza, beni che naturalmente procedono dalle buone azioni, e da un regolare tenore di vita. Il maestro non ha che ad avvertire questi naturali castighi e premi, e a dimostrare le origini dei piaceri o dolori goduti o patiti dai fanciulli in grazia de' loro vizi o delle loro virtù. Questi sono i premi e i castighi migliori (PARRAVICINI, 1844, p. 96; grifo do original)⁹².

As premiações e castigos podiam ser tanto *imateriais*, como os elogios ou as admoestações, quanto *materiais*, como medalhas de honra ou rótulos de castigo. Os objetos destinados a premiar e punir eram, para Parral, um "modo de representar materialmente los adelantos" e "facilitar la clasificación de los niños, tan necesaria para el buen orden y disciplina" (PARRAL, 1889, p. 480). Podemos dizer que esses artefatos estavam imbuídos de um *poder simbólico* (BOURDIEU, 2007) e serviam tanto como *símbolos de excelência* (FISCARELLI; SOUZA, 2007), quanto de *fracasso*.

Trataremos agora dos sistemas de premiação e punição apresentados nos manuais, cotejando, sempre que possível, com imagens localizadas em arquivos nacionais e estrangeiros.

2.3.1 O sistema de premiação

A distribuição de prêmios segundo os méritos é apresentada nos manuais como um "sistema de animação", uma forma de estimular os alunos a obterem bons resultados no que diz respeito especialmente a frequência, comportamento e aplicação. Eles funcionariam como

⁹² Os desgostos e os males físicos que todo mundo naturalmente sofre em consequência dos próprios erros, chamam-se castigos naturais. Tais são o remorso da consciência, o rubor, a vergonha, o coração disparado, o medo de castigos humanos e divinos, a inquietação de ânimo, a desconfiança, o medo de vinganças dos outros, o distanciamento ou a perda de amigos, as náuseas e as doenças devidas ao abuso de alimentos e, em geral, dos vícios. Da mesma forma, são recompensas naturais as consolações, a tranquilidade de espírito, a conquista da estima e do amor alheio, a inocente alegria, a florida saúde e a robustez, bens que naturalmente proveem de ações boas e de um regular teor de vida. O professor deve informar e prevenir a respeito destes naturais castigos e prêmios e demonstrar a origem dos prazeres ou das dores gozados ou sofridos pelas crianças graças a seus vícios ou virtudes. Estes são os melhores prêmios e castigos (PARRAVICINI, 1844, p. 96 - grifo do original; trad. nossa).

"armadilhas de sedução"⁹³, de modo a incitar os alunos a realizarem um autogoverno para obter honrarias.

Para Daligault, os prêmios não deveriam ser de fácil alcance, caso contrário não teriam o efeito desejado, nem em termos de aplicação, nem de comportamento. Por isso, alertava os leitores de seu manual:

O professor deverá pois empregar este precioso estímulo; mas o fará com prudência e discrição. Assim pois, deverá ter o cuidado de não multiplicar seus meios de animação; recompensará a aplicação bem sustentada, e a conduta isempta de reparo ou censura, bem como os notáveis bons sucessos ou bom êxito (DALIGAULT, 1870, p. 146).

No quadro 4 e no gráfico 3 apresentamos os principais meios de premiação citados nos manuais. No quadro, relacionaram-se os autores dos manuais analisados, evidenciando as ocorrências dos meios de premiação; o gráfico que o acompanha favorece a visualização numérica dessas ocorrências.

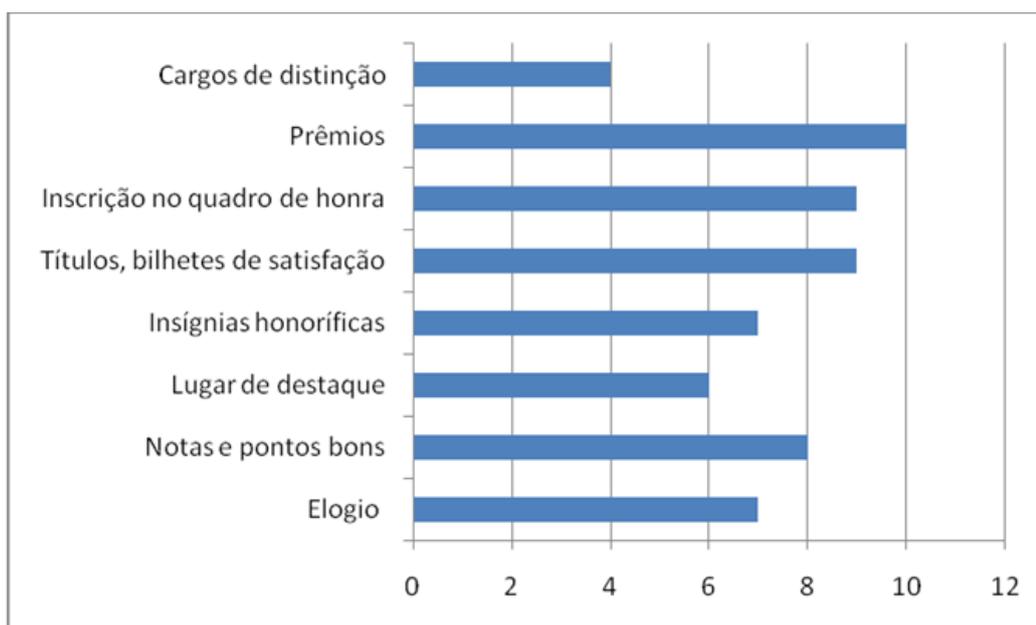
Quadro 4 - Meios de premiação

MEIOS DE PREMIAÇÃO	PARRAVICINI	AVENDAÑO; CARDERERA	AFFREIXO; FREIRE	DALIGAULT	A. RENDU	PONTES	CHABORNEAU	PASSALACQUA	PARRAL	COMPAYRÉ
Elogio do mestre	X		X	X	X		X		X	X
Notas e cédulas de pontos bons (ou de boas notas)		X	X	X	X	X	X	X		X
Lugares ganhos pela composição / lugares de destaque na sala	X	X		X	X			X		X
Cruzes ou insígnias honoríficas de mérito ou de conduta. Medalhas de mérito, comportamento e prudência	X			X	X	X	X		X	X
Títulos, bilhetes, cartões de satisfação	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Inscrição do nome no quadro ou livro de honra	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Prêmios	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cargos escolares de distinção honrosa	X	X	X						X	

Fonte: Dados sistematizados a partir dos manuais de pedagogia. Elaborado pela autora.

⁹³ Em sua tese acerca dos sentidos da profissão docente, Vera Lucia Gaspar da Silva (2004) toma esse termo emprestado da obra de Maria Teresa Santos Cunha (1999), intitulada "Armadilhas de Sedução: Os romances de M. Delly", para se referir a elementos que conferiam distinção a professores, como destaque público, condecorações e prêmios. É nesse mesmo sentido que empregamos o termo aqui, uma vez que as premiações tinham como objetivo "seduzir" os alunos a obterem destaque perante os demais.

Gráfico 3 - Dados do sistema de premiação



Fonte: Dados sistematizados a partir dos manuais de pedagogia. Elaborado pela autora

O **elogio do mestre** era uma forma de testemunho público da satisfação do professor e, ao contrário da censura, promoveria a felicidade dos alunos "naturalmente sensíveis ao louvor", os quais, possivelmente, eram mais suscetíveis de alcançar o sucesso escolar. Nos manuais de Daligault e Passalacqua não há maiores indicações acerca do ritual que envolveria o momento dos elogios; orientava-se apenas que acontecesse semanalmente, com cautela e discernimento, e que o louvor não fosse demasiadamente reiterado para não colocar em risco seu efeito, nem desmedido para não tornar o aluno "orgulhoso e indócil" (DALIGAULT, 1870).

No conteúdo dos manuais analisados há uma concordância em apontar o elogio do mestre como forma de premiar os alunos mais aplicados, assíduos e comportados, estimulando os demais. Em seu manual, Parral considera o elogio um meio indireto de emulação e mostra ao leitor exemplos do que poderia ser dito aos alunos:

"Fulanito ha sabido muy bien la lección, dice el Maestro, y es digno de toda consideración por ser tan aplicado", y nada más. Otro día le dice: "Muy bien, así me gustan á mi los chicos. Zutano también la sabe muy bien". Otro día: "Juanito va sabiendo bien las lecciones y parece que Antonio se descuida algo; que no se descuide, porque aquel le prodría ganar". Y de este modo les va entrando el celo al uno por ganar y al otro por no perder (PARRAL, 1889, p. 475).

Ambroise Rendu também destacava o valor do elogio e de pequenos gestos do professor como forma de recompensa, tanto pela simplicidade de tal prêmio quanto por sua eficácia emocional.

Parmi ces récompenses, une des plus simples et des plus efficaces, c'est l'approbation du maître, quand il sait la donner à propos, mais avec réserve et discrétion. Un sourire bienveillant, une affectueuse poignée de main, un mot d'éloge sincère, suffisent quelque fois pour gagner de jeunes coeurs (RENDU, 1877, p. 352-353)⁹⁴.

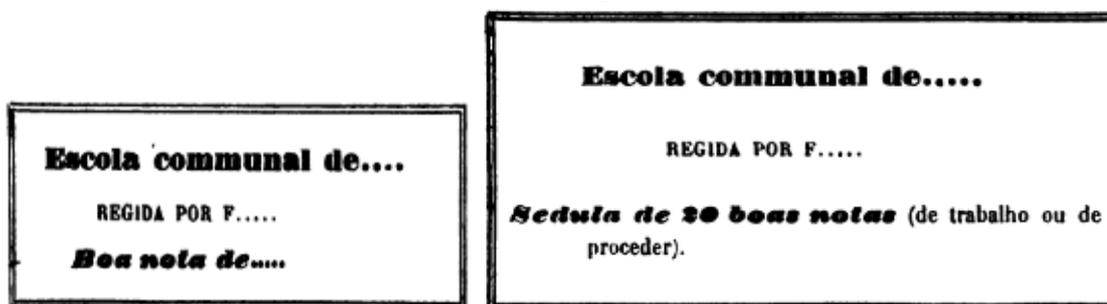
O **lugar de destaque** ocupado pelos alunos na sala também se configura como meio de premiação e poderia ser alterado conforme o desempenho de cada um nas composições mensais, como mencionamos ao tratar do livro das composições no início deste capítulo.

As **notas** deveriam seguir um valor mínimo de 0 e o máximo de 5 pontos, atribuídos a diferentes aspectos da vida escolar. Neste sentido, elas configuravam um meio de premiar ou punir: para os "bons alunos", boas notas; para os "maus alunos", notas ruins. Semanalmente, o professor deveria atribuir notas específicas de trabalho e conduta e convertê-las em **pontos bons** ou **boas notas**. Esses pontos eram materializados em **cédulas** próprias, de forma que as crianças recebessem um objeto representativo do valor de seus méritos intelectuais ou morais.

Segundo Daligault, essas cédulas correspondiam a "pequenos quadrados de cartão ligeiro, ordinariamente impressos", podendo ser de dois tipos: "1º. de *pontos bons* usuais, que valem apenas a unidade, e se aplicam a um determinado objeto de estudo; 2º. de *pontos bons* coletivos, que equivalem a 20 dos 1ºs, sem outra distinção mais que a de *trabalho* ou a de *conduta*" (DALIGAULT, 1870, p. 148). Ou seja, um aluno que tivesse recebido 20 cédulas de pontos usuais (7 em leitura, 3 em escrita, 5 em cálculo e 5 em história, por exemplo) poderia trocá-las por uma cédula de pontos bons coletivos.

Apesar de todos os autores citarem os pontos bons como meio de premiação, apenas nos manuais de Daligault e Passalacqua é possível encontrar modelos de cédulas dessa natureza, conforme figuras 7 e 8.

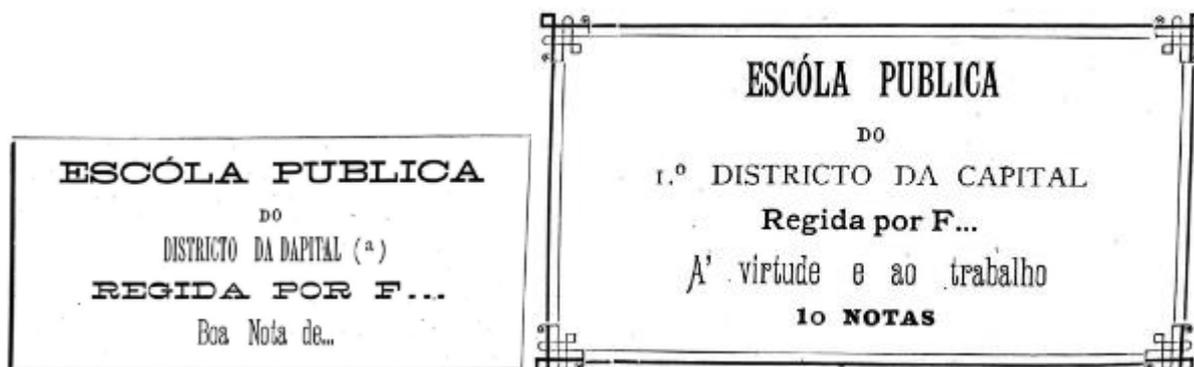
Figura 7 - Modelo de cédulas de Pontos Bons, de Daligault (usuais e coletivos)



Fonte: Curso Prático de Pedagogia, de Daligault (1864, p. 79 e 80).

⁹⁴ Entre as recompensas, uma das mais simples e eficazes é o elogio do professor, quando ela o sabe fazer apropriadamente, mas com reserva e discrição. Um sorriso benevolente, um carinhoso aperto de mão, uma palavra sincera de elogio são suficientes, algumas vezes, para conquistar jovens corações (RENDU, 1877, p. 352-353; trad. nossa).

Figura 8 - Modelo de cédulas de Boas Notas, de Passalacqua (usuais e coletivas)



Fonte: Pedagogia e Metodologia, de Passalacqua (1887, p. 172).

Marciano Pontes também explicava sobre a distribuição dos pontos bons em seu manual destinado aos alunos da Escola Normal de Niterói. Segundo o autor, "os pontos bons consistem em cartões impressos, fornecidos pela Directoria da Instrucção, para serem distribuidos semanalmente pelo professor aos alumnos, por aplicação, assiduidade e bom procedimento" (PONTES, 1881, p. 225). Vê-se aqui um desejo de materializar o mérito, de entregar aos alunos a recompensa de seus esforços, mais do que simplesmente atribuir-lhes uma boa nota.

Para Affreixo e Freire, os pontos bons eram considerados meios de regular a distribuição dos prêmios e das demais menções honrosas, podendo ser conferidos por bom procedimento e aplicação. Sobre o formato e estética desses objetos, ensinavam os autores: "Os bons pontos podem ser uns pequenos cartões de côr com o numero representativo do seu valor e devidamente rubricados ou timbrados. Quanto mais bonitos, variados e attrahentes forem, tantos mais efeitos produzirão no ensino" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 25).

Alguns exemplos de cédulas ou moedas de *pontos bons* que compõem as coleções do Museu Nacional de Educação da França permitem visualizar outros modelos de prêmios dessa natureza no contexto de escolas daquele país no século XIX. Consideramos importante apresentá-las por permitirem a visualização de uma série de elementos e representações vinculados à ideia de mérito escolar que não se encontram presentes nos modelos disponibilizados nos manuais estudados⁹⁵.

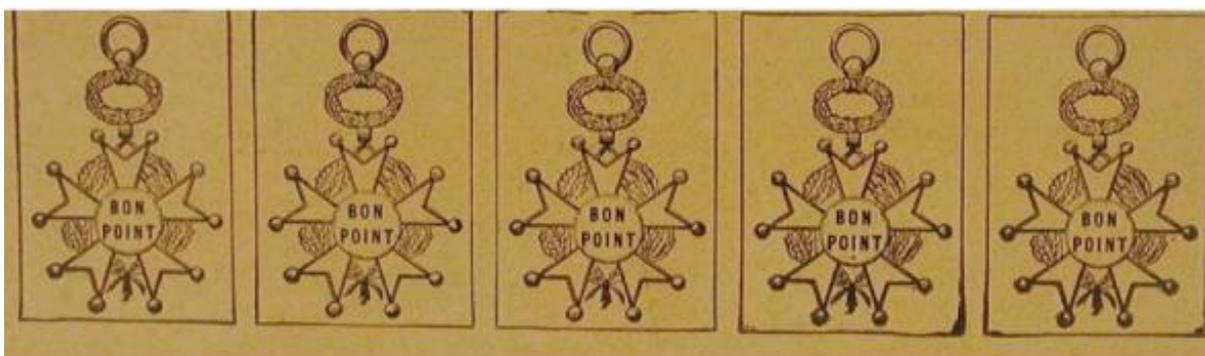
⁹⁵ As imagens e os símbolos presentes nas figuras que compõem a coleção do Museu Nacional da França não serão objeto de análise neste trabalho, mas trazem uma série de representações que poderão ser aprofundadas em futuras pesquisas.

Figura 9 - Bom Ponto de Trabalho



Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Bon point de travail. Date: 1820. Mots-clés: Scènes scolaires dans les écoles primaires de filles et EPS Récompenses⁹⁶. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Figura 10 - Cédulas de Bons Pontos



Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Bons points. Date: 1900. Série de 5 bons points non découpés, représentant une croix d'honneur. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 13 jan. 2017⁹⁷.

⁹⁶ Coleções do Museu Nacional de Educação (França). Ponto bom de trabalho. Data: 1820. Palavras-chave: Cenas escolares nas escolas primárias de meninas et EPS Récompenses (Trad. nossa).

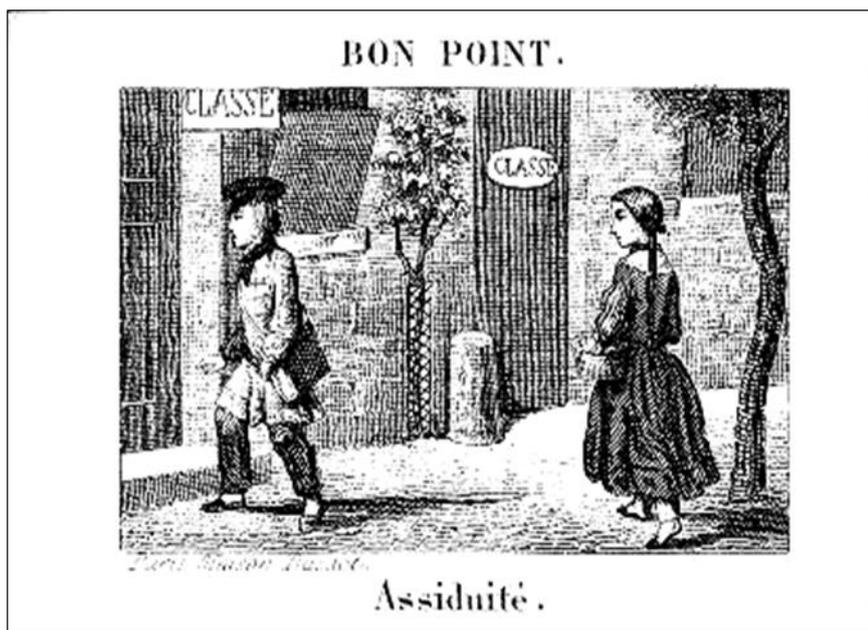
⁹⁷ Fonte: Les collections du Musée National de Éducation (França). Bons pontos. Data: 1900. Série de 5 bons pontos separados, representando uma cruz de honra (Trad. nossa).

Figura 11 - Recompensa de 10 Bons Pontos



Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Récompense 10 bons points. Date: 1900. Jeton de 10 bons points des écoles de la ville de Paris⁹⁸. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

Figura 12 – Bom Ponto de Assiduidade



Fonte: Paris. Maisson Basset. Imprimés entre le milieu et la fin du XIX ème⁹⁹. Disponível em: <<http://souvenirsdecole.com/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Os pontos bons, além de possibilitarem o recebimento de prêmios maiores, poderiam servir como *moeda* para pagar uma dívida ou como *penitência* para se alcançar perdão por um erro cometido pelo aluno, uma vez que aqueles que tivessem acumulado várias cédulas poderiam usá-las como *títulos de isenção* ou *perdões*:

⁹⁸ Coleções do Museu Nacional de Educação (França). Recompensa de 10 bons pontos. Data: 1900. Jetom de 10 bons pontos das escolas da cidade de (Trad. nossa).

⁹⁹ Paris. Casa Basset. Impresso entre o meio e o fim do século XIX (Trad. nossa).

Os *pontos bons* alcançarão ainda outra vantagem para aqueles que os possuem, a qual consiste em servirem lhes de *perdões*, ou títulos de isenção, de quaesquer castigos que venhão a merecer. Os *pontos bons* são neste caso uma especie de moeda, com a qual o discipulo habitualmente *prudente e estudioso*, paga a divida, que tenha contrahido por *um momento de negligencia* ou um acto de *leviandade*. (DALIGAULT, 1870, p. 149).

Se pensarmos por uma vertente econômica, quanto mais pontos bons obtivesse o aluno, mais “poder aquisitivo” teria para quitar possíveis “dívidas escolares”. O professor, nesse sentido, agia como uma espécie de cambista, negociando títulos de crédito representados na moeda de pontos bons. Se pensarmos numa lógica religiosa, quanto mais pontos bons obtivesse o discípulo, mais condições teria de “pagar sua penitência”. O mestre, nesse caso, agia como uma espécie de sacerdote que, a partir da identificação do erro, repararia a falta cometida pelo discípulo compensando-a com perdões.

Segundo os autores dos manuais, os pontos bons seriam úteis também ao professor no sentido de lhe poupar a suspeita de parcialidade, de modo que não deixasse de castigar a falta de um aluno sob a alegação de que ele tivesse apresentado boa aplicação ou boa conduta em momentos precedentes. Além de serem usados como moeda para conseguir recompensas maiores ou para pagar possíveis dívidas, os pontos bons também poderiam possibilitar aos alunos assumir a posição de inspetor ou instrutor dentro de sua divisão ou classe, conferindo-lhes um lugar simbolicamente superior diante dos demais.

Conforme Daligault, a entrega das cédulas de pontos bons deveria ser feita todos os sábados. Aqueles que alcançassem mais pontos bons na sua divisão ou classe durante a semana teriam o direito de receber **cruzes de distinção**, tanto as de *mérito* - para pontos bons de trabalho -, quanto as de *prudência* - para pontos bons de conduta.

A palavra *distinção*, conforme o Novo Dicionário de Língua Portuguesa (FIGUEIREDO, 1913, p. 658), pode ser entendida como: "Acto ou efeito de distinguir. Diferença. Prerrogativa. Sinal ou qualidade, por que uma coisa se diferencia de outra. Urbanidade; educação apurada. Nobreza de porte: pessoa de distinção. Elegância. Correção de procedimento. Clareza. (Lat. *distinctio*)". O objetivo de premiar com essas cruzes ou medalhas era justamente diferenciar os alunos que mais se tivessem destacado diante dos seus condiscípulos. Essa distinção não deveria ocorrer apenas no ato do recebimento, mas nos dias que se seguiam: aqueles que as recebessem deveriam carregá-las ao pescoço ou presas na roupa durante a semana subsequente, como sinal de seu *trunfo escolar* (CATANI, 2016).

No caso das cruzes ou medalhas, dois aspectos eram premiados: o trabalho e a conduta. O primeiro diz respeito à dedicação ou esforço do aluno na realização dos exercícios escolares e ao seu desempenho nas avaliações que versavam sobre lições ministradas pelo

professor nas aulas. Nesse caso, a distinção seria por *mérito*, que pode significar "Merecimento; aptidão; superioridade. Bom serviço no desempenho de quaesquer funcções. (Lat. *meritum*)" (FIGUEIREDO, 1913, p. 1.280). O segundo, refere-se à boa conduta do aluno na escola, que lhe conferiria distinção por *prudência*, entendida como "Virtude, que leva os homens a conhecer e praticar o que lhes convém. Seriedade. Tino. Moderação. Cordura. Precaução. (Lat. *prudencia*)" (FIGUEIREDO, 1913, p. 1.639). Sobre a função e o ritual de entrega das cruces de distinção, escreveu Daligault:

Objeto de ambição para aquelles que não a tem, esta distincção obriga o menino que uma vez obteve a redobrar seus esforços, para não a perder; e assim excita a vencer todas as difficuldades. No sabbado de tarde em presença de toda a aula tem logar a distribuição das cruces, proclamando-se os nomes dos que as bem merecerão. O Mestre para fazer sobresahir mais o seu valor, não deixará de dirigir aos que as receberam algumas palavras de felicitação e de animação, e velará em que as cruces sejam sempre usadas na aula; poderá mesmo convidar os discipulos que as receberem a decorar-se com ellas nos domingos (DALIGAULT, 1870, p. 151).

A orientação era que as cruces ou medalhas fizessem parte da mobília escolar, aqui consideradas como os artefatos materiais que compunham a mobília. Uma escola com quatro classes, por exemplo, teria cinco cruces de distinção: quatro de *trabalho* e uma de *conduta*. O aluno que recebesse essa distinção levaria o objeto pendente no pescoço durante uma semana, devolvendo-o à escola no final deste período, para poder ser repassado a outro aluno. Por isso, recomendava Daligault:

Estas cruces devem ser de um preço pouco elevado, a fim de que não ocasionem grande despesa aos pais ou protetores dos meninos, que por ventura as percam. Poderão ser substituídas por pequenas medalhas de bronze, ou menos em vigor, por simples fitas (DALIGAULT, 1870, p. 153).

Os manuais não apresentavam modelos das cruces ou medalhas honoríficas. Selecionamos três imagens do período representativas desses objetos, sendo a primeira localizada no Museu Nacional de Educação da França; a segunda, no acervo do Museu Imperial de Petrópolis, e a terceira, encontrada e adquirida em site de venda *on-line*. As imagens são representativas de objetos que assumem *status* de memorabilia escolar (LIZ SOUZA, 2016). Na primeira (Fig. 13), vemos uma ilustração francesa de 1860, na qual um estudante exhibe sua medalha presa à roupa.

Figura 13 - Um aluno mostra sua medalha



Fonte: *Les collections du Musée National de l'Éducation (França)*. Un écolier montre sa médaille. Date: 1860¹⁰⁰. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Na segunda (Fig. 14), temos uma medalha do Colégio Franco-Brasileiro, também do século XIX. Tanto nesta quanto na anterior, não foi possível identificar quais aspectos estavam sendo premiados.

Figura 14- Medalha do Colégio Franco-Brasileiro (frente e verso)



Fonte: *Coleção Museu Histórico de Petrópolis*. Acervo: DAMI- Museu Imperial (Brasil). Categoria: Objetos cerimoniais. Título: Medalha do Colégio Franco-Brasileiro. Período: Primeira Metade do século XIX. Segunda metade do século XIX. Material: Cobre. Disponível em: <<http://200.159.250.2:10358/handle/acervo/3971>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Por fim, a terceira imagem (Fig. 15) apresenta uma medalha italiana do início de 1900, onde se leem as indicações da premiação: estudo, assiduidade e trabalho.

¹⁰⁰ Coleções do Museu Nacional da Educação (França). Um aluno mostra sua medalha. Data: 1860 (Trad. nossa).

Figura 15- Medalha Prêmio “estudo, assiduidade, trabalho”



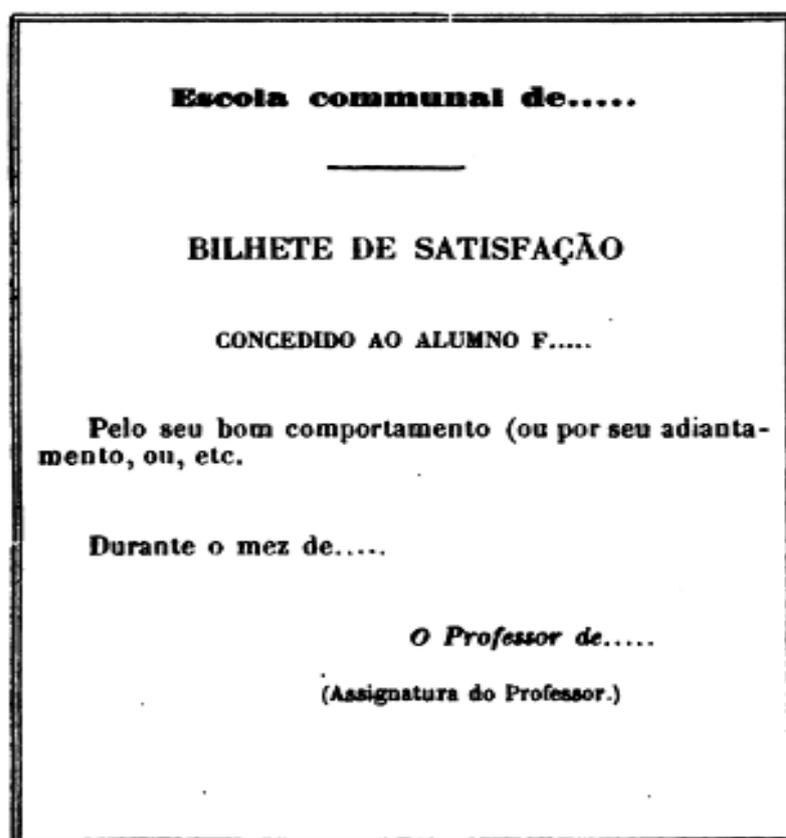
Fonte: Reprodução de medalha adquirida em site de venda *on-line* (Ebay)¹⁰¹. Acervo pessoal da autora.

Outros meios materiais de premiação indicados nos manuais são **títulos, bilhetes, testemunhos ou cartões de satisfação**. De acordo com Daligault, no final de cada mês o professor concederia um bilhete de satisfação aos alunos com maior número de pontos bons em trabalho de cada classe ou divisão, e um bilhete de satisfação ao aluno com maior número de pontos bons de conduta de toda a escola. Esse prêmio poderia ser dado também a alunos de destaque em suas classes ou com boas notas na composição, mas que não tivessem conseguido conquistar os primeiros lugares, "a fim de entreter o ardor de uns e prevenir o desânimo de outros" (DALIGAULT, 1870, p. 152). Passalacqua também recomendava os bilhetes ou testemunhos de satisfação, embora não apresentasse maiores indicações sobre como o professor deveria proceder quanto à sua distribuição.

Além de representarem uma recompensa aos alunos, os bilhetes ou testemunhos de satisfação também deveriam servir como meio de "interessar os pais ou protetores dos alunos da boa conduta e progresso ou adiantamento de seus filhos ou protegidos, e até mesmo de obrigá-los a testemunhar-lhes seu contentamento paterno, concedendo-lhes algumas leves recompensas" (DALIGAULT, 1870, p. 152). Em seus respectivos manuais, os autores sugerem os seguintes modelos de bilhetes de satisfação:

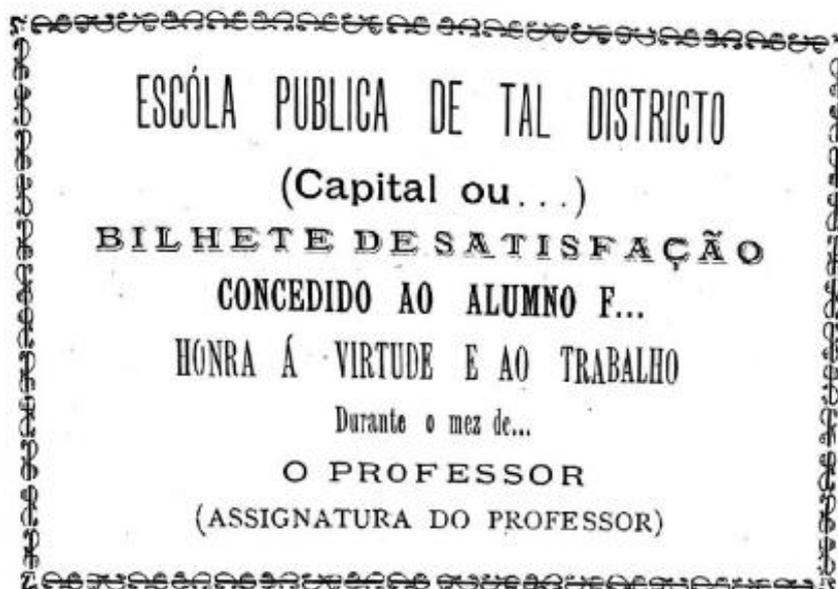
¹⁰¹ Conforme indicação do vendedor, trata-se de um objeto do início de 1900, localizado na Província di Reggio Emilia/Itália, e fabricado pela S. Johnson. O fato de estar à venda no mercado como objeto colecionável coloca este artefato novamente em circulação na condição de objeto digno de memória - memorabilia escolar.

Figura 16 - Modelo de Bilhete de Satisfação, de Daligault



Fonte: Daligault (1865, p. 83).

Figura 17 - Modelo de Bilhete de Satisfação, de Passalacqua



Fonte: Passalacqua (1887, p. 173).

Na coleção do Museu Nacional francês, localizamos um “testemunho de satisfação” mais ornamentado do que os modelos de bilhetes apresentados nos manuais de Daligault e Passalacqua.

Figura 18 - Testemunho de satisfação



Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Témoignage de Satisfaction. Date: 1905. Planche de billets de Témoignage de Satisfaction mention Assez Bien du Pensionnat des Frères des Écoles Chrétienues de Grenoble¹⁰². Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Avedaño e Carderera também recomendavam a distribuição semanal de bilhetes de satisfação a fim de "interesar á los padres en la buena conducta y en los adelantamientos de sus hijos" (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 355). Parral considerava os bilhetes de satisfação como meios diretos de emulação e destacava sua utilidade:

El establecer la costumbre de dar cuenta de los adelantos á los padres y familias, haciendo salir á estos de la apatía bárbara, pues no se cuidan para nada de los adelantos de sus hijos y ni preguntan nunca por su estado, lo cual podria hacerse entregando á cada alumno una papelita en que constase su *aplicación, conducta y asistencia*, cosa fácil de hacer y ayudaría mucho á la enseñanza (PARRAL, 1889, p. 477; grifono original).

Outro meio de premiação recorrente nos manuais é a inscrição do nome dos alunos em um **quadro de honra**. De acordo com Daligault, os primeiros de cada classe que recebessem os bilhetes de satisfação de trabalho e aquele que recebesse o bilhete de satisfação por conduta

¹⁰² Coleções do Museu Nacional de Educação (França). Testemunho de satisfação. Data: 1905. Tabela de bilhetes de Testemunho de Satisfação menciona igualmente o Pensionato dos Irmãos das Escolas Cristãs de Grenoble (Trad. nossa).

teriam seus nomes inscritos nesse quadro. Para o autor, tal premiação "atrai sobre aquele que a obteve a atenção dos seus discípulos ou colegas; assegura-lhe a benevolência e a estima do Mestre; e o recomenda à consideração das pessoas que vêm visitar a escola" (DALIGAUT, 1870, p. 153). Da mesma forma, Passalacqua afirmava que a inscrição dos alunos no quadro de honra gerava bons resultados e deveria, por isso, ser colocado num lugar de destaque na sala para que, trimestralmente, o professor registrasse o nome daqueles que tivessem merecido tal prêmio.

Em alguns manuais, o quadro de honra e o quadro negro são indicados como parte da mobília necessária em uma escola:

O quadro de honra destinado a inscrever os nomes dos alumnos que se tiverem distinguido pelo seu comportamento e applicação, assim como o quadro negro em que se inscrevam os remissos no estudo ou menos regulares em comportamento, são dois utensilios mui necesarios nas escolas e devem occupar lugar bastante vesivel (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 12).

Ainda sobre esse meio de premiação, destacam Avedaño e Carderera:

Es conveniente que haya tambien en las escuelas un cuadro de honor. Debe ser este de unas dimensiones regulares y con un bonito marco. Ha de estar hecho de manera que pueda colocar-se en él con facilidad un papel marquilla, orleado, en el cual se inscriban los nombres de los mejores discípulos de la escuela (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 311).

Fazem parte dos sistemas de premiação apresentados nos manuais os **prêmios** a serem distribuídos ao longo do ano e o **prêmio anual**, ou de fim de ano, considerado a recompensa mais honorífica. Sobre a concessão de prêmios, ensinava Ambroise Rendu:

Les distributions de prix à une époque déterminée en solennelle constituent un des plus puissants moyens d'émulation pour la jeunesse. A la joie du triomphe pour l'enfant couronné devant ses parents, se joint une certaine confiance qui est le gage et la garantie des progrès. Sans doute il faut se garder d'avilir le prix en le prodiguant, mais il est une juste mesure qui permet d'encourager les efforts tout en récompensant le succès. Que ces récompenses ne s'adressent donc pas seulement aux mieux doués ou aux plus habiles, mais qu'elles aillent chercher tous les mérites, le moins brillant n'étant pas toujours le moins solide. Que surtout elles n'aillent pas à l'encontre de ce qu'elles cherchent, en soufflant l'envie au lieu de l'émulation, en inspirant la vanité au lieu du légitime contentement de soi-même (RENDU, 1877, p. 356)¹⁰³.

Segundo Daligault, deveriam ser concedidos ao longo do ano escolar:

¹⁰³ A distribuição de prêmios numa determinada época em forma solene constitui um dos meios mais poderosos para provocar a emulação na juventude. À alegria do triunfo do jovem coroado na presença de seus pais, junta-se uma certa confiança que é testemunho e garantia de progressos. Evidentemente, é preciso evitar de desvalorizar o prêmio prodigalizando-o; deve ser uma justa apreciação que permita encorajar os esforços ao recompensar o sucesso. Que tais recompensas se destinem, portanto, não somente aos mais bem dotados ou aos mais capazes, mas que reconheçam todos os méritos, não sendo o menos brilhante o menos sólido. Sobretudo, que não vão contra aquilo que com eles se pretende, provocando a inveja em vez da emulação, inspirando vaidade em vez de um legítimo contentamento consigo mesmo (RENDU, 1877, p. 356; trad. nossa).

1°. Um premio de excellencia por divisão. 2°. Um premio de boa conducta para toda a aula [ou escola]. 3°. Tanto premios de pontos bons (sendo isto possivel) quantos tenham sido ganhos em cada divisão [...]. 4°. Um premio d'instrucção religiosa por divisão. 5°. Um premio de leitura idem. 6°. Um premio de escripta. 7°. Um premio de calculo idem. 8°. Um premio de grammatica idem. Si os recursos da municipalidade (ou da Provincia) ou do Professor permittirem, tambem poderá haver premios para as partes accessoria, taes como desenho, canto, geografia, história e em outras meterias cujo ensino tenha sido authorisado [...]. (DALIGAULT, 1870, p. 155-156).

Na falta de recursos municipais ou provinciais, Daligault recomendava que o próprio professor arcasse com essa despesa, já que o prêmio representava não apenas o triunfo do aluno, mas do próprio mestre, coroando a sua obra.

Para se chegar aos nomes dos alunos que receberiam os prêmios ao longo do ano, o professor deveria combinar os resultados das composições mensais com aqueles que haviam servido de parâmetro para a concessão dos outros prêmios. Já a premiação anual seria concedida àquele que durante o ano tivesse obtido mais pontos bons entre todos da escola.

Daligault não apresenta mais detalhes sobre quais prêmios seriam estes; imagens representativas de rituais de premiação escolar localizadas nas Coleções do Museu Nacional de Educação da França, porém, permitem identificar a recorrência de pelo menos dois objetos: os livros e as coroas de louros, conforme mostramos nas figuras seguintes.

Figura 19 – Distribuição de prêmios



Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Les distributions de prix. Date: 1841. Scène satirique représentant un maître couronnant de laurier un élève portant déjà à son bras 2 autres couronnes¹⁰⁴. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

Figura 20– Primeiro grande prêmio de matemática



Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Premier grand prix de mathématique. Date: 1845. Scène satirique représentant un père, au premier rang, lors de la remise de prix, regardant en pleurant d'attendrissement son fils recevoir de nombreux prix et des couronnes de laurier¹⁰⁵. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

Apesar da recorrência desses objetos em diferentes imagens que compõem a Coleção do Museu Nacional de Educação da França, as coroas de louros não recebem destaque nos manuais analisados, diferentemente dos livros, que são os prêmios mais citados e valorizados. De toda forma, vê-se a premiação como um mecanismo que, ao tempo em que premia aqueles que supostamente mereceram, pune os que não conseguiram obter os melhores resultados.

Pelo que foi possível perceber, as recomendações de objetos de premiação sofreram mudanças ao longo dos tempos, pois não havia consenso sobre quais prêmios deveriam ser distribuídos aos alunos de destaque, com exceção dos livros. A premiação com objetos representativos de valor monetário parece ter sido uma prática em escolas primárias, uma vez que encontramos a crítica a prêmios como dinheiro e roupas registrada no manual de Parral. O autor também criticava o costume de dar às crianças objetos como fitas, laços, medalhas, diplomas e doces. Em contrapartida, indicava que a premiação fosse feita com artefatos como

¹⁰⁴ Coleções do Museu Nacional de Educação (França). Distribuição de prêmio. Data: 1841. Cena satírica representando um professor ao coroar de louro um aluno que carrega em seu braço duas outras coroas (Trad. nossa).

¹⁰⁵ Coleções do Museu Nacional de Educação (França). Primeiro grande prêmio de matemática. Data: 1845. Cena satírica representando um pai, na primeira fila, na entrega do prêmio, olhando, com choro e ternura, seu filho ao receber numerosos prêmios e coroas de louro (Trad. nossa).

livros, desenhos e objetos de desenho, por serem úteis e por poderem ser mostrados com gosto aos outros discípulos, servindo de poderoso estímulo. Ele ainda considerava conveniente que "para la clase de dibujo, donde la haya, el premio fuese un buen estuche de instrumentos de matemáticas, y para las niñas un buen neceser ó caja de costura, velador ó costurero, etc., siempre con su diploma" (PARRAL, 1889, p. 488).

Assim como Parral, Parravicini criticava os doces e medalhas como objetos de premiação, destacando a validade dos livros, tais como os de religião, moral, história, agricultura, arte, artesanato e indústria, cuja utilidade consistiria na difusão de conhecimentos. E, para evitar o sentimento de inveja entre as crianças, recomendava que na mesma cerimônia de entrega dos livros aos alunos de maior destaque fossem distribuídos "atestados de louvor" a um bom número de crianças merecedoras de prêmios menores:

Ogni fanciullo è allora contento d'aver ottenuto qualche cosa, e il suo piccolo tripudio nol lascia pensare con amarezza al condiscipolo che ha conseguito il primo onore. Alla qual cosa contribuirà pure efficacemente che la distribuzione dei premi si faccia nell'ultimo giorno di scuola, giacche per le successive vacanze autunnali, gli emuli non si troveranno insieme nè pòtranno guardarsi di mal occhio sedendo nella medesima classe, sullo stesso banco (PARRAVICINI, 1844, p. 99)¹⁰⁶

Avedaño e Carderera também reclamavam da utilidade dos prêmios e consideravam que as recompensas materiais de uma escola deveriam "consistir en algun objeto de valor, como paquetes de plumas, lapiceros, cartabones, libros, cortaplumas, etc., etc." (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 311). As medalhas criticadas por Parral e Parravicini, por não terem utilidade prática, eram recomendadas em manuais que circularam no Brasil na segunda metade do século XIX, inclusive nos *cursos de Pedagogia* de Daligault e Passalacqua.

Compayrè chamava a atenção para a importância de que o ritual de entrega de premiações acontecesse nas festas de encerramento do ano letivo, destacando tratar-se de uma solenidade recentemente introduzida nas escolas primárias da França. A pouca recorrência de festas de encerramento do ano letivo com entrega de prêmios era reclamada na Circular Ministerial 13 de outubro de 1864, citada por Compayrè:

Beaucoup d'écoles primaires, [...] n'ont point de ces fêtes de fin d'année, où la bonne conduite et le travail sont publiquement récompensés. Il en résulte qu'on trouve dans ces écoles peu d'émulation et qu'un certain nombre d'élèves les désertent une partie de l'année. Il serait bon cependant que chaque village eût sa fête annuelle de l'enfance et du travail. La dépense qu'elle entraînerait serait bien minime, et à défaut de la commune ou du département, des particuliers, j'en suis sûr; tiendraient à honneur de s'en charger. Il ne vous sera pas difficile de persuader aux maires et aux

¹⁰⁶ Cada criança está então contente por haver conseguida alguma coisa, e sua pequena agressão não o faz pensar com amargura no colega que conseguiu o prêmio de honra. Para isso contribuirá eficazmente que a distribuição de prêmios seja feita no último dia de aula, uma vez que, nas férias de outono, os rivais não estarão juntos nem poderão se olhar de atravessado ao sentarem na mesma classe, no mesmo banco (PARRAVICINI, 1844, p. 99; trad. nossa).

notables de chaque département que l'argent donné pour l'enfance est, à tous les points de vue, de l'argent placé à gros intérêts (COMPAYRÈ, 1885, p. 439)¹⁰⁷.

Ainda que recomendasse a distribuição pública de prêmios em celebrações de fim de ano, Compayrè orientava que as recompensas fossem dadas com discrição e os prêmios, entregues somente aos alunos que realmente os merecessem.

2.3.2 O sistema de punição

Apesar das supostas vantagens do uso dos prêmios como estratégia de emulação, nem sempre as recompensas eram suficientes para prevenir as faltas dos alunos e garantir a disciplina e o bom desempenho; assim, enquanto aqueles que mais respondiam às expectativas escolares eram honrados, os que desobedeciam às ordens deveriam ser punidos. A figura a seguir é emblemática nesse sentido: do lado esquerdo, vemos uma aluna em um banco, portando um distintivo que representa premiação; já do lado direito, três meninos sentados no chão portam objetos de punição, como a placa da vergonha e os chapéus de burro.

Figura 21– Premiação e testemunhos de satisfação/punição



¹⁰⁷ Muitas das escolas primárias [...] não têm essas festas de fim de ano; nelas, o bom comportamento e o trabalho são premiados publicamente. Segue-se, disso, que nessas escolas há pouca emulação e um certo número de alunos as abandonam por algum tempo do ano. Seria bom, portanto, que cada povoado tivesse sua festa anual da criança e do trabalho. A despesa que isso comportaria seria mínima, e, na falta da comuna ou do departamento, estou certo de que particulares se encarregariam dos custos. Não será difícil convencer prefeitos e notáveis de cada departamento de que o dinheiro doado à infância é, em todos os pontos de vista, dinheiro aplicado em grande interesse (COMPAYRÈ, 1885, p. 439; trad. nossa).

Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Récompenses et témoignages de satisfaction/punitions. Date: 1826 (restituée). Description: Ca fait son sage, ça fait comm'si qu'ça étudie!¹⁰⁸. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>> Acesso em: 13 jan. 2017.

Vejamos as considerações apresentadas por Daligault e Passalacqua em seus respectivos *cursos de Pedagogia* a respeito dos castigos:

Quasi não ha escolas em que não se encontrem esses caracteres apathicos ou turbulentos, em que a linguagem da razão, da emulação e mesmo das recompensas nenhum effeito produz. Então se torna indispensavel recorrer aos meios de repressão. Neste objecto ainda mais do que nas distribuições de recompensas tem o Professor necessidade de toda a sua prudência e sabedoria (DALIGAULT, 1870, p. 156).

Entendemos com o grande educacionista Dupanloup que a disciplina escolar deve realizar um triplice fim: manter a ordem, prevenir a desordem e reprimir as faltas cometidas. Pela primeira o professor dirige o alumno para o exacto cumprimento de seus deveres; pela segunda, desvia o alumno do mal, para o qual descobre-lhe tendencia; pela terceira emfim castigará razoavelmente pelo mal praticado e conhecido como tal (PASSALACQUA, 1887, p. 174).

Conforme já indicado em outras passagens desta tese, embora defendidos para as escolas, especialmente as primárias, os castigos são tratados nos manuais com certo tom de cautela, sendo recomendados como uma espécie de remédio amargo que exigiria do professor muito cuidado na dosagem:

El alumno desaplicado es un enfermo de la enseñanza; para él la Escuela es una clínica, y el Maestro, un Doctor. [...] Há aqui el caso que merece castigo. Nadie querría aplicarlo: al Maestro le repugna, pero la desaplicación ó aquello en que consiste la falta le lleva á la muerte intelectual y moral. ¿Qué hacer? - Como el Doctor, castigar (PARRAL, 1889, p. 480-481).

A recomendação era que os castigos fossem raros, úteis, razoáveis, inflingidos com moderação, justos e certos. Raros, porque deveriam ser utilizados apenas em última necessidade, após se haverem esgotado todos os outros meios de persuasão. A repetição dos castigos poderia deixar de produzir os efeitos morais desejados, como um remédio dado em altas doses, causando a humilhação e o desânimo na criança castigada, além de alimentar um sentimento de aversão à escola. A utilidade repousaria no fato de fazer o castigado sentir a consequência da falta que cometeu, despertando os sentimentos de vergonha e arrependimento, incitando-o a mudar de conduta.

Na necessidade de aplicar algum castigo, esse deveria ser razoável, de modo a não colocar em perigo nem a moralidade nem a saúde da criança. Independente do castigo escolhido, a recomendação era de que fosse inflingido com moderação, ou seja, o professor não deveria aplicar nenhuma punição com raiva, em estado de cansaço, espírito de vingança ou

¹⁰⁸ Coleções do Museu Nacional de Educação (França). Premiação e testemunhos de satisfação/punição. Data: 1826 (recuperado). Descrição: Isso faz com que ela seja sábia, é isso que ela está estudando! (Trad. nossa).

ódio, mas com "sangue frio" e imparcialidade. Uma punição infligida com cólera poderia ser extremamente severa e perder seus efeitos disciplinares; além disso, o professor estaria se assemelhando ao aluno, cometendo também uma falta:

O Mestre prudente não castigará pois uma falta qualquer estando sob a imersão do desgosto que ella lhe haja causado, mas antes de o fazer a examinará, estando de sangue frio, com toda a imparcialidade, considerará ou pesará todas as circunstancias dessa offensa mais ou menos grave feita á disciplina, a intenção que teve o menino que cometteu, e a natureza da inclinação que a isso expôz. Então é que pronunciará com justiça a pena, e em um tom firme, sem duvida, mas ao mesmo tempo compenetrado, mostrando todo o pezar que sofre em punir, e até mesmo deixando perceber ou entrever a sua compaixão pelo culpado. Um castigo afligido d'esta maneira será sempre recebido sem murmuração e com proveito. O menino reconhecerá sua falta e se arrependerá de a ter commetido, talvez mais por motivo do Mestre a quem elle vê que ella afflige, do que mesmo por si (DALIGAULT, 1870, p. 161-162).

Os castigos deveriam ser justos, ou seja, proporcionais à falta cometida. O professor não poderia agir com arbitrariedade, castigando com suavidade um erro grave ou com austeridade um pequeno delito. Era preciso que seguisse o sistema de castigos de maneira gradual, punindo com "justiça" o erro cometido. Vejamos o que Michel Foucault escreveu, tempos depois, acerca do "triunfo da justiça" pelo princípio da proporcionalidade:

A punição ideal será transparente ao crime que sanciona; assim, para quem a contempla, ela será infalivelmente o sinal do crime que castiga; e para quem sonha com o crime, a simples ideia do delito despertará o sinal punitivo. Vantagem para a estabilidade da ligação, vantagem para o cálculo das proporções entre crime e castigo e para a leitura quantitativa dos interesses; pois, tomando a forma de uma consequência natural, a punição não aparece como o efeito arbitrário de um poder humano (FOUCAULT, 2014, p. 103).

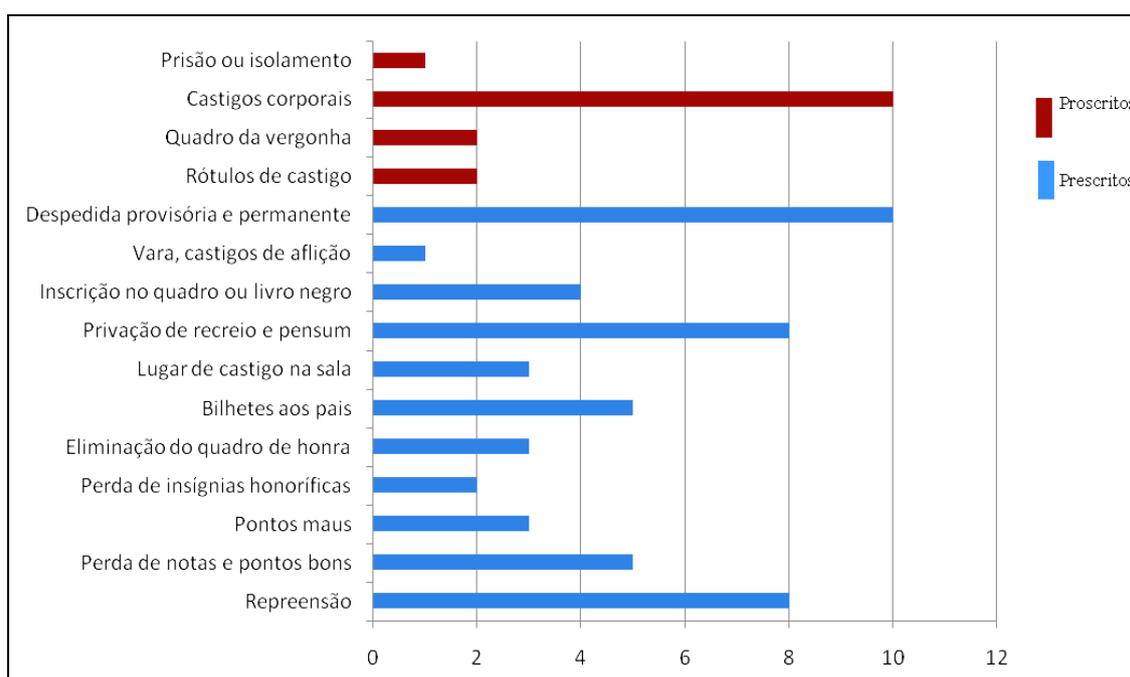
Por fim, os castigos precisariam ser certos, ou seja, o mestre não poderia fazer ameaças de punição sem a intenção de realizá-las; uma vez imposta a pena, esta deveria ser executada. No quadro a seguir (Quadro 5), apresentamos os meios de punição citados pelos autores, separando-os em dois grupos: prescritos/recomendados e proscritos/criticados; o gráfico que acompanha o quadro permite visualizar numericamente as ocorrências dos meios de punição nos manuais.

Quadro 5- Meios de punição

MEIOS DE PUNIÇÃO	PARRAVICINI	AVENDAÑO; CARDERERA	AFFREIXO; FREIRE	DALIGAULT	A. RENDU	PONTES	CHABORNEAU	PASSALACQUA	PARRAL	COMPAYRÉ
PRESCRITOS										
Repreensão		X	X	X	X	X	X	X		X
Diminuição de notas / Perda de cédulas de pontos bons	X			X			X	X		X
Pontos maus		X	X		X					
Perda de cruces de distinção				X				X		
Eliminação do quadro de honra				X			X	X		
Bilhetes aos pais	X	X			X	X			X	
Lugar de castigo ou isolamento "dentro da porta"				X				X	X	
Privação de recreio e demora na aula com tarefa ou <i>pensum</i>	X	X		X	X	X	X		X	X
Quadro negro ou livro negro	X	X	X		X					
Vara, castigos aflitivos	X									
Despedida provisória	X		X	X	X		X	X	X	X
Despedida permanente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
PROSCRITOS										
Rótulos de castigo		X		X						
Quadro de vergonha		X		X						
Castigos físicos ou corporais	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Prisão ou isolamento "fora da porta"		X								

Fonte: Manuais de Pedagogia. Quadro elaborado pela autora.

Gráfico 4 - Dados do sistema de punição



Fonte: Dados sistematizados a partir dos manuais de pedagogia. Elaborado pela autora.

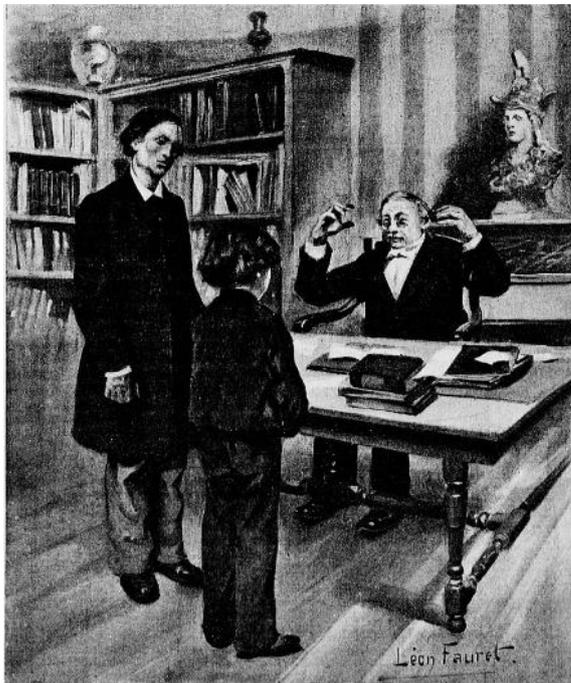
Meios de punição prescritos

A **admoestação** ou **repreensão** é o primeiro meio de punição prescrito nos manuais. Para os autores, a criança era considerada um ser naturalmente propenso à desordem e, por isso, nem toda travessura ou desobediência mereceria ser punida com um castigo mais serevo, sob risco de a escola se tornar um verdadeiro "campo de batalhas". Assim, um aluno que cometesse uma pequena falta, ou que não fosse tão dedicado aos estudos, poderia ser apenas advertido com uma palavra ou um "vivo olhar" do mestre, desde que sua conduta não atrapalhasse a boa ordem da aula.

A repreensão era recomendada mesmo para faltas graves, pois, sendo uma admoestação severa, poderia surtir efeitos, especialmente quando associada a punições maiores. Por meio da repreensão, o professor faria o culpado perceber a falta cometida e sua gravidade, indicando suas consequências. Tal punição deveria ocorrer em particular, se os outros alunos não tivessem ciência do erro cometido pelo castigado, ou pública, no caso contrário.

A repreensão poderia ser feita tanto pelo professor quanto pelo diretor, no caso das escolas que tivessem essa figura de autoridade. No *Journal des Écoliers et des Écolière*, de 9 de setembro de 1899, encontramos uma ilustração francesa que remete a uma cena escolar em que o aluno Achille, chamado de "infeliz criança", é repreendido na sala do diretor.

Figura 22 - Sala do diretor – Infeliz criança!



Fonte: Le Petit Français illustré - *Journal des Écoliers et des Écolières*. Cabinet du Principal - Malheureux enfant! Le bouillant Achille – “A quoi pensiez vous, malheureux enfant!” 11^o année – N^o 550¹⁰⁹. (9 septembre de 1899). Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr>>. Acesso em: 5. jan. 2018.

A imagem permite visualizar tanto o gesto enérgico do diretor quanto o semblante de desaprovação do professor, acompanhada da seguinte descrição de cena:

Le bouillant Achille – “A quoi pensiez vous, malheureux enfant!” Maintenant, Achille est dans le cabinet du Principal, et M. Forestier en quelques paroles brèves et solennelles lui montre l'énormité de sa faute. Il a obéi à l'instinct aveugle qui le domine aux moments difficiles, et il a failli tuer un de ses camarades. — Mais enfin, continue le Principal, “à quoi pensiez vous donc, malheureux enfant?” Achille se tait, de grosses gouttes de sueur perlent sur son visage et dans son regard se lit une épouvante sans nom (JOURNAL DES ÉCOLIERS ET DES ÉCOLIÈRES, 1899, n. 550)¹¹⁰.

A descrição apresentada destaca os sinais da aflição de Achille diante da repreensão do diretor: o silêncio, as grossas gotas de suor em seu rosto e o olhar aterrorizado. Tratava-se de uma punição que atingiria o aluno através das *reações naturais* causadas em seu corpo diante da incisiva repreensão do diretor.

¹⁰⁹ O pequeno francês ilustrado. - Jornal dos alunos e das alunas. Sala do diretor. Infeliz criança! O inflamado Aquiles – “O que você estava pensando, infeliz criança!” 11^o ano – N^o 550 (Trad. nossa).

¹¹⁰ Le bouillant Achille (nome da publicação) – “O que você estava pensando, infeliz criança!” Agora, Aquiles está na sala do diretor e M. Forestier com poucas e solenes palavras lhe faz ver a enormidade de sua falta. Ele seguiu um instinto cego que o domina em alguns momentos difíceis, e ele quase matou um de seus colegas. – Mas, continuou o diretor, no que é que você estava pensando, infeliz criança? Aquiles cala, grossas gotas de suor brilham em seu rosto e em seu olhar se estampa um enorme de um susto (JORNAL/DIÁRIO DOS ALUNOS E DAS ALUNAS, 1899, n. 550; trad. nossa).

Na sequência dos castigos que compõem os sistemas de punição apresentados no quadro 5, estão a **diminuição das notas**, a **perda das cédulas de pontos bons** e das **medalhas de distinção** e a **eliminação do quadro de honra**. Já vimos, ao tratar das recompensas, que as notas serviam como meio de atestar "a justa medida do progresso dos alunos" em diferentes aspectos da vida escolar e, nesse sentido, serviam tanto como premiação (notas altas) quanto como punição (notas baixas), podendo a diminuição da nota resultar na perda de elementos materiais. Destacamos, também, que uma criança com bom comportamento poderia pagar a dívida de uma falta cometida utilizando os pontos bons, ficando isenta de punições mais graves; nesse caso, porém, perderia as cédulas correspondentes à natureza do delito. Ou seja, se a criança deixasse de ter bons modos ou perturbasse a ordem, perderia pontos bons de comportamento; já se tivesse desperdiçado tempo, sido omissa, desleixada ou executado mal um trabalho escolar, lhe seriam retiradas cédulas de boas notas de aplicação.

Se a criança não tivesse cédulas de pontos bons para negociar por um erro teria de pagar sua dívida com penalidades mais graves ou receber **cédulas de pontos maus**, ficando em dívida com o professor. Para Affreixo e Freire, os pontos maus deveriam ser dados mesmo que a falta cometida extrapolasse os limites da escola¹¹¹: "Podem estas notas ser lançadas á conta do mau proceder dentro ou fóra da escola e constituem, com os bons pontos, um excellente meio disciplinar" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 25).

Poderia ocorrer também a retirada de medalhas ou de cruces de distinção devido ao mau desempenho ou comportamento; nesse caso, o professor deveria desprezar o distintivo da roupa da criança na presença das demais, para que o fato pudesse servir de exemplo. Da mesma forma, poderia acontecer a eliminação do nome da criança do quadro de honra, se o professor julgasse que tal honra não era mais merecida.

Como forma de punição, ainda, poderiam ser enviados às famílias **bilhetes ou boletins** informando sobre más condutas ou baixos desempenhos. A imagem a seguir (Fig. 23) é representativa neste sentido; nela vemos a ilustração de uma família burguesa recebendo um "bilhete de contentamento". Conforme a legenda, no boletim estão registradas as seguintes avaliações: Leitura regular; Escrita medíocre; Cálculo ruim; Geografia nula; Conduta nebulosa.

¹¹¹ Para esses autores, não só os pontos maus como outros meios de punição poderiam ser aplicados aos alunos por faltas cometidas fora da escola: "O professor não deve intervir d'algum modo nos castigos applicados ás creanças, por aquelles sob cuja protecção estão collocadas; mas pode e tem obrigação de reprehender e castigar os seus alumnos pelos maus actos que estes hajam praticado fóra da escola, e lhe sejam communicados por pessoas dignas de inteiro credito" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 22).

Figura 23 - Bilhete de contentamento: “O boletim”



Fonte: *Les collections du Musée National de Éducation (França)*. Le billet de contentement. Date: 1836. Scène familiale dans un milieu bourgeois¹¹². Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

A postura da criança diante do pai denuncia a consciência do fracasso, ao mesmo tempo em que seu semblante revela tristeza e vergonha. Mais uma vez, vê-se a valorização das *reações naturais* como meio disciplinar. Além de causar sentimentos de vergonha, a recomendação do envio de bilhetes às famílias era justificada pelo fato de possibilitar que os pais, ao terem consciência do mau desempenho de seus filhos, pudessem aplicar-lhes penas maiores do que as permitidas na escola.

Outro meio que compõe o sistema de punição é o **lugar de castigo**. Sobre tal pena, ensinava Daligault:

[...] a um asseno do mestre [o aluno] se afastará dos que lhe estão juntos ou vizinhos e irá para um lugar particular chamado lugar de castigo. Este isolamento que lhe tire o meio de distrahir seus condiscipulos não tem o inconveniente de lhe fazer perder inteiramente seu tempo, como aconteceria no caso em que fosse para fora da porta. Alem disto produz o effeito de humilhar o culpado, collocando-o em uma situação excepcional. O discipulo que continuar a portar-se mal no lugar de castigo poderá ser condemnado á por-se de joelhos ali, mas este ultimo castigo jamais deve prolongar-se alem de dez a quinze minutos (DALIGAULT, 1870, p. 167).

Daligault defendia que o lugar de castigo fosse "dentro da porta", ou seja, no mesmo espaço ou sala onde se encontrariam os demais alunos. Não há maiores explicações sobre o lugar de castigo, mas acreditamos tratar-se tanto da disposição nos bancos (como vimos ao tratar das premiações), quanto de espaços na sala separados especificamente para esse fim. Na imagem a seguir (Fig. 24), apresentada na exposição „*Fröhliche, selige Kinderzeit*“? *Aus dem*

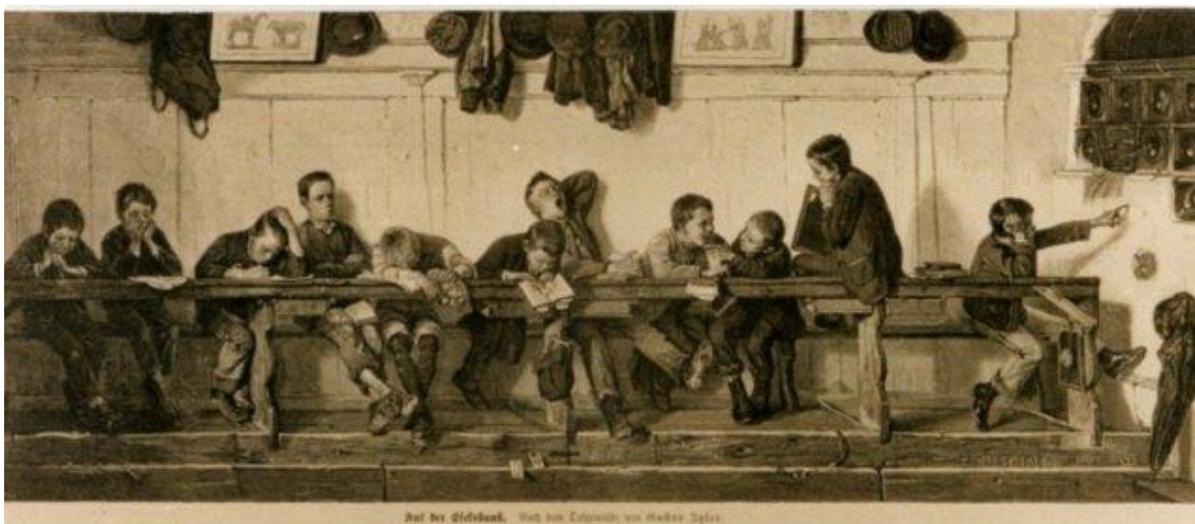
¹¹² Coleções do Museu Nacional de Educação (França). O bilhete de contentamento. Data: 1836. Cena familiar em ambiente burguês (Trad. nossa).

*Kinderleben vor 100 Jahren*¹¹³, do Museu Escolar Lohr (*Schulmuseum Lohr*), na Alemanha, vemos a representação de um "banco dos burros" destinado a alunos de mau procedimento.

As crianças sentadas no banco dos burros parecem estar na mesma sala que as demais, ainda que com alguma separação, numa espécie de isolamento parcial, como indicado por Daligault. Mas os manuais também revelavam a prática de isolamento total de um aluno "para fora da porta", punição chamada de prisão ou cativoiro, criticada pelos autores por entregar a criança ao completo tédio e provocar prejuízos morais. Segundo Daligault:

Não podendo achar distrações em torno de si, durante as longas horas do seu cativoiro, [o aluno] procura-as na sua exaltada imaginação e talvez mesmo em actos criminosos. D'este modo, si elle ainda é puro, fica de alguma sorte forçado a corromper-se, e se já é corrupto, á entregar-se aos seus detestáveis hábitos (DALIGAULT, 1870, p. 159-160).

Figura 24 - Banco dos burros



Fonte: *Schulmuseum Lohr (Alemanha)*. Eselsbank. Sonderausstellung im Schulmuseum - „Fröhliche, selige Kinderzeit“? *Aus dem Kinderleben vor 100 Jahren*, de Eduard Stenger¹¹⁴. Disponível em: <<http://www.ernsthuber.de/schulmuseum/kinderzeit/>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

¹¹³ "Feliz e abençoada infância"? Sobre a vida das crianças, há cem anos, foi o título dado a uma exposição especial sobre a condição de vida das crianças, exibida no Museu Escolar Lohr, no período de 13 de maio de 2011 a 15 de janeiro de 2012. A exposição problematizava o dito popular "bons velhos tempos", em referência à educação e escolarização da infância, assim como a expressão "feliz e abençoada infância" (título de uma obra infantil), apresentando imagens que, em muitos casos, nada de felicidade e acolhimento familiar demonstram. De acordo com o texto de apresentação da exposição, em muitos casos eram principalmente as crianças oriundas de famílias mais pobres que mais sofriam com os métodos de ensino "pouco pedagógicos", com a exploração de trabalho, dentre outros aspectos, dificultando, deste modo, as relações harmoniosas e felizes de vida para a infância. Dentre as imagens que fizeram parte da exposição organizada por Eduard Stenger, encontra-se aquela intitulada Eselsbank, gravura esculpida em madeira, aproximadamente de 1880, que exibe estudantes com baixo desempenho escolar no lugar que dá título à obra: "no banco dos burros". Agradeço à Ana Regina Walther pela disponibilidade de traduzir as informações contidas na página virtual do Museu.

¹¹⁴ Museu escolar Lohr (Alemanha). Banco dos burros. Exposição especial no museu escolar - "Feliz e abençoada infância"? Sobre a vida das crianças há cem anos, de Eduard Stenger (Trad. nossa).

A prática de isolamento com separação total dos demais foi tema de uma ilustração francesa de 1846, que compõe a coleção *Professeurs et Moutards*, do Museu Nacional de Educação da França. A imagem traz na legenda a indicação de se tratar de uma espécie de prova de como a prisão individual, ou o aprisionamento em cela, nem sempre trazia bons resultados. De acordo com a descrição da imagem, a criança punida teria rasgado as folhas e riscado a parede, além de mostrar a língua para a professora que a olha assustada.

Figura 25 - Prisão em cela



Fonte: *Musée National de Éducation (França)*. L'emprisonnement cellulaire. Date: 1846. Collection: *Professeurs et Moutards*¹¹⁵. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee>> Acesso em: 19 nov. 2016.

A prisão individual também faz parte da exposição do *Oldest Wooden Schoolhouse Museum*, nos Estados Unidos, onde se vê um boneco debaixo de uma escada representando um aluno indisciplinado em momento de prisão. Junto ao boneco, lê-se uma placa intitulada *The dungeon*, ou "a masmorra", seguida do aviso: "Estudantes indisciplinados foram colocados aqui para castigo. Por favor, não toque o estudante indisciplinado: ELE MORDE!".

¹¹⁵ Museu Nacional de Educação da França - Prisão em cela Data: 1846. Coleção: Professores e crianças (Trad. nossa).

Figura 26 – A masmorra



Fonte: *St Augustine's Oldest Wooden Schoolhouse Museum (EUA)*. The dungeon - An unruly student, kept under the stairs (18th Century)¹¹⁶. Disponível em: <<http://www.oldestwoodenschoolhouse.com/>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

Em nenhum dos manuais analisados, o isolamento ou a separação total apareceu como meio recomendado, mas os autores citam outros *castigos de privação de liberdade*, como a **demora na aula com tarefa**, as **saídas tardias** ou algumas **privações de recreio**.

A punição de impor longas tarefas a alunos cuja aplicação ou procedimento não fossem satisfatórios era criticada pelos autores dos manuais apenas quando demasiadamente longas. A esse respeito, ensinava Daligault:

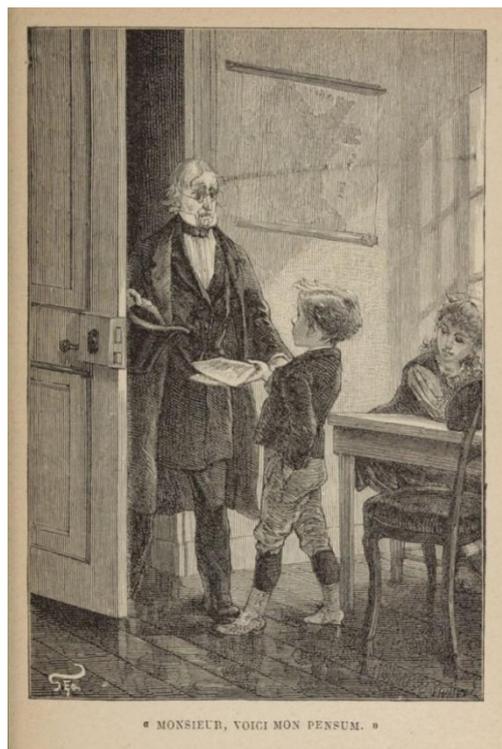
Guarde-se pois o Professor e abstenha-se religiosamente de empregar esses *pensums* de desmesurada longura, que consistem em escrever quinze ou vinte vezes a mesma página! Um tal trabalho não só tem o grave inconveniente de privar de seus recreios ou divertimentos, que são tão necessários á saúde, o desgraçado menino, que d'elles é encarregado, como tambem o submerge no abatimento e oppressão, a qual não lhe deixa para seus deveres ordinarios especie alguma de energia. Acrescentamos que essa repetição de escripta, sendo cousa meramente mecanica, é feita de ordinario com muita negligencia e assim por todos os modos nada se aproveita. Seja pois, breve e bem escolhido o *pensum*, por que o discipulo d'elle tirará proveito, e o Mestre poderá mostrar mais severo quanto ao modo de sua execução (DALIGAULT, 1870, p. 160-161).

O *pensum*, ou retenção com tarefa, era a punição recomendada ao aluno que tivesse deixado de fazer algum exercício escolar ou que o tivesse executado mal. Neste caso, findado o tempo previsto de aula, aqueles que necessitassem fazer ou refazer um exercício ficariam na escola para realização desse trabalho: "O aluno fraco em escrita, em ortografia ou cálculo,

¹¹⁶ Mais antiga escola de madeira do Museu de Santo Agostinho (EUA). A masmorra – Um aluno indisciplinado preso debaixo da escada (séc. 18) (Trad. nossa).

fará uma página de escrita, analisará uma frase, ou exercercitar-se-há na solução de alguns problemas. Aquele que tiver fraca memória decorará uma lição de catecismo, de história sagrada, de gramática" (DALIGAULT, 1870, p. 167). Não sem motivo *Le pensum* é o título dado à cena III do *Théâtre à la maison et à la pension*, escrito por B. Vadier em 1890, representada na ilustração de um aluno entregando ao professor a sua tarefa.

Figura 27 – Le Pensum



Fonte: *Le Pensum. Teatro em casa e na pensão*, por B. Vadier, 1890¹¹⁷. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

Trata-se de uma cena que se passa numa sala de aula e tem como personagens os alunos Roberts e Hermance e o professor Monseieur Colsent. Vejamos o diálogo apresentado:

Hermance – Sitôt de retour, monsieur?

Monsieur Colsenet – Nous ne sommes pas sortis de la ville. Charles et Henry ne pouvaient se résoudre à aller à la promenade sans leur frère.

Robert, à part. – Tiens, ils sont meilleurs que je ne pensais.

Monsieur Colsenet – Moi-même, j'étais très fâché qu'il en fût privé.

Robert, à part. – Lui aussi.

Monsieur Colsenet – Et, d'un commun accord, nous avons remis la partie au premier jour où Robert aura bien voulu savoir ses leçons.

Hermance, bas à Robert. – Tu vois comme il est bon.

Robert – Monsieur, voici mon pensum.

Monsieur Colsenet, après l'avoir parcouru. – Ce n'est pas trop mal (VADIER, 1890, p. 32)¹¹⁸.

¹¹⁷ A tarefa. *Teatro em casa e na pensão*, por B. Vadier, 1890 (trad. nossa).

¹¹⁸ Hermance – Já de volta, senhor? Sr. Colsenet – Nós não saímos da cidade. Carlos e Henrique não conseguiram se decidir a ir ao passeio sem seu irmão. Robert (de lado) – Pois é, eles são melhores do que eu

Pelo que podemos inferir, o aluno Robert teria ficado retido para realizar a tarefa na companhia de seu condiscípulo Hermance. Na cena, Robert é o único que submete seu *pensum* à avaliação do mestre, o que possivelmente indica que Hermance fosse um aluno mais adiantado, que o supervisionara na ausência do mestre. Depois de se ausentar, Monsieur Colsent retorna para verificar a realização da tarefa e emitir seu juízo.

Uma das desvantagens dessa punição, segundo os autores, era justamente a implicação que ela acarretaria ao professor, já que ele deveria permanecer na escola para supervisionar o aluno castigado ou retornar para verificar se havia feito o *pensum* conforme solicitado, configurando uma dupla punição: tanto o discípulo quanto o mestre seriam privados de liberdade. Por esse motivo, valorizava-se mais a retenção em momentos de recreio e em possíveis excursões escolares, quando um aluno mais adiantado poderia assumir a função de inspetor ou supervisor. Ainda assim, reiterava-se que a tarefa não fosse demasiadamente longa para não provocar cansaço e desânimo, e que a privação não durasse todo o recreio, em virtude da "necessidade natural" de liberdade para as crianças.

A privação de liberdade com reclusão no recreio e o *pensum* após as aulas fazem parte também do sistema de punição apresentado no manual do brasileiro Marciano Pontes, o qual respalda tal pena no Regimento Interno da Instrução de Pública:

O Regimento interno, no art. 70, determina quaes são as unicas punições que podem ser applicadas na escola, e são as seguintes: 1º Admoestação particular; 2º Reprehensão na aula; **3º Privação do recreio;** **4º Tarefa de trabalhos fóra das horas escolares;** 5º Outros castigos que, produzindo vexame e excitando a emulação, não prejudiquem a saude e o brio dos alumnos; 6º Censura no boletim trimensal; 7º Comunicação ao pai, tutor, ou protector do alumno para que providencie em ordem a corrigil-o. 8º Exclusão da escola. Cessarão os castigos visiveis com a chegada de qualquer visitante (PONTES, 1881, p. 222-223; grifo nosso).

Segundo Daligault, esse tipo de castigo teria a vantagem de ser mais bem aceito pelas famílias, porque dizia respeito menos a questões comportamentais e mais a uma preocupação com o progresso dos filhos nos diferentes ramos do ensino:

O *pensum* ou tarefa infligida d'esta maneira, uma vez que seja sabiamente regulado, terá ainda a vantagem de não irritar a paes obsecados, como poderão fazel-o alguns dos outros castigos. Pelo contrario, ainda mesmo as familias menos razoavais verão com prazer que o Professor sabe aproveitar até as faltas de seus discipulos para accelerar seus progressos (DALIGAULT, 1870, p. 167).

pensava. Sr. Colsenet – Eu mesmo estava descontente que ele se tivesse privado disso. Robert (consigo mesmo) – Ele também. Sr. Colsenet – De comum acordo, concedemos no primeiro dia a parte em que Robert queria saber de suas aulas. Hermance (baixinho a Robert) – Vê como ele é bom! Senhor, aqui está o trabalho. Monsieur Colsenet, após haver conferido. – Não está tão ruim (VADIER, 1890, p. 32; trad. nossa).

Avedaño e Carderera (1855) ressaltavam a aprovação dos pais como uma vantagem desse tipo de punição, chamada por eles de "trabalho forçado", e defendiam igualmente sua validade em momentos de recreio, durante o período regular de aula. Nesse caso, ao ver as demais crianças livres na escola, o aluno retido perceberia a importância de se dedicar aos estudos durante as aulas, servindo a pena também como uma lição de moral. Mas, alertavam seus leitores: "La privacion de la libertad en un encierro ó dejando al niño en la escuela despues de terminados los ejercicios de la mañana y de la tarde, son castigos que pueden imponerse, pero que es necesario usar con mucha parsimonia" (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 356).

O argumento que parece sustentar todas essas penalidades é o de que toda ação tem uma consequência que deve ser percebida e sentida pela criança para produzir efeito de mudança. Todavia, se um discípulo recusasse se submeter a um "justo castigo" ou se tornasse grosseiro ou insolente com o professor, poderia sofrer uma pena mais grave: a **despedida provisória da escola**. Nesse caso, o professor deveria rapidamente advertir a família da falta do aluno e da pena aplicada a fim de não se tornar responsável pelas possíveis consequências dessa punição. A criança despedida só poderia retornar à escola reconduzida por seus pais ou apresentando uma carta deles; e, voltando para a aula, não só deveria cumprir o castigo sofrido antes da despedida, como os outros que o professor julgasse merecidos por sua resistência. Mas essa medida não deveria ser costumeira para não deixar de ser profícua, pois a experiência já teria mostrado aos professores que alguns alunos preferiam a despedida provisória "ao silêncio das aulas" e também porque essa pena poderia colocar em suspeita a aptidão ou autoridade do professor.

A pena mais grave era a **despedida definitiva da escola**, ou **exclusão**, pois não apenas a criança seria punida com a privação do "precioso benefício da instrução", como sua própria família, uma vez que a educação era um projeto familiar e não apenas individual. Tal castigo seria infligido aos alunos considerados incorrigíveis, cuja presença colocasse em risco a moralidade dos demais:

Respecto á los indóciles, soberbios, vengativos, etc., no tenemos dificultad de aconsejar á los señores profesores se abstengan de tomar con ellos ninguna fuerte medida, pues es mucho mas útil y sencillo despedirlos definitivamente de la escuela, donde tanto mal ejemplo derraman, que reprimir por medios violentos sus malas inclinaciones y pasiones corrompidas (MADRI, 1844, p. 49).

Antes da expulsão, o professor deveria enviar uma advertência por escrito aos pais. A esse respeito, orientava Daligault:

Advertirá pois [o professor] a estes [os pais] em tempo oportuno, e os convidará a retirar por si mesmos o menino que ahí não pode mais conservar; exprimir-lhes ha o

vivo pesar que soffre por se ver na necessidade de affligil-os; e lhes fará comprehender que o meio de rigor que lhes anuncia é imperiosamente dictado por sua consciencia, e que não poderia por mais tempo usar de indulgencia sem tornar-se culpado. (DALIGAULT, 1870, p. 169-170)

Meios de punição proscritos

Além dos meios de punição recomendados nos manuais, outros aparecem citados mas sendo alvo de crítica, quais sejam: os castigos vexatórios, que causariam prejuízos à moral, e os castigos físicos ou aflitivos, danosos à saúde.

Os autores dos manuais defendiam castigos que pudessem provocar sentimentos de vergonha e arrependimento, mas eram contrários àqueles que configurassem extrema humilhação por acreditarem que trariam mais malefícios do que benefícios. É o caso do **quadro negro** ou **quadro da vergonha** para inscrição do nome de alunos com mau desempenho ou comportamento, desaconselhados pela maioria dos autores dos manuais. Das obras analisadas, o quadro negro aparece prescrito apenas no manual português de Affreixo e Freire, com a orientação de que fosse constantemente avaliado a fim de se julgar a permanência ou não dos nomes nele inscritos, assim como no quadro de honra:

Alguns collegios usam conservar permanentemente as inscrições dos nomes dos alumnos tanto no quadro de honra como no quadro negro. Julgamos esta pratica pouco conforme á moral e mais propria dos precitos do que d'aquelles que Christo chamava a si e protegia. A honra mancha-se com as más accções praticadas; logo é justo que ao alumno, que depois de ser inscripto no quadro de honra desmereceu da boa conta em que fôra tido, lhe seja riscado o nome. É ainda mais contraproducente a perpetuidade do stygma e absolutamente improprio da nossa epoca. Emendou o alumno seus erros? Seja-lhe eliminado o nome do quadro dos que mal praticam. Tornou-se bom? Vá mais tarde ao quadro de honra. Esta pratica será christã e muito racional, porque a ninguem é permittido condemnar a infancia (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 23).

Para Avedaño e Carderera (1855), o quadro deveria ser substituído por um registro de uso do professor, semelhante ao que posteriormente se configurou em muitas escolas como livro negro. Eram criticados ainda objetos como as **placas suspensas ao pescoço** ou **escritos de punição** com as palavras "preguiçoso", "desaplicado", etc., os **chapéus de burro** ou outros artefatos desonrosos que, segundo os manuais, eram recomendados em obras de educação.

Esses elementos vexatórios aparecem representados em diferentes imagens que remetem à escolarização no século XIX. Na ilustração de Johann Michael Mettenleiter (1750-1825), vemos o "cavaleiro do burro": um aluno de cabeça baixa portando um chapéu com orelhas de burro, sentado sobre um burro de madeira, sendo zombado pelos colegas na presença do professor.

Figura 28 - O aluno preguiçoso sentado sobre o burro



Fonte: Prometheus archiv. Der faule Schüler auf dem Esel. Spott und Gelächter für den Eselreiter. Diese Strafe gab es in Württemberg bis zum Beginn des XIX¹¹⁹. Disponível em: <<http://prometheus-bildarchiv.de/de/>>. Acesso em: 25. jan. 2018.

Outro exemplo de castigo vexatório é ilustrado na pintura de Jean Geoffroy, apresentada na França em 1880 (Fig. 29), em que um aluno com chapéu de burro, descalço e de pé em cima de um banco escolar, esconde-se envergonhado atrás do braço, enquanto outros se divertem com ele.

¹¹⁹ Prometheus archiv. O aluno preguiçoso sentado sobre o burro. Zombaria e risadas para o cavaleiro do burro. Este castigo existiu em Württemberg até o início do século XIX (Trad. nossa).

Figura 29 – Um aluno de uniforme, com uma carapuça de burro



Fonte: *Musée National de Éducation (França)*. Un écolier em blouse, portant le bonnet d'âne. Date: 1880¹²⁰. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

Figura 30 - O bobo



Fonte: Gallery of Modern British Artists. The Dunce. John Masey Wright (British, 1777-1866). Gallery of Modern British Artists. Disponível em: <http://www.avictorian.com/Wright_John_Masey.html> Acesso em: 8 jan. 2018.

¹²⁰ Museu Nacional de Educação (França). Um aluno de uniforme, com uma carapuça de burro. Data: 1880 (Trad. nossa).

Mais uma vez, a representação de um aluno de pé em cima de um banco, com um chapéu sobre a cabeça¹²¹ e uma inscrição de ignorância (*Dunce*). O menino, com um semblante entristecido, segura na mão um livro, indicando tratar-se de um castigo intelectual.

Por fim, na imagem sobre "crianças impertinentes", a caricatura alemã de 1849, com a representação de diferentes tipos de castigos: chapéus de burro, mordanças, placas da vergonha, e outros castigos físicos e aflitivos como açoites do professor, posição de joelhos e prisão de pés e mãos.

Figura 31 - Crianças impertinentes



Fonte: Karikatur “Die unartigen kinder”, von 1849¹²². Disponível em: <<http://data.abuledu.org>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

Punições como ficar longos períodos de pé, de joelhos ou com os braços abertos, além de vexatórias, eram consideradas castigos físicos e aflitivos. Parravicini desaconselhava especialmente as penas dessa natureza, que remetiam a posições religiosas ou de penitência, "quali sarebbero le divote preghiere, lo stare in ginocchio avanti a una sacra immagine, le elemosine, lo studio, o ciò che in Lombardia si chiama *penso*" (PARRAVICINI, 1844, p. 99; grifodo original)¹²³.

¹²¹ Sobre a cultura de punição e uso dos chamados "chapéus de burro" em escolas italianas, ver artigo The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap, de Juri Meda e Marta Brunelli (2018).

¹²² Caricatura: “Crianças impertinentes”, de 1849 (trad. nossa).

¹²³ [...] como seriam as orações de devoção, ficar de joelhos diante de uma imagem sagrada, as esmolos, o estudo, ou o que na Lombardia se chama de *penso* (PARRAVICINI, 1844, p. 99 - grifo no original; trad. nossa).

Similar posicionamento é defendido por Avedaño e Carderera. Ao tratarem dos castigos físicos e aflitivos, os autores consideraram:

[...] los únicos que en la actualidad se permiten, es el colocar á los niños de rodillas ó en alguna posicion afflictiva". No deben prolongarse por mucho tiempo estos castigos, y el de colocar á los niños de rodillas tiene entre otros el inconveniente de ser la misma postura en que los cristianos dirigimos las súplicas al Eterno; pero como tambien conservamos esta misma posición para hacer penitencia por nuestras culpas, la asociacion de la idea de las penas eternas por la falta de cumplimiento de nuestros deberes, con la manera benigna de que por este medio expiamos nuestras faltas, quando á esta pequena mortificacion añadimos un propósito firme de no reincidir en las malas acciones, hace que podamos adminitr este castigo corporal como uno de los medios de conservar la disciplina. (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 358).

A proscricção a respeito de castigos não se restringia aos manuais de pedagogia; ela estava presente também em outros espaços de discussão, como se evidencia na Conferência Pedagógica proferida pelo dr. Gallard, intitulada “Hygiene para uso dos mestres-escola”, reproduzida na integra no jornal A instruccção publica, de 3 de agosto de 1873:

Chego insensivelmente a tratar dos castigos, ao menos nas suas relações com a saude. A Universidade, como sabeis, havendo-se como boa mãe de familia, proscreeu formalmente os castigos corporais, e devemos felicital-a por essa honra prestada á dignidade humana. A prohibição é inteira e absoluta; não comporta nenhuma excepção, e facilmente comprehendeis que seria illudil-a o substituir os castigos corporaes por attitudes forçadas, mais crueis ás vezes que as pancadas. Pôr uma criança de joelhos, e deixal-a assim por tempo longo é maior tortura que o carolo dado em um momento de colera; pôr-lhe um livro em cada mão, como já vi fazer, não ha muito, e fazer-lhe estender os braços em cruz, é um supplicio inimaginavel, que nunca deveis empregar. Entre os castigos, os que se dirigem á intelligencia, os castigos de algum modo moraes, são os que deveis preferir, porque esses não alteram a saude, e parece-me que são mais efficazes. Marcaí na aula um lugar destinado especialmente aos máus alumnos; não é necessario que seja o mais escuro ou o menos arejado; bastará que seja o lugar das crianças punidas, e é quanto basta para que nenhuma queira occupal-o. Póde-se imaginar castigo mais simples e innocente? (CONFERÊNCIA..., 1873, p. 265-266).

Outro exemplo de castigo aflitivo era manter o aluno amordaçado ou usando o "bastão de sussurro", que, como vemos na imagem a seguir (Fig. 32), poderia ser feito de madeira e preso à boca da criança, amarrado por uma corda, semelhante aos freios utilizados em cavalos. O objetivo, como se pode imaginar, era manter a criança calada e garantir o silêncio na sala de aula.

Figura 32 – Bastão do sussurro



Fonte: Internet Archive. Earle, Alice Morse, *Child life in colonial days. Whispering Sticks*. The Macmillan Company: London/New York, 1899¹²⁴. Disponível em: <<https://archive.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

A **privação de alimentos** é mais um exemplo de castigo proscrito nos manuais. Avedaño e Carderera afirmavam que a privação de alimentos era uma penalidade desaconselhada por causar prejuízos à saúde da criança e porque sua aplicação precisaria ser acordada com as famílias, o que nem sempre era possível. Ainda assim, indicavam que o professor poderia sugerir às famílias que aplicassem esse castigo no lar, privando a criança "de la comida, de algun plato favorito, ó de algunas otras golosinas" (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 356).

À exceção desses autores, que criticavam a privação de alimentos na escola, mas apontavam-na como uma possível punição a ser imposta pelos pais, os demais não a citavam ou manifestavam-se contrários a ela, caso de Parravicini, que afirmava: "Finalmente sono da abolirsi i castighi consistenti in astinenze dai cibi necessari, in positure incomode, in bestiali

¹²⁴ Arquivo da Internet. Earle, Alice Morse. *Vida infantil nos dias coloniais. Bastão do sussurro*. The Macmillan Company: Londres / Nova York, 1899 (Trad. nossa).

battiture, in tutto ciò insomma che può nuocere alla salute del fanciullo, e allo sviluppo di qualunque delle sue facoltà" (PARRAVICINI, 1844, p. 99-100)¹²⁵.

Os **castigos corporais** eram proscritos nos manuais que analisamos, mas essa proscrição não era um consenso no cenário educacional do período, como bem destacaram Avedaño e Carderera:

[...] están divididos los ánimos acerca de la utilidad ó no utilidad de los castigos corporales ó afflictivos. Nosotros creemos que están legitimamente proscritos. Jamas la fuerza bruta, los azotes y los golpes conseguirán lo que la razon, el órden y la aplicacion constante de los principios pedagógicos de disciplina puedan alcanzar (AVEDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 357).

Marciano Pontes chama a atenção, em seu manual, para o aspecto ilegal dos castigos corporais, que eram "terminantemente proibidos" e alertarva seus leitores que "o professor que os aplicar, incorrerá na multa respectiva" (PONTES, 1881, p. 224). Vejamos agora o que Daligault e Passalacqua ensinavam a respeito desses castigos em seus respectivos *cursos de Pedagogia*:

Os castigos corporaes, restos da antiga barbaria, já não são proprios do nosso seculo. Infligidos sem circunspecção e prudencia podem ser, debaixo da relação physica, origem de accidentes mais ou menos graves. Em todo o caso, elles degradão o homem, de certo modo assimilhando-o com os brutos; e por isso são tão indignos do Mestre que os impõe, como do discipulo que os soffre. Alem d'isto produzem ordinariamente um effeito contrario ao que delles se espera. Destinados a conduzirem o menino para o bem, delle o affastão, e o desgostão, associando no seu espirito a ideia de um dever que não cumprio com as mais odiosas recordações (DALIGAULT, 1870, p. 159).

Não queremos os castigos corporaes, por os entender improficuos. Aceitamos e aconselhamos os castigos moraes, os quaes devem ser: raros, uteis e certos (PASSALACQUA, 1887, p. 174).

Os castigos defendidos por Daligault deveriam atingir a moral das crianças e não seus corpos, prática considerada bárbara e ofensiva à dignidade humana. Para legitimar a proibição dos castigos físicos, o autor apresentava a seguinte citação de Locke¹²⁶:

Nada é menos proprio para corrigir os meninos do que o castigo das varas. Esta especie de castigo inspira-lhes naturalmente aversão contra as cousas que o Professor deve esforçar-se por lhes fazer amar. Nada é mais incommum ou mais frequente do que ver os meninos conceberem odio para certas cousas, logo depois que se lhes tem castigado corporalmente para a ellas constrangel-os... Si a severidade levada até o horroroso ponto de empregar o açoite ou as varas pode prevalescer sobre a natureza de um menino e cural-o de seus presentes desregramentos, é isto muitas vezes a causa de um mal maior, e em muito mais perigoso, o qual consiste em embrutecer-lhe o espírito; de modo que por esse meio

¹²⁵ Finalmente, devem-se abolir os castigos que incluem a abstinência de alimentos necessários, posições incômodas, batidas ou golpes bestiais, tudo, enfim, que possa prejudicar a saúde da criança e o desenvolvimento de qualquer de suas faculdades (PARRAVICINI, 1844, p. 99-100; trad. nossa)

¹²⁶ Não há indicação da data nem da obra de Locke de onde essa citação tenha sido extraída.

se faz muitas vezes de um jovem travesso um perfeito idiota (LOCKE *apud* DALIGAULT, 1870, p. 159-160).

Em seu manual, Camilo Passalacqua pouco tratava dos castigos, mas era enfático em afirmar: "Detestamos os castigos físicos, irracionais e bárbaros, assim como censuramos os prêmios e recompensas desmesuradas" (PASSALACQUA, 1887, p. 171). Para o autor, na obra da educação a vontade do aluno não poderia ser esquecida, razão pela qual a violência não seria jamais um elemento educativo. Passalacqua advogava a favor de uma "Pedagogia cristã, baseada na lei do amor"; a disciplina escolar seria alcançada por meio da educação moral das crianças, e não de punições corporais.

Parravicini também condenava os castigos físicos, mas deixava brechas para algumas exceções em nota de rodapé:

Quando i genitori lo permettono; quando si sono esauriti invano gli altri castighi, io sono di parere che l'educatore possa far battere con una verga, sulle natiche, dal ginnasta o da un servo prudente e con moderazione, i fanciulli che non si correggono: 1. dell'onanismo; 2. del vizio di percuotere i condiscepoli, specialmente quelli piú deboli o minori di età (PARRAVICINI, 1844, p. 17)¹²⁷

Affreixo e Freire se posicionavam absolutamente contrários aos castigos corporais como meio disciplinar e não se alongaram em argumentos para condená-los, por consideram que tal punição estava abaixo de toda a crítica, concluindo apenas:

Um ensino mau é mil vezes peor do que a ignorancia; como pois discutir um meio disciplinar que tendesse a tornar os individuos crueis, dissimulados e vingativos? Perscrutando a occasião de subthair-se constantemente á vigilancia do professor, nunca o alumno teria uma acção livre nem moral, nunca por conseguinte poderia ser bom. A punição suppõe a vindicta legal do mal que se fez. Ora a punição não remedeia nada a respeito da acção consummada, nem previne coisa alguma para o futuro quanto ás crenças, pois n'estas o medo incita-as antes a evitar que sejam surprehendidas, do que a aborrecer o mal. Ao contrario façamos que a creança se arrependa dos maus actos que pratica e teremos conseguido a sua rehabilitação (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 23).

Em seu *Curso de Pedagogia*, Compayré também evidenciava a tensão entre a permissão e a proibição de castigos físicos nas escolas, mas reafirmava seu posicionamento contrário a esse tipo de punição:

Les châtimens corporels – Les règlements, aussi bien que les moeurs, condamnent absolument en France les châtimens corporels qui pendant tant de siècles ont été compris parmi les *legitima poenerum genera*. Pestastalozzi, usait et abusait des gifles, et en faisait sanctionner l'usage par l'approbation unanime de ses élèves. En Angleterre encontre l'opinion publique est em général favorable aux punitions corporales, et M. Bain les admet. [...] Nous ne saurions entrer dans cette casuistique des châtimens corporels. Il faut les interdire absolument et dans tous les cas, parce

¹²⁷ Quando os pais o permitem; quando se esgotaram em vão os demais tipos de castigo, minha opinião é que o educador possa mandar bater com uma vara um ginasta ou um empregado prudente, e com moderação, as crianças que não se corrigem: 1. do onanismo; 2. do vício de bater nos companheiros, especialmente os mais fracos ou os menores de idade (PARRAVICINI, 1844, p. 17; trad. nossa).

que, selon l'expression de Locke, ils constituent une discipline serville qui rend les âmes serviles (COMPAYRÉ, 1885, p. 442-443)¹²⁸.

A despeito das sutis divergências sobre os meios mais adequados de se castigar, há uma unanimidade entre os manuais que aponta para a necessidade de um sistema de punição, deixando entrever a máxima foucaultiana de que, *na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal*:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2014, p. 175).

No caso da escola, a nota constitui um importante mecanismo penal que está na base do sistema de punição e de premiação, colocando em relevo a função disciplinar da avaliação sobre a qual dedicamos este capítulo.

¹²⁸ Os castigos corporais - Os regulamentos, como igualmente os costumes, condenam totalmente, na França, os castigos corporais que durante tantos séculos foram utilizados entre os legítimos poenerum genera (gêneros legítimos de penalidade). Pestalozzi usava os tapas e deles abusava, e prescrevia sua utilização com aprovação total de seus alunos. Na Inglaterra, a opinião pública ainda é, em geral, favorável às punições corporais, e M. Bain também as admite. [...] Não teríamos como entrar nessa casuística de castigos corporais. É necessários proibi-los em todos os casos, pois, segundo uma expressão de Locke, eles constituem uma disciplina servil que tornam as almas servis (COMPAYRÉ, 1885, p. 442-443; trad. nossa).

3 A SOMA DOS CONHECIMENTOS COMO PRINCÍPIO CENTRAL PARA BEM CLASSIFICAR

Vimos, no capítulo anterior, que a prática de avaliar os alunos em diferentes aspectos da vida escolar assumia, nos manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX, uma função disciplinar vinculada à formação moral e intelectual, característica da escola moderna. Trataremos agora da função classificatória, outra faceta da avaliação que se vincula à função disciplinar, mas se relaciona mais diretamente à medida do progresso intelectual dos alunos.

A classificação do alunado segundo "a soma de seus conhecimentos" e a organização da escola em classes respondem ao pressuposto pedagógico e racionalizador de que quanto mais próximos são os níveis de adiantamento dos alunos, melhor e mais rápido se ensina e se aprende. Para Affreixo e Freire, classificar os alunos significava conhecer o estado de adiantamento de cada um para "fazê-los trabalhar conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 19). Nos manuais analisados, a falta de classificação era considerada um problema pedagógico que colocava em risco a eficácia do ensino, causando confusão e desordem nas aulas. Para "bem classificar", entram em cena os exames, os quais servem de base para a certificação e consagração do mérito.

Além de promover o progresso dos alunos, a classificação também era destacada por Gabriel Compayrè como meio de alcançar a disciplina, pois, segundo ele, o ajuntamento numa mesma classe de alunos com diferentes idades, graus de instrução e desenvolvimento intelectual provocaria muita desordem na escola, comprometendo as aprendizagens.

Reunir os alunos de "forças intelectuais iguais" para aumentar a eficácia do ensino também era um pressuposto racional de organização das escolas defendido por Parravicini. A esse respeito, ensinava o autor italiano:

La via più breve é la più retta; e questa è la via più lògica. Ho già indicato che la natura è costante nell' andar per gradi nello sviluppo delle cose organiche; ma variabile nel tempo che impiega per lo sviluppo delle medesime cose; quindi la brevità del tempo nocerà solo quando non si procederà di grado in grado regolarmente (PARRAVICINI, 1844, p.184)¹²⁹.

A formação de classes pelo grau de adiantamento nos estudos está ligada ao princípio da graduação do ensino e tem implicações na constituição da forma escolar moderna. Apesar de ser recorrentemente destacada em pesquisas que abordam a expansão da escola graduada na

¹²⁹ O caminho mais breve é o mais direto, que é também o mais lógico. Já me referi à qualidade da natureza que é constante em proceder gradualmente no desenvolvimento das coisas orgânicas, embora varie o tempo gasto no desenvolvimento das mesmas coisas; portanto, a brevidade do tempo somente prejudicará quando não se proceder regularmente de grau em grau (PARRAVICINI, 1844, p.184; trad. nossa).

virada do século XIX para o XX, trata-se de uma prática presente em períodos anteriores, como mostraremos neste capítulo. Neste sentido, interessa-nos destacar, a exemplo de Antonio Viñao Frago (2006), o entendimento de que os termos *graduación do ensino* e *escuela graduada* não devem ser tomados como sinônimos, sob pena de prejudicar a compreensão histórica de aspectos a que pretendemos dar visibilidade.

Para Viñao Frago (2006), o termo *graduación do ensino* diz respeito tanto à segmentação vertical dos níveis de escolarização (primário, secundário, superior), quanto à segmentação horizontal (distribuição curricular de um determinado nível em graus de complexificação), "una división a veces acompañada de exámenes de entrada o salida y, en caso de los niveles educativos, de titulaciones diferentes" (VINÃO FRAGO, 2006, p. 40). O termo *escuela graduada*, por sua vez, corresponde a um modelo organizativo e curricular que emergiu na Europa e nos Estados Unidos em meados do século XIX e que teria implicado, entre outras coisas, uma nova distribuição e uso do espaço e do tempo escolar, sugerindo uma renovação na forma de organizar a escola¹³⁰.

A constituição de classes e a *graduación do ensino* precedem o surgimento da *escuela graduada*. Ao escrever *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*, David Hamilton (1992) chamou a atenção para o fato de esses termos se haverem tornado universais, ocultando suas "origens". Para o autor, o discurso da escolarização é um *artefato histórico*, mas o caráter histórico dos termos nem sempre fica evidente nas pesquisas feitas por educadores e historiadores. Assim, propõe "trazer os lugares-comuns da escolarização para a linha de frente da análise educacional"; afinal, "eles não são apenas um pano-de-fundo para a mudança educacional: eles constituem sua própria trama e urdidura" (HAMILTON, 1992, p. 34).

Hamilton (1992) destaca que o sentido moderno do termo *classe*, correspondente a uma divisão precisa e clara "em divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente de acordo com a idades e o conhecimento adquirido pelos estudantes", teria sido usado pela primeira vez (embora não precisado) em 1509, no programa do Colégio de Montaigu, em Paris (MIR *apud* HAMILTON, 1992, p. 39). O autor afirma haver evidências de que a divisão de grandes comunidades educacionais em "coortes menores" já estava em vigência nas escolas dos Irmãos da Vida Comum antes do século XVI, mas alerta que essas "coortes mais antigas podem ser mais bem vistas como unidades administrativas do que como unidades pedagógicas", já que as práticas de ensino nesse período "ainda ecoavam os métodos

¹³⁰ Sobre este tema ver: La renovación de la organización escolar: la escuela graduada (VIÑAO FRAGO, 2006).

individualizados medievais" (HAMILTON, 1992, p. 40). O uso mais antigo que se conhece de "classe" teria aparecido em um relato da Universidade de Paris, publicado por Robert Goulet, em 1517, professor de teologia, que considerava que num plano adequado para um colégio "devia haver ao menos doze classes ou pequenas escolas de acordo com a exigência do lugar e dos auditores" (GOULET *apud* HAMILTON, 1992, p. 34).

A justaposição feita pelo autor entre "classes" e "escolas" refletiria, segundo Hamilton, a coexistência dos usos medievais e renascentistas desses vocábulos, mas também o fato de o termo "escola" assumir um duplo sentido: "podia referir-se a um grupo de pessoas ou ao recinto no qual a instrução tinha lugar" (HAMILTON, 1992, p. 34). Ainda assim, Hamilton acredita que a palavra "classe" emergiu não como substitutivo para "escola", mas para identificar as "subdivisões" dentro das "escolas":

Isto é, os pensadores da Renascença acreditavam que a aprendizagem em geral, e a escolarização em particular, seria mais eficientemente promovida através de unidades pedagógicas menores. No devido tempo, estas "classes" tornaram-se parte dos "scripts minuciosamente coreografados" que, assim como afirma um historiador¹³¹, eram usados em escolas francesas do século XVI (e em outros locais da Europa) para "controlar os professores e as crianças", de forma que eles pudessem "[ensinar e] aprender assuntos difíceis em tempo recorde" (HAMILTON, 1992, p. 40-41).

Desse contexto emerge o termo "curriculum", palavra latina que significa "corrida" ou "pista de corrida". Segundo Hamilton, em registros da Grammar School de Glasgow, de 1643, curriculum referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido por cada estudante; com o passar do tempo, passou a corresponder também a unidades pedagógicas mais curtas:

Qualquer curso digno do nome [de educacional] deveria corporificar tanto *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de sequência interna). Assim, falar de um "curriculum" pós-Reforma [protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um "curriculum" deveria não apenas ser "seguido"; deveria, também, ser "completado" (HAMILTON, 1992, p. 43; grifo no original).

Em conclusão do seu artigo, Hamilton considera que, como parte da agitação política geral do século XVI, a adoção de "curriculum" e "classe" teria sido indicativo de dois importantes aspectos de reforma pedagógica:

Primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos. Além disso, "curriculum" e "classe" entraram na pauta educacional numa época em que as escolas estavam sendo abertas para uma seção muito mais ampla da sociedade. A escolarização mundial - não mais sob jurisdição da igreja - ganhou em popularidade; e, tão importante quanto isto, os decretos protestantes [...] expressavam a crença de que todas as crianças, independentemente de gênero ou

¹³¹ Refere-se a Huppert, G. (1984). Public schools in Renaissance France, Urbana.

posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização (HAMILTON, 1992, p. 43).

No século XVII, o pressuposto pedagógico da graduação do ensino e da formação de classes aparece contemplado na *Didática Magna* de Comenius (1657). Seguindo o método natural (que tomava como referência a natureza), o autor apresentava um dos fundamentos da *arte universal de ensinar tudo a todos*, qual seja: A natureza não procede por saltos, mas gradualmente:

A formação de um passarinho procede por graus, que não podem ser saltados nem pospostos, até que o passarinho, quebrando a casca do ovo, dele saia. A seguir, a mãe não lhe ordena logo que voe ou que saia em busca de alimento (pois ele não seria capaz disso), mas alimenta-o e, aquecendo-o com seu próprio calor, ajuda o crescimento das penas. Depois de nascidas todas as penas, não o empurra logo fora do ninho para que voe, mas leva-o a exercitar-se gradualmente, e no início ensina-o a abrir as asas no próprio ninho; a seguir, permite que ele tente o vôo fora do ninho, mas sempre nas proximidades, e só depois deixa que voe de galho em galho, de árvore em árvore, de altura em altura: assim, finalmente, pode confiá-lo com segurança ao céu aberto. Eis que todas essas ações exigem o momento oportuno, e não só o momento, mas os graus, e não só os graus, mas uma série imutável de graus. [...] Portanto, é um absurdo que os mestres não distribuam os estudos, para si e para os alunos, de tal modo que não só uns se sucedam naturalmente aos outros, mas que cada matéria seja completada em dado limite de tempo (COMENIUS, 2002 [1657], p. 159)¹³².

A graduação do ensino e a classificação dos alunos são elementos presentes em escolas do século XIX, porém, predominava um modelo de organização espacial e curricular de escola única, unitária ou "escuela-aula, donde un solo maestro enseñaba a niños de diferentes edades, capacidades y niveles de conocimiento" (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73), reunidos num mesmo espaço. As escolas unitárias ou "de classe única"¹³³ não dispensavam o agrupamento de alunos segundo a soma de seus conhecimentos. Esses agrupamentos (chamados de divisões ou classes), todavia, ocorriam dentro de um mesmo limite espacial (uma sala alugada, o salão de uma igreja, um cômodo da casa do professor...). As divisões ou classes definiam os lugares que os alunos deveriam ocupar durante as lições, podendo variar em cada matéria do curso primário, como veremos mais adiante.

A escola graduada, por sua vez, previa o agrupamento do alunado por níveis similares de conhecimento em todas as matérias do curso, formando classes espacialmente separadas. Esta mudança teria representado uma renovação na concepção de espaço escolar da escola primária, culminando na construção de edifícios, que passaram a compreender várias salas de

¹³³ A expressão escola de classe única é utilizada por Carlos Manique da Silva (2016) ao se referir ao contexto de Portugal. Nesse caso, o termo classe parece assumir o sentido de reunião de alunos em um único espaço ou sala de aula e não ao agrupamento de alunos com níveis similares de conhecimento.

aula. Esse tipo de escola ainda se caracterizava, entre outros elementos, por uma nova distribuição do tempo, do currículo e do trabalho escolar, lembrando uma lógica de funcionamento fabril, como escrevia Viñao Frago (2006, p. 73), "donde varios maestros enseñan a alumnos repartidos y agrupados, en función de la edad y el nivel de conocimientos, en grados o clases pretendida o supostamente homogéneas":

En otras palabras, la graduación escolar ha preexistido en el tiempo a la escuela graduada. Lo que conocemos con este último nombre es sólo una modalidad más de la misma. Una modalidad que sólo se produce cuando la graduación implica la existencia de varias aulas de clase o grados con varios maestros, un director, clases lo más homogéneas posible y un currículo asimismo graduado por cursos (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 75).

Nessa linha de pensamento, podemos dizer que toda escola graduada se organizava segundo o pressuposto da graduação do ensino, mas nem toda escola que seguia uma graduação do ensino se organizava segundo os pressupostos da escola graduada. É o caso da maioria das escolas que funcionaram ao longo do século XIX, e que são tratadas nos manuais por nós analisados, as quais não atendiam à correspondência entre a distribuição do espaço e os elementos da racionalização pedagógica: em cada sala de aula uma classe correspondente a uma série; para cada classe, um professor.

3.1 A RELAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO COM OS MÉTODOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Nos manuais analisados, o número de classes de cada escola aparece diretamente associado à escolha do método geral de organização escolar e à noção de eficiência. Segundo Rosa Fátima de Souza (2009), a discussão sobre os métodos, crucial no pensamento pedagógico pelo menos desde o século XVII, volta-se, na virada do século XVIII para o XIX, para a questão da organização da escola primária: "trata-se de encontrar os procedimentos mais adequados para favorecer a escolarização em larga escala. Explica-se, assim, o debate pedagógico envolvendo defensores e detratores dos métodos individual, simultâneo e mútuo" (SOUZA, 2009, p. 37). A autora alerta não ser fácil estabelecer a caracterização desses métodos, tendo em vista as inúmeras formulações teóricas desenvolvidas em vários países e as aplicações práticas em diferentes contextos educacionais. Ainda assim, consideramos indispensável apresentar os ensinamentos presentes nos manuais de pedagogia sobre os métodos de ensino, por suas implicações diretas na classificação dos alunos e na forma de organização escolar.

Daligault definia o método como a "reunião de meios que emprega o Professor para *assegurar e facilitar* o progresso de seus discípulos" (DALIGAULT, 1870, p. 174; grifos no original). Passalacqua afirmava que o professor que conhecesse o verdadeiro critério da ciência metodológica, poderia facilmente escolher entre todos os métodos o que maiores vantagens ofereceria à realidade de sua escola, e alertava seus leitores: "Um bom methodo de ensino é para um mestre inteligente o que um instrumento é para um habil artista: centuplica-lhe as forças e os resultados" (PASSALACQUA, 1887, p. 145). Marciano Pontes, por sua vez, considerava que toda escola deveria ser organizada com base em um método, por meio do qual o professor a dirigiria; este método determinaria "[...] a marcha, o plano e a organização da escola inteira" (PONTES, 1881, p. 104), e dele dependeriam todas as outras ações do professor.

Os métodos poderiam ser *gerais* ou *particulares*: "os primeiros presidem a própria *organização* da escola, e regulam a marcha dela; os segundos fixam os *princípios de ensino* próprios para cada espécie ou ramo de instrução" (DALIGAULT, 1870, p. 174; grifos no original). É especificamente aos métodos gerais que dedicaremos esta parte da tese, pois são eles que melhor põem em jogo os sistemas de classificação, constituindo a *soma dos conhecimentos* o princípio central para *bem classificar*.

Nas obras analisadas, quatro métodos gerais foram apresentados, a saber: *individual*, *simultâneo*, *mútuo* e *misto*¹³⁴. Pelo que foi possível perceber, o critério primordial para a definição do método de organização das escolas era o número de alunos atendidos. A partir desse critério, o professor analisaria as vantagens e desvantagens de cada um a fim de escolher aquele que pudesse proporcionar à sua escola os melhores resultados. Os quadros a seguir (Quadros 6 e 7) permitem visualizar uma síntese das vantagens e desvantagens de cada método.

¹³⁴ Para o tradutor catarinense da obra de Daligault, poder-se-ia falar em cinco métodos, "incluindo o methodo mixto completo, chamado methodo auxiliar com provas de ensino dado e de ensino recebido", com "provas escriptas, auxilios recebidos e dados, provações e o qual se pode chamar: Methodo mutuo-simultaneo-individual" (DALIGAULT, 1870, p. 175 - nota do tradutor).

Quadro 6 - Vantagens dos métodos gerais de organização escolar

MÉTODO INDIVIDUAL (Recomendado para educação doméstica e particular)	MÉTODO SIMULTÂNEO (Recomendado para escolas públicas ou comunais)	MÉTODO MÚTUO (Recomendado para escolas públicas ou comunais)	MÉTODO MISTO (Recomendado para escolas públicas ou comunais)
Ensinar poucos discípulos por vez. Admitem-se de 1 a 5 alunos.	Ensinar vários discípulos ao mesmo tempo. Admitem-se até 60 alunos.	Ensinar simultaneamente a um grande número de alunos. Admitem-se de 130 a 500 alunos.	Ensinar vários discípulos ao mesmo tempo. Admitem-se até 60 a 130 alunos.
Possibilitar contato direto entre o mestre e o discípulo durante as lições.	Fazer partilhar a vários alunos e, ao mesmo tempo, a lição dada pelo professor (economia de tempo).	Aliviar o trabalho do professor por meio de alunos mais adiantados como monitores.	Possibilitar contato direto entre o mestre e os discípulos e, ao mesmo tempo, fazer uso de alunos mais adiantados como repetidores ou inspetores.
Adaptar as lições às forças intelectuais de cada discípulo.	Classificar os alunos segundo suas forças intelectuais, agrupando-os em classes.	Facilitar a classificação/aperfeiçoar o sistema de classes e de promoções.	Classificar os alunos segundo suas forças intelectuais, agrupando-os em classes.
Verificar constantemente o progresso de cada aluno.	Verificar periodicamente o progresso dos alunos de cada classe.	Verificar periodicamente o progresso dos alunos de cada divisão e/ou classe.	Verificar periodicamente o progresso dos alunos de cada classe.
	Favorecer a emulação e a disciplina.	Favorecer a emulação.	Favorecer a emulação.
	Conservar a saúde do mestre.	Conservar a saúde do mestre.	Conservar a saúde do mestre.
		Prevenir, por uma vigilância e exercícios contínuos, a perda de tempo e a indisciplina.	Prevenir, por uma vigilância e exercícios contínuos, a perda de tempo e a indisciplina.

Fontes: Dados coletados dos manuais. Quadro organizado pela autora.

Quadro 7 - Desvantagens dos métodos gerais de organização escolar

MÉTODO INDIVIDUAL	MÉTODO SIMULTÂNEO	MÉTODO MÚTUO	MÉTODO MISTO
Ausência de emulação.	Dificuldade de aplicação em escolas muito numerosas (acima de 60 alunos).	Insuficiência de mestres habilitados.	Dificuldade de aplicação em escolas muito numerosas (acima de 130 alunos).
Brevidade das lições.	Despesa com mobília especial.	Despesa com mobília especial.	
Tempo ocioso.		Insuficiência de monitores capacitados.	
Indisciplina.		Impossibilidade de desenvolver a inteligência dos alunos (dificuldades de correção dos exercícios).	
Fadiga do mestre.		Dificuldades de oferecer uma educação moral.	
		Emulação excessiva.	

Fontes: Dados coletados dos manuais. Quadro organizado pela autora.

Método individual

O método individual é aquele em que cada aluno recebe *diretamente* do professor, e *em separado*, as lições sobre cada ramo do ensino. Trata-se de "un medio de transmitir los conocimientos formando una série de explicaciones distintas y provechosas á un solo individuo" (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 173), ainda que pudesse reunir numa mesma sala um pequeno número de crianças.

Uma das principais vantagens desse método consistiria em colocar o mestre em contato direto com seus discípulos, instruindo um de cada vez, fato que lhe permitiria sempre adequar suas lições "ás disposições e mesmo ao caracter de seus discipulos; seguir dia por dia o desenvolvimento de sua intelligencia; apreciar todas as dificultades que os demoram; verificar seus esforços; e emfim dar a cada um os cuidados particulares que lhe convem" (DALIGAULT, 1870, p. 175).

A primeira desvantagem desse método, segundo os manuais, era a falta de emulação, uma vez que o progresso de um aluno não seria comparado ao dos demais, mas ao seu progresso em particular. Nesse sentido, questionava Daligault:

Com effeito, que *emulação* pode haver em discipulos que jamais são chamados a medir suas forças reciprocamente? Pois que no regime do methodo individual nem ha lugares, nem rivaes; pois que nelle cada discipulo se acha exatamente na mesma situação que se estivesse só; como o primeiro discipulo se excitaria a conservar seu lugar, e o ultimo a vencer seus rivaes? (DALIGAULT, 1870, p. 175; grifado original).

O método individual não previa a classificação do alunado, justamente porque não tinha como pressuposto o agrupamento homogêneo. O sistema de recompensas, tão defendido pela pedagogia do século XIX, perderia seus efeitos, uma vez que não haveria o componente da comparação e, portanto, os alunos não se empenhariam para se distinguir dos demais.

Conforme os manuais, este método, "tão antigo como a sociedade" (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855), teria sua aplicação no ensino doméstico¹³⁵, não sendo recomendado para a instrução pública. A vantagem do contato direto do mestre com seus discípulos desapareceria quase inteiramente nas escolas públicas, "onde o número ilimitado de alunos produz o efeito necessário de tornar mais raras ou mais breves e curtas as relações do Mestre com cada um deles" (DALIGAULT, 1870, p. 175).

¹³⁵ Ao longo do século XIX, a constituição da forma escolar como modelo de educação conviveu com outros modos de aprender e ensinar. Sobre práticas de educação da criança pela família na Província do Paraná, entre os anos de 1853 e 1889, ver tese defendida por Juarez José Tuchinski dos Anjos, intitulada "Pais e filhos na Província do Paraná: uma história da educação da criança pela família" (ANJOS, 2015).

A brevidade das lições é o segundo inconveniente do método, se aplicado às escolas.

Daligault exemplificava essa questão numa situação hipotética:

Supponhamos por exemplo uma escola frequentada por 40 alumnos: sendo tres horas a duração da lição, não pode o Mestre por mais activo, conceder mais de quatro minutos e meio á cada discipulo. Bem se compreende que é impossivel exercitar seriamente um menino durante tão breve ou curto espaço de tempo. Além d'isto não é para uma só lição, mas para tres ou quatro lições diversas que estes quatro minutos e meio estão consagrados; de sorte que não restará mais do que um minuto ou pouco mais para cada lição (DALIGAULT, 1870, p. 176-7).

O terceiro inconveniente estaria relacionado ao tempo perdido pelos alunos enquanto aguardavam que o professor ministrasse as lições aos outros. Nesse tempo de espera, o discípulo deveria ficar ocupado com um *trabalho solitário*, mas, ao encontrar dificuldades para executá-lo, não teria a quem recorrer, o que prejudicaria o progresso de seus estudos:

Quando um menino ou aluno tiver acabado de receber sua lição de 4 minutos e meio, as suas quatro lições de um minuto e um oitavo de minuto, manda se lhe que vá para seu lugar, recomendando-lhe que estude. Sem duvida esta recomendação é de mera formalidade [...]. Quanto ao pequeno numero d'aquelles que procurarem occupar-se, jamais alcançarão tão rapidamente como os outros, porque em seu *trabalho sollitario* encontrarão numerosas *difficultades*, e commetterão *erros* grosseiros, sem que pessoa alguma venha *retirar* umas e *corrigir* as outras. É isso sobretudo o que explica como acontece que os meninos saibam apenas ler e escrever depois de terem frequentado cinco ou seis anos a escola (DALIGAULT, 1870, p. 177; grifos no original).

Associado a este estaria o quarto inconveniente: a indisciplina, tão criticada pelos pedagogistas. Ao tratar dos meios disciplinares, os autores destacavam a importância de prevenir o tédio e manter a atenção dos alunos por meio de uma série quase ininterrupta de exercícios. A inércia ou falta de ação provocada pelo ensino individual nas escolas representaria um problema para a boa ordem e disciplina da aula: "Daí procede essa *agitação* incessante, esse *sussurro* contínuo, essas *travessuras* que fazem uns aos outros, e até as *lutas* ou *brigas* que se travam às próprias vistas do Mestre" (DALIGAULT, 1870, p. 178). A imagem a seguir ilustra essa crítica feita por Daligault e reiterada por outros pedagogistas.

Figura 33 - Victorian illustration children - Teacher individual - 1837



Fonte: The Ragged School Museum. Disponível em: <<https://www.raggedschoolmuseum.org.uk/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Além de não favorecer o ensino e, conseqüentemente, o progresso dos alunos, a indisciplina ainda levaria o professor a aplicar uma série de castigos para recolocar a ordem em sua aula:

D'isso procedem também os *horríveis e medonhos meios de disciplina* a que este [o professor] é obrigado a recorrer. A fêrula, as varas, a palheta e as disciplinas são cada uma por sua vez *desapiedadamente* empregadas. Ali é somente por meio do terror e dos supplicios que o Mestre chega a *comprimir os desgraçados e infelizes meninos* que para serem *sabios e prudentes* nada mais precisão do que *trabalho bem regulado e seguido sem interrupção, e de alguma animação, alento e incitação* (DALIGAULT, 1870, p. 178; grifos no original).

Por fim, os autores apontam como desvantagem a fadiga do mestre. O trabalho do professor nesse método, se aplicado às escolas, seria muito penoso, pois se acharia ocupado sucessivamente durante muitas horas por dia "com 40, 50 ou até mesmo 80 meninos, cuja inteligência nada desperta, e cuja atenção nada mantém!" (DALIGAULT, 1870, p. 178), repetindo diversas vezes a mesma lição. Nessa condição, o mestre estaria em permanente estado de cansaço e irritação o que, associado à desordem da aula, comprometeria sua saúde:

Concebe-se acaso alguma cousa mais triste do que passar a vida inteira no meio de um bando de traquinas, que palram, agitam-se, gritão, chorão, espançam-se e fazem uma eterna algazarra? Ha motivos para se duvidar que uma saude ordinária possa resistir por muito tempo em uma tal situação (DALIGAULT, 1870, p. 179).

Por esses motivos, o método individual era proscrito para as escolas tanto nos manuais quanto em leis do ensino¹³⁶. Para Daligault, esse método não poderia ser aplicado às escolas *comunais* ou *municipais*, a menos que apresentassem só quatro ou cinco alunos *de forças inteiramente diversas*, o que, segundo o autor, era algo muito raro. Pelo que podemos inferir, se esses mesmos quatro ou cinco alunos tivessem graus de instrução próximos, o professor já poderia fazer uso do método simultâneo. O método individual era o único que não previa a classificação, já que os desempenhos eram medidos individualmente. Para os demais métodos, contudo, a classificação do alunado é um eixo central da organização escolar.

Método simultâneo

No discurso dos autores dos manuais, o método simultâneo deveria ser preferido por permitir ao professor atender a um número maior de discípulos ao mesmo tempo, não instruindo separadamente como pressupunha o individual. Conforme Affreixo e Freire, este método consiste em "fazer partilhar a todos os alumnos ao mesmo tempo a lição dada pelo professor aos discipulos que se acham em estado de a receber"; para tanto, "dividem-se os alumnos em duas, tres, ou quatro classes e fazem se lêr, escrever, e contar de modo que a lição de um sirva para toda a classe" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 32). Sobre o surgimento desse método¹³⁷, ensinava Parravicini:

Nel secolo XVII il canonico De-La-Salle ha sostituito in Francia, non senza difficoltà, il mètodo simultaneo all'individuale. Quel benèfico sacerdote ha fondato l'ordine religioso de' *Fratelli delle Scuole Cristiane* sparsi anche in alcune parti d' Italia, i quali istruiscono con rara pazienza e carità, e con molto profitto, i fanciulli di tutte le condizioni nelle materie proprie delle scuole elementari. *Simultaneo* proviene dalla parola latina *simul*, che vuol dire *insieme* (PARRAVICINI, 1844, p.132; grifo no original)¹³⁸.

¹³⁶ Diferentes manuais indicam a proscrição dos métodos em regulamentos franceses. Em nota de rodapé, o tradutor catarinense da obra de Daligault indica que o método foi igualmente proscrito/banido em Santa Catarina, conforme regulamento respectivo (DALIGAULT, 1870, p. 179 - nota do tradutor).

¹³⁷ Sobre a invenção do método simultâneo, ensinavam Avendano e Carderera (1855, p. 174): "Segun los franceses, el canónigo Lassala, fundador del instituto de la doctrina cristiana, es tambien el inventor del sistema de enseñanza simultáneo; sistema que si hemos de dar crédito á lo que nos dice el hermano Lorenzo Ortiz en su obra titulada, El maestro de escribir, publicada en el año de 1696, era ya conocido en España en época muy anterior. De todos modos, este sistema muy generalizado en Bélgica, Holanda y en casi toda la Alemania, lleva grandes ventajas al sistema individual".

¹³⁸ No século XVII, o religioso De-La-Salle substituiu na França, não sem dificuldades, o método simultâneo pelo individual. Esse benemérito sacerdote fundou a ordem religiosa dos Irmãos das Escolas Cristãs, espalhados inclusive em alguns lugares da Itália, que ensinam, com notável paciência e carinho, e com grande proveito, a crianças de todas as condições, matérias próprias da escola elementar. Simultâneo tem origem na palavra latina *simul*, que quer dizer junto (PARRAVICINI, 1844, p. 132 - grifo do original; trad. nossa).

Para que o professor pudesse ministrar as lições a um grupo de alunos ao mesmo tempo, tornou-se necessário organizar a escola dividindo os discípulos em classes ou divisões, propondo para cada agrupamento a mesma *marcha de ensino*:

Deu-se a todos os de uma mesma classe livros iguaes, marcou-se-lhes o mesmo trabalho, e fez-se-lhes seguir os mesmos exercícos. O Mestre dirigiu-se sucessivamente a todas as divisões [...] dando uma lição commum á todos os discipulos da mesma divisão, e teve o cuidado de impor um dever particular á cada uma das divisões, para preocupal-a durante o tempo que devesse consagrar ás outras. É este methodo o que se designa com o nome de *methodo simultaneo* (DALIGAULT, 1870, p. 179).

Separar os alunos *conforme suas forças* em certo número de classes ou divisões, sendo cada classe instruída simultaneamente pelo professor: eis a essência desse método. Aqui, o termo "classe" já ensejava uma concepção ligada à organização dos alunos em pequenos grupos de acordo com o grau de adiantamento nas matérias, seguindo o princípio da homogeneização destacado no início deste capítulo (e não apenas à reunião de alunos de diferentes níveis num determinado espaço para fins de instrução coletiva). Mas, diferentemente do que se estabelece nas escolas graduadas, o agrupamento dos alunos em classes se dava dentro de um mesmo espaço ou sala, e um único professor era responsável por ensinar todas em separado.

O contato direto do mestre com os discípulos, apontado como uma vantagem do método individual, é conservado nesse método, já que no ensino simultâneo "é o mestre quem dá as lições, ouve a leitura, corrige os deveres e preside todos os exercícos" (DALIGAULT, 1870, p. 181). Mas aqui o professor teria mais tempo para instruir e acompanhar o progresso dos alunos nas classes, sendo uma importante vantagem em relação ao método precedente:

Efectivamente, los sessenta niños que hemos supuesto para probar la imposibilidad del sistema individual, pueden quedar reducidos en el sistema simultaneo á seis grupos de diez niños, y entonces los tres minutos de tiempo para cada niño se nos convierten en treinta para cada grupo. Entre los diez niños de cada uno se mantiene viva la atención, y la imitación y emulación conservan todo su poder. El maestro se dirige á la vez á todos ellos, resuelve sus dudas, y la fuerza de la asociación da un gran impulso al trabajo (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 174).

Outra vantagem do método simultâneo era fazer reinar na escola uma viva emulação. Distribuídos por divisões, os alunos de uma divisão inferior teriam como meta alcançar a divisão superior. Além disso, poderiam destacar-se dentro de suas próprias divisões com base em seus méritos:

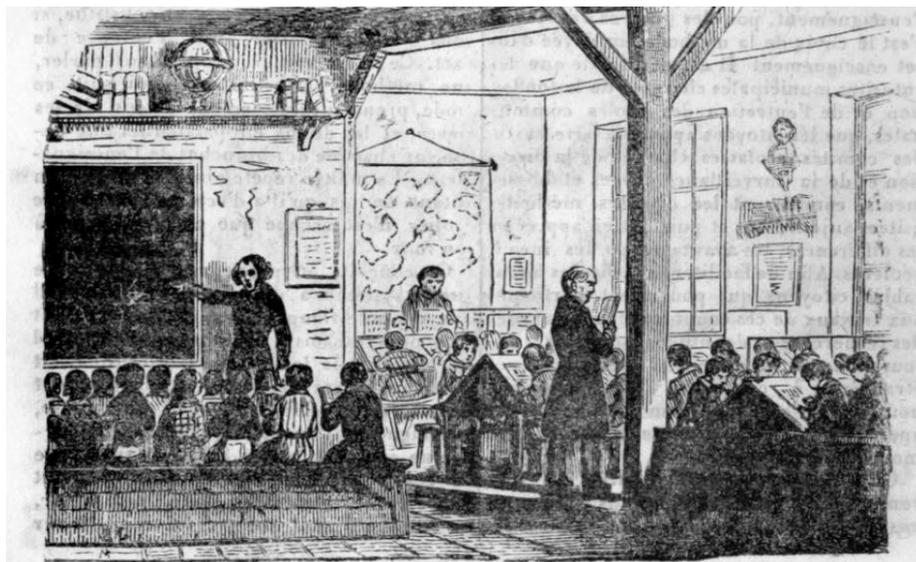
[...] todos aquellos de que cada divisão se compõe são *chamados frequentemente a medir suas forças* sobre os diversos objetos de que se ocupão; são-lhes marcados os *lugares conforme os resultados* de suas composições; *distinções honoríficas* taes como as cruces, bilhetes de satisfação, inscrição no quadro de honra, &&, são além disso *concedidas á aquellos que tem obtido o 1º lugar*, e em fim uma *distribuição de*

premios vem completar na conclusão do anno escolar este systema de animação (DALIGAULT, 1870, p. 182; grifos no original).

O método simultâneo também teria como vantagem favorecer a disciplina e o silêncio. Considerando uma escola em que o professor respondesse por quatro classes, um quarto de tempo seria dispensado a cada uma, impondo aos alunos da classe atendida pelo mestre a necessidade de estar atento durante as lições. As demais classes deveriam permanecer em atividade, e os discípulos estimulados a realizarem os exercícios para superar seus rivais. Sobre isso, ensinava Daligault: "o trabalho não cessa nos intervalos que precedem as lições de cada divisão, porque a emulação substitui então a ação do Mestre, e fixa a leviandade dos meninos, sustentando seu ardor" (DALIGAULT, 1970, p. 182).

Nesse período, a organização das escolas em classes separadas por salas, com um professor para cada classe (tendo a série como matriz curricular correspondente a um ano letivo) ainda era muito incipiente. Falar de método simultâneo, nesse contexto, não é o mesmo que falar de ensino simultâneo na perspectiva da escola graduada. Dessa forma, a escola poderia ser formada por uma única sala e os alunos organizados em classes e distribuídos por lugares nos bancos. No caso de a escola contar com professores adjuntos que pudessem auxiliar o mestre, cada um poderia ficar responsável por ministrar as lições para as classes separadamente, ainda que isso ocorresse dentro do mesmo salão, como se vê na figura 34.

Figura 34 - Uma escola simultânea



Fonte: Le Almanac de France – Publié para la Société Nationale. Une école simultanée. Martion Libraire/ A La Direction du Musée des Familles: Paris, 1846¹³⁹.

¹³⁹ Fonte: Le Almanac de France – Publicado pela Sociedade Nacional. Uma escola simultânea. Livraria Martion/Direção do Museu das Famílias: Paris, 1846. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

De toda forma, vê-se na organização em classes uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar, que permitiu ultrapassar a lógica do ensino individual (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto os outros ficam ociosos e sem vigilância até que sejam atendidos). Ao se determinar lugares individuais dentro de uma dada classe, tornou-se possível "o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos", organizando "uma nova economia de tempo e de aprendizagem", fazendo "funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (FOUCAULT, 2014, p. 144).

A conservação da saúde do mestre é a quarta vantagem do método, graças às divisões que colocariam juntos todos os "meninos de mesma força", fazendo com que o professor ministrasse a lição uma única vez, não sendo obrigado a repeti-la tantas vezes quantos fossem os alunos, como acontecia no método individual:

Elle dá apenas á cada divisão, sobre cada objeto de ensino, uma lição unica que começa e continua com toda a sua energia. E de mais não é elle sustentado em sua tarefa pela *atenção* que lhes presta um circulo de alumnos que a *emulação* anima, pela *intelligencia* que vê brilhar em muitos d'aquelles que compõem seu pequeno auditório, e pelos *bons resultados* que diariamente obtem? (DALIGAULT, 1870, p. 183; grifos no original).

O método simultâneo possibilitaria ao professor atender a um grupo de 40, 50 e até 60 alunos e obter melhores resultados que o individual, graças à organização das classes, mas as vantagens do método não se sustentariam em uma escola muito numerosa, como ensinavam Affreixo e Freire:

O professor multiplicará as classes, e agrupará n'ellas os alumnos de força igual, mas o conjunto geral da escola sofrerá. O professor compelido a dividir o seu tempo por um grande numero de classes, apenas dará um breve espaço a cada uma, e os defeitos do modo individual reaparecerão. (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 32)

Método mútuo

Para escola com elevado número de alunos, os autores dos manuais recomendavam a organização pelo método *mútuo* ou *recíproco*, que "visava a aperfeiçoar o sistema de classes e aliviar o professor do seu trabalho por meio dos alunos mais adiantados da escola" (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 32). A respeito da relação entre o número de alunos e a viabilidade do trabalho do professor, exemplificava Daligault:

[...] supponhamos uma escola que seja frequentada por 150 discipulos; ou o Mestre repartirá a multidão de meninos em 4 ou 5 divisões somente *para dar mais tempo de lição particular á cada uma dellas*, ou multiplicará o numero das *divisões*, *para tornal-as mais faceis de conduzir*. Ora, em um e em outro caso, as vantagens do

methodo simultaneo, taes como exposto, *desappareceriam* interiamente (DALIGAULT, 1870, p. 185; grifos no original).

No caso de se estabelecer apenas cinco divisões, por exemplo, o professor teria muita dificuldade em dirigir lições a grupos de 30 alunos, conservando-lhes a atenção, prevenindo distrações e corrigindo seus erros. Por outro lado, se aumentasse a quantidade de classes para reduzir o número de discípulos em cada uma, conseguiria atender mais facilmente as divisões isoladamente, mas sofreria para manter a direção geral da aula e vigiar a conduta de um grande número de crianças. Além disso, o tempo destinado a cada classe ficaria reduzido e se teriam novamente os inconvenientes criticados no método individual.

É nesse contexto que se propõe a adoção do terceiro método, o qual amplia o número de classes e divisões, deixando à frente de cada classe um discípulo mais instruído ou adiantado, chamado *monitor*, *instrutor*, *repetidor* ou *decurião*. O lugar de monitor também era considerado um meio de emulação, como destacava Ambroise Rendu: "La place de moniteur est la récompense du travail; l'espérance de l'obtenir anime constamment le courage des élèves" (RENDU, 1877, p. 175)¹⁴⁰. Sobre esta forma de organização, ensinava Daligault:

Conforme este methodo os meninos são de ordinario repartidos em 8 classes, subdivididas cada uma em dous ou tres grupos de alumnos; uns d'estes mais instruidos que os outros, e designados sob o nome de **monitores** dão por si mesmo a instrucção aos diversos grupos, em vez do Mestre, que se limitará á inspecção geral; e, emfim este, em uma lição particular, que faz antes ou depois da lição dos menos adiantados, instrue os *monitores*, e os põe em estado de preencher as funcções de que são encarregados (DALIGAULT, 1870, p. 185; grifos no original).

Por tal método, o mestre também classificaria sua escola tomando por base a soma de conhecimentos dos discípulos, mas, ao invés de estabelecer três ou quatro classes, formaria oito ou mais, conforme o número de discípulos, estabelecendo ainda outras divisões dentro de cada classe. Ao professor caberia, portanto, organizar e supervisionar a escola, marcando o tempo dos exercícios e instruindo diretamente apenas os monitores. A instrução das demais classes era de responsabilidade desses mais adiantados, os quais, ao ensinar seus condiscípulos, estariam revisando as lições recebidas do mestre. É justamente na *troca entre pares* que parece consistir a *mutualidade* desse sistema, também chamado *monitorial*.

¹⁴⁰ [...] a função de instrutor é a recompensa do trabalho; a esperança de o conseguir mantém constantemente animada a coragem dos alunos (RENDU, 1877, p. 175; trad. nossa).

Figura 35- Escola masculina em instrução monitorial

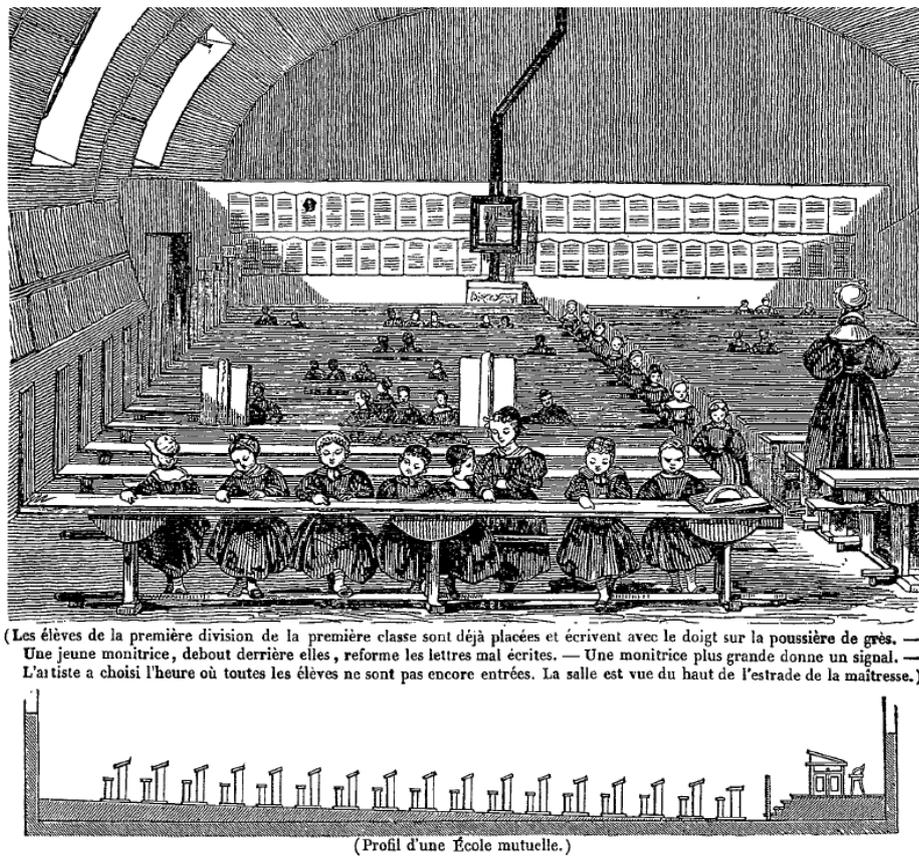


Fonte: Ragged School, George Yard, St Jude's, Whitechapel. Illustration for The Illustrated Times, 1 January 1859. Disponível em: < <https://newspaperarchive.com/illustrated-times-jan-01-1859-p-12/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

A figura 35 representa uma escola masculina organizada pelo método mútuo. Nela, vemos alguns alunos dispostos em bancos, realizando exercícios de escrita e leitura, enquanto outros, de pé em semicírculos, recebem as lições dos monitores em aritmética e, possivelmente, em geografia. O professor orienta algumas crianças em sua mesa.

Na figura 36 vemos uma escola feminina onde apenas o banco da frente se encontra completamente ocupado. Conforme legenda, o artista teria escolhido representar um momento em que nem todas as alunas haviam entrado no salão. No banco, estão aquelas da primeira divisão, da primeira classe, as quais escrevem com o dedo sobre o pó de arenito. Uma jovem monitora corrige as letras mal escritas. Uma monitora maior, de pé sobre o banco no lado direito da imagem, dá os sinais que parecem coordenar a entrada das demais. A ilustração é acompanhada pelo perfil da planta da escola, no qual se vê, pela mobília, a disposição dos bancos das alunas e o estrado onde ficaria a mesa da professora.

Figura 36 - Escola feminina organizada pelo ensino mútuo



Fonte: Le Magasin pittoresque / publié... sous la direction de M. Édouard Charton, Paris, 1834¹⁴¹. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr>>. Acesso em: 15 jan. de 2018.

Uma escola organizada por este método necessitaria de um amplo salão e de um significativo número de bancos e mesas, o que, segundo os autores dos manuais, nem sempre era fácil de se obter. Mas, considerando a viabilidade de local e mobiliário adequado, o método teria uma vantagem econômica, na medida em que um só professor poderia dirigir uma escola com centenas de crianças.

Uma das principais vantagens pedagógicas do método seria o aperfeiçoamento das classificações. Daligault, por exemplo, argumentava que nesse sistema as divisões eram multiplicadas, sendo os discípulos organizados não só pela soma geral de seus conhecimentos (em classes), como pelo grau de instrução em cada ramo do ensino (em divisões). Desse modo, um menino que, na *leitura*, pertencesse ao 1º grupo de uma divisão, quanto ao cálculo poderia ser classificado no 2º grupo de uma divisão inferior, o que o autor chamava de *classificações relativas* (DALIGAULT, 1870, p. 186). Jérôme Krhop (2015), em artigo

¹⁴¹ Legenda da figura: "As alunas da primeira divisão da primeira classe já estão no lugar e escrevem a dedo no pó de arenito. Uma jovem instrutora, de pé atrás delas, corrige as letras mal escritas. Uma instrutora mais velha faz um sinal. O artista escolheu um momento em que nem todos os alunos ainda entraram. A sala é vista do alto do estrado da professora" (Trad. nossa).

intitulado "Meritocracia e os usos da repetência na escola primária pública francesa de 1850 ao início do século 20", considerou que no ensino mútuo a noção de repetência era inexistente, na medida em que o aluno não estava, necessariamente, no mesmo nível de hierarquia de aprendizagens escolares em todas as matérias ou disciplinas, confirmando a noção de "classificações relativas" expressa por Daligault.

Sendo os alunos de um mesmo grupo ou decúria de forças iguais ou muito próximas, tornar-se-ia mais fácil proceder ao ensino de forma gradual, de modo que todos pudessem "aproveitar igualmente as lições comuns que recebem, sem que os *mais fortes* sejam retardados pelos *mais fracos*". Além de proporcionar a formação de grupos mais homogêneos, as classificações relativas ainda aumentariam a disputa pelos melhores lugares, "entretendo no seio de cada *grupo* a mais viva *emulação*" (DALIGAULT, 1870, p. 186). Similar ideia era destacada por Avendaño e Carderera:

La clasificacion indefinida que introduce, permite que los niños estean siempre colocados en el grupo que les pertenece segun su altura de conocimientos. Por este sistema los niños no se detienen ni se adelantan indebidamente. Cada niño observa á sus iguales y es observado por ellos, y emplea todos los momentos, todos los esfuerzos que es capaz. La gerarquia escolar es asimismo un poderoso estimulo que mantiene entre ellos una noble emulacion, le obliga á marchar de una manera progresiva hasta obtener los primeros puestos (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 176).

Outra vantagem consistiria em facilitar os progressos dos alunos por meio do trabalho ininterrupto. No ensino simultâneo, ao se dedicar exclusivamente a uma classe, o mestre se via obrigado a deixar as outras sem um efetivo acompanhamento, ainda que os alunos fossem incentivados a ocupar esse tempo com estudos individuais. A falta de supervisão não aconteceria no método mútuo porque cada grupo estaria sempre acompanhado de um monitor, recebendo lições ou realizando exercícios.

A disciplina na aula era outra vantagem do método, uma vez que os alunos não teriam tempo para o ócio em virtude da continuidade dos trabalhos. Além disso, como o professor não se ocupava com as matérias do ensino, teria mais condições de vigiar os grupos:

Quer percorra os grupos para examinar mais de perto o trabalho e a sua não interrupção; *quer observe os monitores*, para apreciar seus processos, e reformal-os, sendo necessario; *quer emfim no estrado dirija a marcha dos trabalhos*, está *sempre prompto para suspender ou atalhar a desordem* em qualquer parte em que ella venha a produzir-se ou manifestar-se (DALIGAULT, 1870, p. 188; grifos no original).

O controle da atividade e a divisão do tempo se tornam ainda mais esmiuçantes. A ociosidade é antipedagógica e contraproducente. Em vez disso, procura-se garantir a qualidade do tempo empregado por meio de "controle ininterrupto, pressão dos fiscais,

anulação de tudo o que possa perturbar a ordem e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil" (FOUCAUL, 2014, p. 148). Um tempo medido, regulado, no qual, durante todo o seu transcurso, os alunos estejam aplicados: "A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar" (FOUCAULT, 2014, p. 148).

Mas esse método também tinha seus inconvenientes. Um deles era a insuficiência de mestres que reunissem as qualidades indispensáveis para se manter uma escola com esse sistema que, segundo Daligault, seriam: boa instrução, vigilância contínua, prudência extrema, influência sobre os monitores, habilidade para prevenir erros e incertezas nos exercícios, atividade constante entre os grupos, grande energia para conter a ordem com uma só palavra e olhar firme para perceber o estado geral da aula (DALIGAULT, 1870, p. 189).

A insuficiência dos monitores capazes de ensinar era outra desvantagem do método. Conforme os manuais, não era fácil encontrar alunos muito inteligentes ou com regularidade de desempenho, o que por vezes acabava resultando na comunicação de noções imperfeitas no ensino das lições ou dos exercícios. Além disso, os monitores nem sempre sabiam assegurar a disciplina pela dificuldade de reprimir seus próprios colegas e, muitas vezes, acobertavam as faltas cometidas pelo grupo com o qual se ocupavam, impossibilitando ao professor aplicar meios disciplinares.

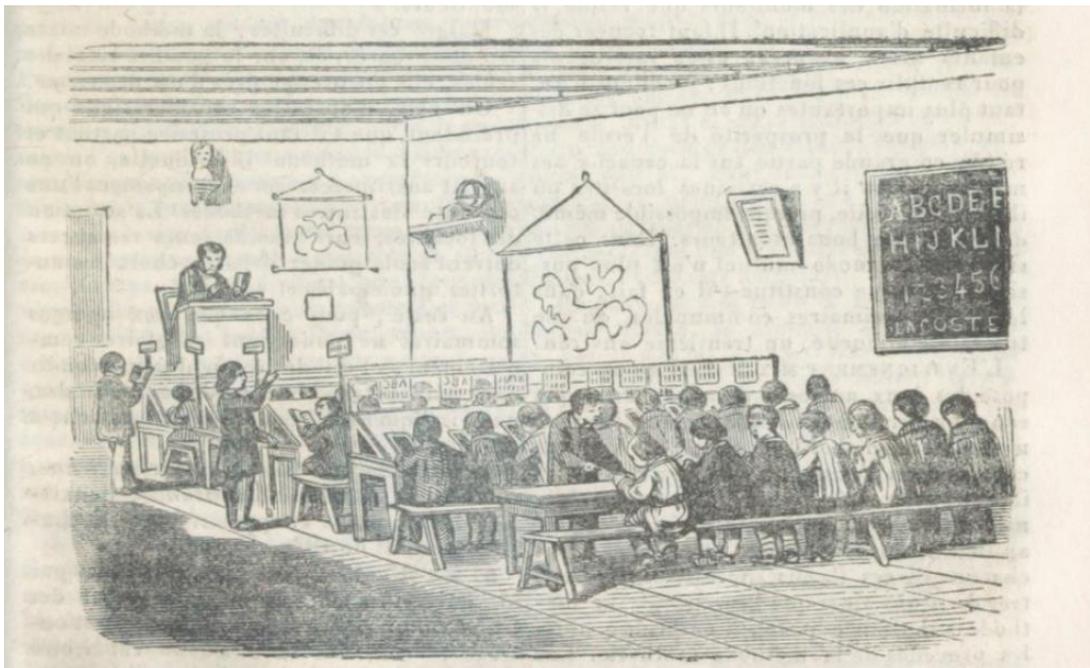
Este método ainda era considerado pouco favorável ao desenvolvimento da inteligência, aspecto que se vincula ao inconveniente anterior, uma vez que os monitores teriam limitações para instruir. Eles poderiam transmitir noções simples, mas nem sempre saberiam responder aos questionamentos de seus colegas, podendo levar os alunos a uma sequência de erros que o mestre não teria condições de corrigir, sufocando-lhes a inteligência.

O último inconveniente dizia respeito à falta de educação moral. Os monitores só minimamente se poderiam ocupar de instruir, mas seriam incapazes de educar moralmente:

Com effeito, educar meninos é *dirigir sua razão* nascente; *reprimir* os primeiros *desvios* d'ella; *formar o seu character* e *abrandar os seus costumes*; recordar ou *dispertar* no seu coração os *nobres instintos*, e nelles *desenvolver os sentimentos honestos*. Ora, ninguém acreditará, que uma tal missão possa ser bem *desempenhada* por meninos chamados *monitores* (DALIGAULT, 1870, p. 192; grifos no original).

Apesar desses inconvenientes, o método mútuo era o mais recomendado para escolas com 150 alunos, ou mais. Algumas escolas, entretanto, poderiam fazer uso desse método com um número mais reduzido de discípulos, como representado na imagem a seguir.

Figura 37 - Escola masculina organizada pelo método mútuo



Fonte: Le Almanach de France – Publié para la Société Nationale. [p.147] Martion Libraire/ A La Direction du Musée des Familles: Paris, 1846. Disponível em: < <https://newspaperarchive.com/illustrated-times-jan-01-1859-p-12/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Para escolas relativamente pouco numerosas, como a retratada na imagem (Fig. 37) (com mais de cinquenta alunos e menos de cento e cinquenta), os autores recomendavam um quarto método, a saber, o *misto*.

Método misto

O método misto caracterizava-se pela mistura de elementos dos dois precedentes e, por esse motivo, também era chamado de método simultâneo-mútuo. O alvo principal era assegurar aos alunos a vantagem das lições recebidas diretamente pelo mestre e, ao mesmo tempo, aproveitar a atuação dos monitores, prevista no método mútuo para a realização de certos exercícios. Para Daligault:

O methodo mixto é pois aquelle, conforme o qual o Mestre depois de ter repartido seus alumnos em um certo numero de divisões, dá successivamente lição a todas estas divisões, mas ao mesmo tempo faz estudar sob a conducta ou direcção de *repetidores* ou *inspectores*, em vez de abandonar a si mesmo aquellas divisões de que não tem podido ainda occupar-se, ou de que não póde mais se occupar, em quanto por si mesmo as vai leccionando uma por uma successivamente (DALIGAULT, 1870, p. 194; grifos no original).

Quanto à organização da escola sob este método, Affreixo e Freire apresentam uma perspectiva um pouco diferente daquela ensinada por Daligault, mas que mantém a essência

do método caracterizada pela amálgama de elementos dos métodos simultâneo e mútuo. Vejamos a explicação dos autores:

A escola no *modo mixto* dividi-se geralmente em dois grandes grupos: um dos alumnos mais adiantados e o outro dos que possuem menos conhecimentos. Aos primeiros dá o professor lição, dividindo-os em classes como no *modo simultaneo*. Os segundos são divididos em turmas e confiados a decuriões. Cada uma das classes das menos adiantadas vae por seu turno dar cada dia uma lição ao professor que conhece por esta fôrma do estado d'esses discipulos. O ensino é pois simultaneo para os alumnos mais adiantados e mutuo para os inferiores (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 33-34; grifos no original).

Avendaño e Carderera afirmavam que esse método combinava as três formas anteriores: "El maestro emplea alternativamente la individual, la simultánea y la mútua. Huye de los obstáculos que cada una de estas presenta, y pone en práctica únicamente lo que tienen de reconocida utilidad" (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 173). Assim como eles, Parravicini considerava que o método misto poderia congregiar pressupostos dos três antecedentes, sendo um método individual-simultâneo-mútuo:

D'altra parte io, fermo nel principio che nulla agisce in natura cosi segregato come pare leggendo i libri dei filosofi, credo che il savio maestro possa valersi con profitto del metodo individuale, del simultaneo, e del reciproco a norma delle materie, della scolaresca, e delle sue particolari situazioni; laonde io preferisco a questi *metodi*, che sono piuttosto forme, la forma *mista* (PARRAVICINI, 1844, p.142)¹⁴²

Este método mantém a classificação dos alunos conforme *a soma de seus conhecimentos* como elemento de organização escolar. O professor assumiria o papel de instrutor, dedicando um tempo específico a cada classe; coordenaria os trabalhos dos repetidores, asseguraria a disciplina da aula com a ajuda dos alunos mais adiantados e sustentaria a emulação.

Ainda que recomendado para as escolas com mais de 60 e menos de 150 alunos, Daligault considerava a possibilidade de sua utilização em escolas com 40 e 50 discípulos, desde que tivessem mais de 15 alunos "razoáveis ou adiantados" na 1ª classe para servirem de repetidores, o que, segundo ele, era algo muito raro.

¹⁴² De outro lado, eu, convencido do princípio de que nada na natureza age de forma tão desligada como parece ao se ler os livros dos filósofos, acredito que o sábio professor se possa valer com proveito do método individual, do simultâneo e do recíproco de acordo com a ordem das matérias, dos alunos e de suas particularidades, de modo que eu prefiro a estes métodos, que não passam de formas ou métodos, a forma mista (PARRAVICINI, 1844, p. 142; trad. nossa).

Ainda que unânimes em destacar a importância da boa classificação dos alunos para a organização escolar e a execução do ensino, os autores nem sempre concordam quanto ao número de classes, divisões ou seções de uma escola. Daligault, por exemplo, criticava o estatuto francês de 25 de abril de 1834, que mencionava a formação de três divisões ou classes entre alunos de 6 a 13 anos de idade. Para ele, a formação de apenas três classes teria como inconveniente o fato de reunir numa mesma classe "discípulos de força mui desigual" (DALIGAULT, 1870, p. 170); por isso, defendia a modificação efetivada pelo regulamento francês de 15 de março de 1850, que previa uma quarta classe.

O autor considerava conveniente o estabelecimento de quatro classes tanto para as escolas primárias organizadas pelo ensino simultâneo quanto pelo misto e mesmo de uma quinta classe no caso de escolas que recebessem meninos com menos de seis anos de idade, o que seria autorizado nos lugares onde não houvesse "salla de asylo"¹⁴³ ou escolas maternais. Esta quinta classe, composta por crianças mais novas, seria confiada a um aluno mais adiantado, chamado inspetor, ainda que o professor não tivesse mais de 40 alunos em sua escola. O critério para composição dessa classe, também chamada "preparatória", deveria se pautar na idade e não no nível de conhecimento dos alunos; assim, crianças com menos de cinco anos fariam automaticamente parte dela. Para a classe preparatória, seriam ensinadas as primeiras noções de catecismo e *humildes exercícios* de leitura, ortografia e cálculo verbal. Os outros objetos ou ramos de estudo seriam dispostos gradualmente nas demais classes e os alunos classificados segundo "a soma de conhecimentos que se pode exigir de um discípulo para admiti-lo nesta ou naquela categoria" (DALIGAULT, 1870, p. 171).

Esta indicação de quatro ou cinco classes refere-se ao que o autor chamou de *classes ou divisões absolutas*, formadas segundo a *soma* ou *o total* dos conhecimentos de cada aluno. A criança classificada em determinada classe ou divisão absoluta ficaria invariavelmente ligada a ela, ainda que apresentasse progressos superiores ou inferiores nos diferentes ramos do programa de ensino daquela classe. Para escolas muito numerosas, porém, o autor indicava ser mais vantajosa a adoção de um sistema de *classes ou divisões relativas*, isto é, formadas por uma classificação *particular ou especial* para cada matéria ou ramo de ensino. Isto significaria que um aluno "atrasado" em uma matéria, mas "adiantado" em outra, poderia pertencer ao mesmo tempo a mais de uma divisão ou classe relativa. Esse modelo, que, segundo Daligault, era tomado do método mútuo, ofereceria a vantagem de reunir discípulos

¹⁴³ O tradutor catarinense destaca, em nota de rodapé, que: "Em Santa Catharina admittem-se meninos de 5 annos em vista do art. 67 do Regulamento respectivo" (DALIGAULT, 1970, p. 170).

exatamente da mesma força ou grau de adiantamento, mas seria muito mais complicado para se efetivar do que o sistema de classes absolutas.

Encontramos, nos manuais, recomendações que apontam tanto para a organização das escolas em classes absolutas quanto em classes relativas, com variados números de classes e divisões. No caso do manual de Camillo Passalacqua, por exemplo, temos a recomendação de divisão da escola em três classes, podendo-se admitir uma quarta classe preparatória:

Toda a divisão escolar deve estar baseada nas aptidões e conhecimentos dos alumnos, cumprindo que cada divisão seja considerada como se fôra um só alumno. É doutrina corrente que as divisões ou classes não devem ser mais do que tres, podendo haver uma quarta especial, que chamamos *preparatoria*. Destina-se esta a receber os alumnos que, não podendo acompanhar os das classes já formadas, esperão a fim de se habilitarem. Tudo quanto fôr mais do que tres classes n'uma escola, diz Rendu, não offerece vantagens reaes, porque divide os esforços e multiplica os embaraços. [...] Uma escola bem organizada nunca póde ter mais de 50 alumnos, e cada classe nunca mais de 12 (PASSALACQUA, 1887, p. 166-167; grifono original).

Para Marciano Pontes, independente do número de alunos que frequentassem uma escola e do número de divisões ou subdivisões nas quais se achassem classificados, deveria sempre haver em toda escola bem organizada uma "divisão geral e natural": a dos principiantes, a dos médios e a dos adiantados, também chamada de *classe de exame*, por ser formada por aqueles que deveriam concluir o curso:

Nesta divisão toda natural, como se vê, reconhece-se facilmente o tino ou descuido com que o professor acompanha o movimento intellectual; pois, no caso de haver o necessario criterio e prudencia no desenvolvimento intellectual dos mininos, deve a classe média ser a mais numerosa, comprehendendo mais ou menos divisões, segundo o numero dos alumnos que frequenta a escola; ademais desta segue-se a dos principiantes, tambem e mais rigorosamente sujeita a subdivisões, em razão das entradas ou matriculas dos mininos em épochas differentes; e finalmente a classe propecta, ou de exame, em regra geral a menos numerosa, e que não admite divisão, por isso que é composta dos alumnos que terminam o curso, e que tem todos de fazer exames sobre as mesmas materias designadas no programma official (PONTES, 1881, p. 192-193).

Para o autor, uma das coisas mais embaraçosas para um jovem professor era classificar os alunos conforme o grau de adiantamento nas diversas matérias do curso primário, fator que levava alguns mestres a declarar impossível a classificação, já que "um menino pode ser o que dê melhores lições de gramática, pertencendo à classe adiantada, e ser ao mesmo tempo dos piores em aritmética, ou outra qualquer matéria, pertencendo à classe dos principiantes" (PONTES, 1881, p. 194). Pontes reconhecia a dificuldade da classificação e recomendava, assim como outros autores, que ela fosse feita tomando-se por base "o ramo principal do

ensino primario, a **leitura e grammatica**¹⁴⁴, considerando a arithmetica, a doutrina, etc., como ramos acessórios" (PONTES, 1881, p. 195; grifo nosso).

A análise dos manuais permitiu identificar variações no número de classes, divisões, seções e subseções nas escolas. De modo geral, recomendava-se para o método simultâneo a formação de duas a cinco classes; para o mútuo, de cinco a oito (ou, em escolas muito numerosas, um número ainda maior); e, para o ensino mútuo, o mesmo número de classes do simultâneo. Em todos os casos, porém, estava posto o princípio da homogeneização e do agrupamento e reagupamento de alunos segundo a soma de seus conhecimentos. Ou seja, independente do método, para ascender às classes mais adiantadas e concluir o curso primário os alunos precisavam ser submetidos a instrumentos de avaliação, mormente os exames, sobre os quais falaremos agora.

3.2 "LA ESCUELA SE CONVIERTE EN UNA FÁBRICA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS"

Michel Foucault (2014) considerou que, nas sociedades modernas, o exame constitui uma forma emblemática de saber e poder, tanto no âmbito da educação como da ciência, do sistema penal e do sistema de saúde. Ele combina "as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza"; é um tipo particular de poder vinculado ao saber, "que permite qualificar, classificar e punir" (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Apesar de caracterizar um mecanismo próprio dos sistemas disciplinares nascidos no final do século XVIII e começo do XIX, os antecedentes do termo *exame* remontam à antiguidade clássica, remetendo à ação de pesar, apreciar ou calcular o valor de uma coisa, como sugere Roxana Kreimer (2000, p. 18)¹⁴⁵. No contexto educativo, o surgimento do exame pode ser associado, pelo menos no Ocidente, ao nascimento da universidade medieval nos séculos XII e XIII. Uma importante característica que diferenciaria a universidade de outras instituições educativas que a precederam é justamente a aparição do exame como "um mecanismo de promoción que la antigüedad clásica no había conocido y que a partir de ese momento se convertirá en una pieza clave del sistema educativo" (KREIMER, 2000, p. 29).

¹⁴⁴ Sobre o ensino da leitura e da escrita em manuais do século XIX, recomendados para a província de Santa Catharina, ver dissertação de mestrado de Natália Fortunato (PPGE/Udesc), intitulada "**Ensinar a ler e escrever**: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina/ 1856-1892)" (FORTUNATO, 2017).

¹⁴⁵ Sobre história do exame, ver: El examen (KREIMER, 2000, p.17-56).

Ao longo dos séculos XVI e XVII os exames foram sendo estruturados e podem ser localizados em "clássicos"¹⁴⁶ da história da pedagogia, como a *Ratio Studiorum* dos católicos - da Companhia de Jesus (1599) -, ou a *Didáctica Magna*, do protestante Jan Amos Comenius (1657). Segundo Dermeval Saviani (2007), do conjunto de 467 regras que formam a *Ratio Studiorum*, 11 foram destinadas a normatizar a realização dos exames nos colégios jesuítas.

Já no *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, subtítulo da obra *Didáctica Magna*, Comenius pouco escreveu sobre os exames, mas é possível encontrar ensinamentos que sugerem essa prática. O autor tratou da arte universal de ensinar em quatro momentos da vida: infância, meninice, adolescência e juventude. Para a infância, a escola deveria ser "o regaço materno"; para a meninice, "o exercício literário, ou seja, a escola vernácula pública"; para a adolescência, "a escola latina ou ginásio"; e para a juventude, "a Academia e as viagens" (COMENIUS, 2002 [1657], p. 320). Ao falar sobre as escolas públicas para a meninice, Comenius recomendou que os exames acontecessem de forma pública, na presença de autoridades e diretores, como meio de "estimular o zelo dos escolares" por meio da distribuição de "louvores e pequenos presentes aos mais diligentes" (COMENIUS, 2002 [1657], p. 171). Mas é especialmente para os alunos mais velhos, aqueles que frequentassem as academias, que Comenius recomendava os exames como forma de seleção:

Os trabalhos das Academias serão feitos com mais facilidade e maior proveito se para elas só forem enviados os engenhos mais seletos, a fina flor dos homens; os outros deverão ocupar-se daquilo para que nasceram: agricultura, trabalhos mecânicos ou comércio. [...] cada um se aplica às coisas para as quais tenha sido destinado por natureza, segundo indícios inquestionáveis.[...]. Portanto, caberia instituir, depois da escola clássica, uma avaliação pública dos engenhos, realizada pelas autoridades escolares, que decidiriam, segundo seu parecer, quais jovens seriam mandados para a Academia e quais seriam destinados a outros tipos de vida [...] (COMENIUS, 2002 [1657], p. 354).

Na modernidade, o exame constitui uma ferramenta de que se vale a burguesia para a certificação e consagração do mérito, um ideal que legitima essa classe por oposição ao princípio seletivo da herança, próprio do sistema aristocrático. Nesse contexto:

El examen aparece así como un mecanismo democrático articulador de los ideales ilustrados de igualdad, racionalidad y libertad. El acceso a los puestos de trabajo en general y a los cargos burocráticos en particular estaría mediado por una instancia frente a la cual aparentemente todos los ciudadanos se encontrarían en igualdad de condiciones, y que les otorgaría en la jerarquía social un lugar proporcional a su industriiosidad y a su talento (KREIMER, 2000, p. 18).

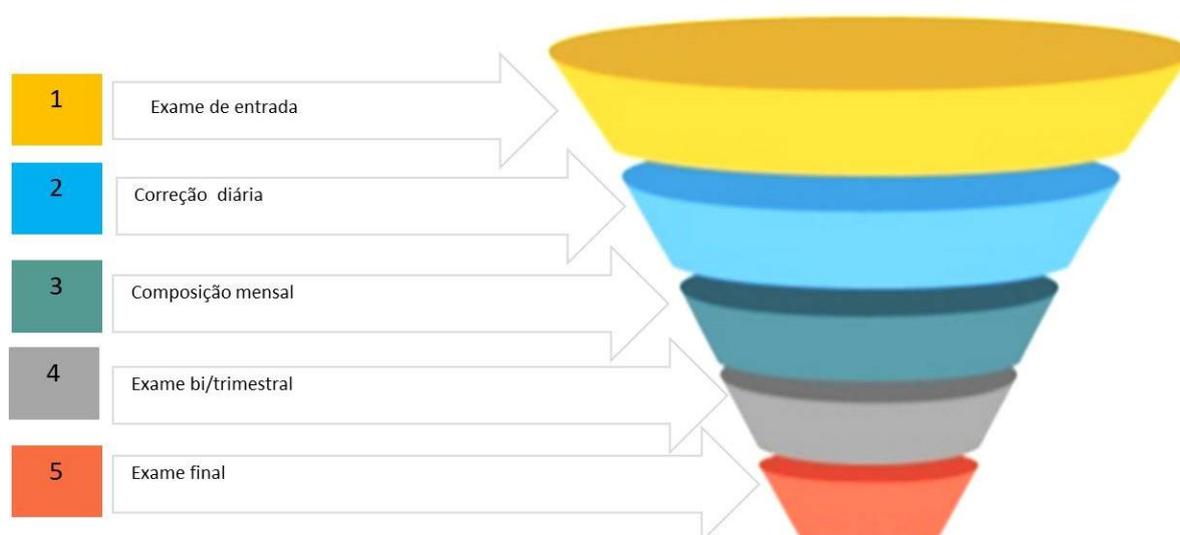
¹⁴⁶ Dentre as definições de clássicos apresentadas na obra de Italo Calvino (Por que ler os clássicos?), tomamos por referência a seguinte definição: "Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual" (CALVINO, 1993, p. 10).

No século XIX, o exame se generaliza como meio de seleção e disciplinamento, ou, como afirmou Kreimer (2000, p. 43), como "Herramienta clave de las disciplinas, [sendo] incorporado sin restricciones al conjunto del sistema educativo con la finalidad de suministrar un registro y un control cada vez más minucioso del rendimiento del alumno".

Os autores dos manuais citam os exames como uma prática escolar em diferentes países no XIX; contudo, pouco tratam dos rituais que envolviam os momentos de provas orais ou escritas, ou dedicavam partes de suas obras para tratar especificamente desse tema. Encontramos referências aos exames nos capítulos em que os autores falam sobre os meios disciplinares (registros e sistema de prêmios e castigos) e sobre a classificação como estratégia de organização escolar, reiterando, mais uma vez, as funções disciplinares e classificatórias da avaliação.

Entretanto, se pensarmos os exames numa perspectiva foucaultiana, que extrapola a associação direta entre exames e provas escolares, percebemos que a escola, cotidianamente, fazia uso de formas de vigilância e acompanhamento dos alunos tanto no que diz respeito aos comportamentos, quanto às aprendizagens. Desse modo, podemos dizer, na esteira do pensamento de Foucault (2014, p. 182), que "a escola se torna uma espécie de aparelho ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino". Esse acompanhamento pode ser observado nos manuais que analisamos, os quais sugerem uma série de etapas avaliativas, conforme apresentamos no fluxograma que segue.

Figura 38 - Fluxograma de avaliação



Fonte: Dados sistematizados a partir de conteúdos dos manuais. Elaborado pela autora.

Construímos o fluxograma na forma de um funil por percebermos, nas entrelinhas dos manuais, que nem todas as crianças que entravam na escola chegavam a prestar os exames finais, reservados apenas às classes mais adiantadas do curso primário. Ou seja, ainda que o ideal democrático sugerisse igualdade de oportunidades de acesso à escola, a lógica meritocrática não permitia que "todos" concluíssem o curso no mesmo tempo e com as mesmas condições¹⁴⁷. Neste sentido, a reflexão feita por François Dubet ajuda a entender que "a passagem do elitismo republicano à igualdade das oportunidades introduziu uma verdadeira revolução escolar: todos os alunos entram na mesma competição, a seleção não se situa mais fora da escola, mas no próprio curso da escolaridade" (DUBET, 2008, p. 25).

3.2.1 Examinar para classificar, corrigir e certificar

O primeiro exame indicado nos manuais era o **individual**, ou **de entrada**, que deveria ser realizado sempre que um novo aluno se apresentasse para matrícula na escola, já que, durante o século XIX, as crianças poderiam ser matriculadas ao longo do ano letivo e não apenas no início deste. Não se tratava de um exame para selecionar quem entraria ou não na escola, já que a escolarização começava a se firmar como um "direito de todos"¹⁴⁸, mas um exame para verificar o grau de adiantamento da criança nos estudos e, dessa forma, distribuí-la entre as classes. Os veteranos também poderiam ser examinados individualmente no início do ano letivo a fim de serem reclassificados.

No manual espanhol escrito "por um professor da instrução primária", de 1844, localizamos o ensinamento sobre a *organização de uma nova escola ou renovação de outra já existente*. Segundo o autor, a classificação deveria acontecer antes mesmo da abertura da escola:

Para proceder con acierto á la organizacion de una escuela nueva ó á la organizacion de otra ya existente, será necesario principiar á examinar y clasificar individualmente á los niños, con quince dias de anticipacion al prelijado para la apertura. En dicho intervalo examinará el maestro uno por uno á todos los niños que para ser admitidos en clase se le presenten, y en vista del resultado que dicho exámen arroje de sí, los irá matriculando y anotando su entrada en las secciones que con arreglo al grado de su instruccion les corresponda (MADRI, 1844, p. 33).

¹⁴⁷ Sobre a seleção escolar na França no século XIX e primeiras décadas do XX, ver: Meritocracia e os usos da repetência na escola primária pública francesa de 1850 ao início do século 20 (JÉRÔME KROP, 2015).

¹⁴⁸ Vale a pena lembrar que a universalização da matrícula e a obrigatoriedade escolar foram processos que demoraram longo tempo para se efetivar e que no século XIX nem todas as crianças tinham acesso à escola de fato. Aliás, considerando como cenário o Brasil, essa permanece sendo uma bandeira de luta até os dias atuais. Sobre a obrigatoriedade escolar no Brasil em perspectiva história, ver: Vidal; Sá; Gaspar Da Silva (2013).

Similar ensinamento é apresentado por Federico Santur, ao considerar que "para la instalación de una escuela, ó para su reapertura, debe, en primer lugar, matricularse á los alumnos en las secciones correspondientes, según los certificados que aporten; ó en su defecto, después de un ligero examen" (SANTUR, 1897, p. 207). Neste caso, o exame de entrada poderia ser dispensado se o aluno apresentasse um certificado atestando seu grau de instrução, mas, na ausência deste, era necessário submeter a criança a exame para designar sua classificação e, então, efetuar sua matrícula.

A classificação feita no momento da matrícula também teria a utilidade de servir como ponto de comparação para o aproveitamento ulterior, de modo que o professor (e os administradores do ensino) pudessem acompanhar os progressos dos alunos ao longo do ano. Era especialmente o resultado do exame, e não necessariamente a idade, que permitiria ao mestre designar a classe à qual cada discípulo deveria pertencer. Sobre isso, destacava Daligault:

Quando um discípulo já idoso [ou de idade crescida] for demorado em uma divisão inferior, poderá acontecer que paes obcecados lamentem esta medida pela qual se julguem humilhados. O Professor será pressuroso em dar-lhes todas as explicações precisas e possíveis, mas deve guardar-se de fazer-lhes uma concessão que introduziria a desordem no meio das divisões ou classes, visto que seria a primeira vítima o menino mal classificado (DALIGAULT, 1870, p. 172).

No cotidiano escolar, as **correções diárias** deveriam fazer parte da rotina. Vejamos, no quadro n. 8, a título de exemplo, a descrição do ritual ou da *liturgia* (BOTO, 2017a) de um dia de trabalho escolar apresentado no manual de Daligault (1870), no qual se podem verificar em destaque os comandos afetos à correção e à maneira de transmitir e executar as ordens¹⁴⁹.

¹⁴⁹ No manual de Daligault (1870), cada comando é seguido da explicação sobre a maneira de transmiti-lo e executá-lo. Apresentamos apenas as explicações que se referem aos comandos de correções.

Quadro 8 - Ritual de um dia de trabalho escolar

Comando N. 1: Entrai em sala.

Comando N. 2: Preparai-vos para a chamada.

Comando N. 3: Preparai-vos para ir aos bancos-mesas.

Comando N. 4: Ide para os bancos-mesas.

Comando N. 5: Ajoelhai-vos para fazer a oração.

Comando N. 6: Assentem-se meninos da 2ª e 3ª divisões.

Comando N. 7: Venha a 1ª divisão ao estrado para a leitura; e a 4ª vá fazer exercícios no quadro sob direção de seu decurião ou monitor.

Comando N. 8: A divisão chamada começa a leitura.

Comando N. 9: Corrige a falta que acabais de cometer.

Maneira de transmitir as ordens: Duas pancadas do batedor da senha, assaz rápidas.

Maneira de executá-la: O discípulo repete uma ou duas vezes e quando não acerta, um dos seus companheiros é designado para corrigir a falta cometida.

Comando N. 10: Repete de cima.

Maneira de transmitir as ordens: Três pancadas do batedor da senha mui rapidamente.

Maneira de executá-la: O discípulo torna a começar a frase a partir do ponto.

Comando N. 11: Toda a divisão atenta.

Comando N. 12: Lê-de mais alto.

Comando N. 13: Lê-de mais baixo.

Comando N. 14: Passemos à outro discípulo.

Comando N. 15: A divisão que acaba de ler volta ao seu lugar.

Comando N. 16: A mesma divisão se assente.

Comando N. 17: Levanta-se a 2ª divisão e venha também ao estrado.

Comando N. 18: Todos os discípulos entrem nos círculos para a lição de leitura (ou de cálculo, ou de Geografia, etc., ou para recitarem as orações).

Comando N. 19: Comece o exercício.

Comando N. 20: Tal grupo venha ao estrado.

Comando N. 21: Retire-se o grupo que acaba de ler e suceda-lhe outro.

Comando N. 22: Cesse a leitura e voltem às mesas.

Comando N. 23: Assentem-se todos os discípulos

Comando N. 24: Preparem-se para escrever.

Comando N. 25: Assentem-se os primeiros das mesas.

Comando N. 26: Começai a escrita.

Comando N. 27: Cessai a escrita.

Comando N. 28: Trocai os cadernos para a correção dos deveres de ortografia. Depois da correção, restitui e recebei vossos cadernos.

Maneira de transmitir as ordens: Quatro pancadas do batedor da senha.

Maneira de executá-la: à 1ª pancada da senha os alunos pegam em seus cadernos com a mão direita; à 2ª aqueles que estão sobre o banco da frente fazem a mesma coisa; à 3ª trocam os cadernos; à 4ª eles se restituem a seus lugares.

Comando N. 29: Está encerrada a lição; levantai-vos para a oração.

Comando N. 30: Saí da aula.

Fonte: Daligault (1870, p. 129-134). Quadro elaborado pela autora.

A marcação do tempo pela *senha* ou *sinal*¹⁵⁰, pequeno instrumento de madeira utilizado desde o século XVIII pelos Irmãos das Escolas Cristãs, indicava como o "treinamento dos escolares" deveria ser feito: poucas palavras, máximo de silêncio e utilização de sinais como gestos, palmas, campainhas e batedores, os quais deveriam "significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência" (FOUCAULT, 2014, p. 163).

Os comandos apontam, segundo Escolano Benito (2017), para uma *ritualização da experiência* que marca a *cultura da escola*, uma vez que, baseados na lógica de um saber prático, mobilizam "uma cadeia de rituais interativos, imersa, por sua vez, no arquipélago dos ritos que se insere no mundo da cotidianidade" (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 77). A correção diária fazia parte dessa ritualização e pode ser lida como uma técnica de *vigilância hierárquica*, no sentido foucaultiano do termo¹⁵¹, por meio da qual o professor fazia uso de seu poder disciplinador; mas também pode ser lida em seu caráter pedagógico, enquanto meio de *regular as aprendizagens* (PERRENOUD, 1999). Não se tratava, a nosso ver, apenas de uma vigilância no sentido negativo que por vezes o termo assume, mas da construção de uma cultura de avaliação que previa o acompanhamento do estado das aprendizagens e do domínio de determinados conteúdos.

Outra etapa da avaliação eram as **composições** mensais, conforme já indicamos ao tratar dos registros (Capítulo 2), onde mensalmente os professores atribuíam notas aos alunos tanto no que diz respeito a aspectos disciplinares (frequência, comportamento e aplicação), quanto no que tange ao desempenho em cada um dos ramos ou matérias de ensino, como estratégia de emulação e concessão de pequenos prêmios. Era o resultado dessas composições que definiria também o lugar que os alunos ocupariam na sala (numa determinada fila ou banco) ao longo daquele mês; um lugar cambiável, efêmero, transitório, já que a cada nova composição poderia ser alterado. Aqui, mais uma vez, vemos o caráter disciplinar de uma prática avaliativa que nos remete às reflexões foucaultianas:

¹⁵⁰ Sobre o sinal ou senha, ensinava Daligault: "A senha ou sinal é principalmente empregado nas escolas que seguem o methodo simultaneo, ou o methodo mixto. Consiste ella em um instrumento de madeira (ou mesmo de papel) composto de duas partes principaes, a saber: o cabo e o batedor. Este instrumento, que poupa notavelmente o peito do Mestre, serve como a campainha, para reclamar a attenção dos meninos; tem porém ainda a vantagem de perturbar menos o silencio da aula, donde resulta, que deve ser empregado mais frequentemente. Conforme o modo porque se serve d'elle o Mestre, reclama attenção de muitas divisões ao mesmo tempo, ou somente de uma divisão" (DALIGAULT, 1870, p. 128).

¹⁵¹ De acordo com Foucault, o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar. Por meio de uma vigilância hierarquizada organiza-se "um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto: fiscais perpetuamente fiscalizados" (FOUCAULT, 2014, p. 173-174).

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois, cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa de outros. [...] A disciplina, arte de dispor em fila, [...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. [...] E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 2014, p. 143-144).

O momento das composições também poderia ser usado para realização de exames que subsidiassem a mudança de alunos entre as classes, porém, essa não era uma prática muito recomendada nos manuais. Isso porque a reclassificação mensal teria o inconveniente de "transtornar o sistema de recompensas" e "frustrar as esperanças dos alunos" admitidos a mudar de classe, já que um aluno poderia ser o melhor de uma classe e receber as premiações por sua distinção, mas ser o menos avançado se promovido para a subsequente, deixando de ganhar recompensas maiores no final do ano. É preciso lembrar que havia um sistema de prêmios e castigos que mobilizava uma competição entre os alunos; ser o melhor não dependia do desempenho individual da criança (passagem para uma classe mais adiantada, por exemplo), mas da comparação do desempenho desta com o dos alunos da classe em que estava inserida. O mérito se consagra no jogo das comparações coletivas, ou, nas palavras de Foucault, na "comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar" (FOUCAULT, 2014, p. 182).

Para a passagem dos alunos de uma classe mais atrasada para outra mais adiantada os autores recomendavam os **exames gerais**, os quais deveriam ocorrer a cada bimestre ou trimestre. No caso do manual de Daligault (1870, p. 172), por exemplo, esses exames "teriam lugar" duas vezes por ano, um por ocasião da Páscoa e outro antes das férias, a fim de "fazer passar para uma divisão superior aqueles alunos que tenham feito mais progressos nas divisões ou classes inferiores":

Estes *exames geraes* não são menos necessários que o exame de entrada, porque se é doloroso para um menino não ter a seu lado rivais sérios, também nada é mais desanimador para os alumnos de uma divisão ou classe do que a presença de um condiscipulo que os esmaga por sua superioridade, e que lhes tira toda a probabilidade de ter parte nas recompensas da divisão ou classe. Além disto, os exames geraes quando feitos na presença das autoridades, como bem prescrevia o art. 12 do estatuto de 25 de abril, são um meio precioso de emulação (DALIGAULT, 1870, p. 172-3; grifado original).

Affreixo e Freire também indicavam que, além dos exames de entrada na ocasião da matrícula, o professor procedesse a exames em determinadas épocas do ano para promoção de alunos a classes superiores. Sobre a periodicidade dos exames ao longo do ano letivo, Avendaño e Carderera recomendavam que fossem semanais e mensais para as escolas

organizadas pelo ensino mútuo, devendo os resultados serem registrados em um Livro de Assistência.

En el sistema simultáneo basta el cuadro general de clasificación contenido en el libro de matrícula; pero en el sistema mútuo son indispensables los cuadros particulares por clases, para que el maestro anote en ellos el resultado de los exámenes semanales y mensuales (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 314).

Os autores eram unânimes em citar os **exames finais** como meio de certificar o mérito intelectual dos alunos. Esses exames, porém, deveriam ser realizados especialmente com as classes mais adiantadas para fins de conclusão do curso primário e, sempre que possível, diante de uma banca examinadora. Segundo Pontes, os alunos da 4ª classe seriam submetidos a exame público após concluírem o curso de leitura, exame este que versaria sobre algum dos livros aprovados pelo governo. Como nem todas as crianças seriam examinadas publicamente no final do ano, reclamava o autor:

O que geralmente acontece é entrar-se em uma escola em uma hora adiantada da lição, e ver-se uma longa fileira de crianças assentadas ao longo da parede da sala, e o professor ocupando-se de uma **classe especial**, ordinariamente a mais adiantada, aquella de cuja promptificação lhe resulta interesse mais proximo, pois tem de fazer **exame final**, enquanto aquellas crianças ou estão abandonadas a si, e conversam e brincam, perturbando a ordem e disciplina da aula, ou são inspeccionadas por um decurião quasi sempre mais exigente e intolerante que o proprio professor [...] (PONTES, 1881, p. 215-216; grifonosso).

A citação de Pontes (1881) evidencia a atenção do professor voltada à preparação da classe mais adiantada, a qual prestaria exame final, mas não apresenta maiores explicações a esse respeito. Questões mais específicas acerca dos exames para aprovação ou reprovação dos alunos no curso primário eram regulamentadas pela legislação do ensino e permitem compreender melhor como deveriam ser feitos.

A *Resolução n. 382*, de 1º de julho de 1854, referente à província de Santa Catharina, por exemplo, indicava que deveriam ser realizados exames finais apenas com os alunos de 1ª e 2ª classe que o professor julgasse como "prontos" e não com todos aqueles matriculados na escola:

Dos exames dos alumnos. Artigo 51. Em todas as Escolas publicas haverá **exame dos alumnos promptos** de 1ª e 2ª Classe. São considerados de 1ª Classe, os que estiverem promptos em todas as materias, mencionadas nos artigos 16 e 17¹⁵²; e de 2ª Classe, os que somente souberem ler, escrever, as quatro especies em inteiros, e Doutrina Christã, e coser, sendo do sexo feminino (SANTA CATHARINA, 1854, p. 76-77; grifo nosso)

¹⁵² Artigos que tratam *dos Professores, seus direitor e obrigações*: "Artigo 16 - Os Professores de 1^{as} letras são obrigados a ensinar a ler, escrever, quatro especies em inteiros, fracções, complexos, decimais, proporções geometricas directas, inversas e compostas, grammatica da lingua nacional e doutrina Christã. Artigo 17 - As Professoras são obrigadas a ensinar a ler, escrever, quatro especies de inteiros, grammatica da lingua nacional, doutrina Christã, e as prendas domesticas necessarias á boa educação feminil" (SANTA CATHARINA, 1854, p. 71).

A resolução supracitada estabelecia a formação de comissões examinadoras na província catarinense apenas para avaliação desses alunos que o professor julgasse prontos. Ou seja, o professor examinaria periodicamente a todos, classificando-os e agrupando-os segundo a soma de seus conhecimentos, mas só teria a obrigação de submeter a exame para fins de habilitação as crianças que julgasse mais adiantadas.

A prontidão aferida pelo professor como condição para o aluno ser examinado por uma comissão a fim de receber o atestado de habilitação no curso primário também foi normatizada no *Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria do Municipio da Côrte*, de 20 de outubro de 1855, onde se lê:

Dos exames. Art. 44. No mez de Dezembro de cada anno proceder-se-há, á exames em todas as escolas publicas de instrucção primaria para verificar-se, **quaes os alumnos que podem ser dados por promptos**. Art. 45. Os exames em cada escola serão feitos perante uma **comissão** composta do respectivo **Professor**, do respectivo **Delegado**, que será o Presidente da Comissão, e de **mais huma pessoa** nomeada pelo Inspector Geral (RIO DE JANEIRO, 1855; grifos nossos).

Um texto quase idêntico é apresentado no *Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria da Província de Santa Catharina* quase três décadas depois, em 9 de julho 1881, no qual se lê:

Dos exames. Art.35. No dia 10 de Dezembro de cada anno proceder-se-há, á exames em todas as escolas publicas de instrucção primaria para verificar-se, **quaes os alumnos que podem ser dados por promptos**, e terminarão no dia 30. Art. 36. Os exames em cada escola serão feitos perante uma **comissão** composta do respectivo **professor**, que a presidirá, com a assistencia do respectivo **delegado litterario**, e **mais duas pessoas** por este nomeado para examinadores, com precedencia de tres dias (SANTA CATHARINA, 1881; grifos nossos).

O fato de o professor apresentar para exame perante uma comissão apenas aqueles que julgasse *prontos* nos leva a supor que havia um baixo índice de reprovação nos exames finais, uma vez que os menos adiantados nem sequer eram examinados. Neste sentido, uma espécie de "pré-seleção" era feita pelo próprio professor antes mesmo do fim do ano letivo.

3.2.2 Examinar para premiar

Conforme indicado em outros momentos desta tese, o sistema de premiação apresentado em manuais de pedagogia previa recompensas vinculadas ao desempenho dos alunos nos exames.

De acordo com Parral, os exames semestrais ou de final de ano, quando abertos ao público, eram um poderoso meio de emulação, já que os alunos competiriam entre si para se destacar dos demais na presença de autoridades locais ou mesmo de seus familiares. O autor

ainda recomendava que duas ou três escolas com programas iguais realizassem exames coletivos, a fim de competirem entre si, porque, dessa forma, haveria uma competição não só individual, mas entre escolas.

Para estimular ainda mais o sentimento de emulação e a busca por prêmios, alguns autores defendiam que ocorresse durante os exames a prática dos certames ou disputas entre alunos. A emulação, nesse contexto, fazia juz à definição apresentada por Parral (1889, p. 475): "*Émulo* es el que trabaja con decidido empeño y se esfuerza por igualar ó superar á otro. Procede de la raíz *amilaomai* que significa *rivalizar*" (grifos no original). Continua:

Los certámenes promovidos entre ellos, á fin de que se apliquen y estimulen unos á otros, haciendo servir de repasos de lecciones señaladas con antelación [...] se pueden verificar los sábados, por ejemplo, alternando cada uno, una ó dos materias [...] . Si el Profesor llega á conseguir interesar á todos en estos ejercicios, lo cual es fácil, no necesita más estímulos, porque esperan con alegría y verdadero entusiasmo, unos para ganar puestos, otros para sostenerse en ellos (PARRAL, 1889, p. 476).

Rivalizar, competir, lutar... uma luta não de forças físicas, mas de forças intelectuais. Aos mais fortes, vencedores das disputas de saberes, reservavam-se os prêmios! Aos mais fracos, perdedores, o lamento!

François Dubet, ao escrever sobre "o que é uma escola justa", enfatizou a crueldade do sistema meritocrático "quando o aluno trabalha e fracassa, quando trabalha muito e tem pouco êxito, e quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos eficaz..." (DUBET, 2008, p. 41). Para o autor, se a escola meritocrática é cruel com os vencidos, é também porque ela não os protege do desprezo dos vencedores:

Convencida de constituir um grupo oriundo de uma longa e difícil competição, certa de ter sido produzida por um sistema justo, pois cada um pode nele concorrer, a elite escolar que se torna elite social pode acumular as vantagens e os privilégios com uma impecável boa consciência" (DUBET, 2008, p. 43).

A reflexão apresentada pelo autor citado leva a pensar que a premiação na ocasião dos exames, ainda que recomendada por muitos pedagogistas, não deixava de ser cruel com aqueles que não recebiam tal distinção. Talvez por isso Avendaño e Carderera defendiam, em seu manual, que a premiação fosse feita ao maior número de alunos possível, com base em seus esforços próprios e não na comparação com seus condiscípulos. Esses autores criticavam os certames ou as disputas intelectuais entre alunos no momento de exames públicos, bem como a distribuição de prêmios aos poucos "vencedores" desse tipo de batalha. Para eles, os exames eram um meio de atestar publicamente o modo como o professor havia "cumprido sua missão" e não de expor a ignorância de alguns alunos, já que essa prática não poderia produzir

outro resultado senão o excesso de vaidade e orgulho nos vencedores e um sentimento de inveja e ódio nos vencidos:

Mientras que estos exámenes sean un precepto de la ley, es necesario que no se haga objeto de lucha entre los niños, y que solo les inspiren **una justa emulacion** para manifestar cada uno en su esfera el saber relativo y los adelantamientos conseguidos en un período dado de tiempo. Si las autoridades conceden recompensas, deben procurar establecer en ellas una equitativa graduacion y hacer que casi todos los niños sean premiados con relacion á los esfuerzos que hayan hecho. Solo muy pocos, y por motivos poderosísimos, deben quedar exentos de obtener esta distincion, y aun á estos debe procurar inculcárseles serán luego agraciados si varian de conducta (AVENDAÑO; CARDERERA, 1855, p. 334; grifo nosso).

Vemos aqui a permanência da recomendação de premiar os alunos com base em seus méritos; todavia, há uma ideia de "justa emulação" que não toma como referência os desempenhos entre os alunos, mas os progressos individuais. O saber a ser premiado não seria mais o absoluto, mas o relativo. O que se expressava, no pensamento desses autores, era um desejo de equidade, de que cada um recebesse o prêmio correspondente ao seu esforço, de modo que as diferenças entre as premiações procedessem unicamente do mérito individual ou, nas palavras Dubet (2008), das *performances* pessoais.

Além de estar presente como recomendação em manuais de Pedagogia do século XIX, a distribuição de prêmios por ocasião dos exames foi destaque em manuais do mesmo período dirigidos para crianças. É o caso de *Los deberes: paginas para la Infancia* (1890), escrito por Luigi Parravicini, autor de um dos manuais mobilizados nesta tese.

No manual, o autor busca mostrar que era dever da criança obedecer, ser caridosa e servir de exemplo a seus colegas, oferecendo-lhes bons conselhos. Tais atributos seriam dignos de recompensa, podendo a pureza de costumes superar o mérito da soma dos conhecimentos, como vemos na cena por ele mesmo descrita:

Concluído el examen, el maestro leyó em alta voz la calificación que había merecido cada discípulo, y concluyó diciendo: “Resulta de los exámenes de este día, que Carlos es el más aventajado de la escuela; pero, considerando que se debe preferir para la adjudicación del premio al que al estudio reuna mayor pureza de costumbres, declaramos deber dársele á Angelito. Este, á más de su aplicación, es muy obediente á sus padres y superiores; es caritativo com los pobres; ha servido en diferentes ocasiones á sus companeros com su ejemplo y buenos consejos. Que se acerque Angelito á recibir el merecido premio. Llegó Angelito á la mesa rebosando de alegría, hizo un gracioso saludo y recibió de mano del inspector un libro encuadernado lujosamente, acompañándole com lisonjeiras alabanzas. Carlos, que estava consentido en que para él sería el premio, experimentó el más amargo dolor al ver engañado su deseo; y así, bajando la cabeza, ocultó la cara entre las manos. El inspector, en tanto, manifestaba com cariñosas palabras que todos los alumnos habrían podido ganarse el premio, y que en lo sucesivo fuesen todos virtuosos y aplicados en el estudio, pues él estava dispuesto á conceder tantos premios quantos fuesen los niños acreedores á ellos. (PARRAVICINI, 1890, p. 100-101).

Figura 39 - Entrega de prêmio em solenidade escolar¹⁵³

Fonte: PARRAVICINI, Luigi Alessandro. Los deberes: paginas para la Infancia. (Arregladas y ampliadas por S.C. Fernández). 20ª Ed. Madrid, Saturnino Calleja, 1890. Biblioteca Digital Hispánica. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000065113&page=1>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

Em outro manual para crianças, escrito pelo mesmo autor, sob o título *Juanito: obra elemental de educación para los niños y para el pueblo* (1887)¹⁵⁴, Parravicini apresentava uma série de contos tendo por personagem principal o menino Juanito. Na primeira parte da obra, ele se portava como um aluno pouco aplicado e de mau comportamento, como se lê no conto *Bienes verdaderos y bienes falsos*, no qual Parravicini narra uma situação em que Juanito recebe uma "justa pena" num momento de exame escolar:

Juanito era un niño desaplicado que en lugar de estudiar y prestar atención á lo que le explicaba su profesor, se entretenía en jugar y distraer á sus compañeros. Complacíase en proceder así, y más viendo que burlada la vigilancia del maestro, quedaba impune su falta. Pero ¿cuál fuera el resultado? Llegó la época de los exámenes; probóse su desaplicación e ignorancia y bien á su pesar conoció el insensato que, lejos de engañar á los demás, solo había logrado engañarse á si mismo, y mientras sus compañeros recibían premios y alabanzas por su aplicación, el pobre Juanito lloraba su desventura y sufría la pena que tenía bien merecida. Entonces comprendió que, empleando en jugar las horas de estudio, había alcanzado un mal verdadero, yendo en pos de un bien aparente; y pudo convencerse de cuán danoso es perder por un ligero pasatiempo las incalculables ventajas que dan la aplicación y la obediencia (PARRAVICINI, 1887, p. 94-95).

¹⁵³ A imagem que apresentamos foi inicialmente localizada no livro **Historia Ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República**, organizado por Agustín Escolano Benito (ESCOLANO BENITO, 1997).

¹⁵⁴ De acordo com a Associazione Librai Antiquari D'Italia, a versão original desta obra de Parravicini foi publicada na Itália em 1837, com o título *Gianetto*, e teria representado o livro mais importante para as crianças antes da clássica obra *Le Avventure di Pinocchio*, escrito por Carlo Collodi, em 1881. Fonte: <<http://www.alai.it/classici-italiani/il-piu-importante-libro-italiano-per-bambini-prima-di-pinocchio-1837>>.

Figura 40 - Ilustração do conto "Bienes verdaderos y bienes falsos" (Juanito)



Fonte: PARRAVICINI, Luigi Alessandro. Juanito: obra elemental de educación para los niños y para el pueblo. Versión libre por D. Tomás de Aquino Gallissa. Barcelona, Faustino Paluzie: 1887. Biblioteca Digital Hispánica. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000056454&page=1>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Na última parte da obra, entretanto, Juanito mostrava mudança de comportamento, passando a se dedicar mais aos estudos. Mas sua conduta permanecia não sendo a mais exemplar. Novamente num momento de exame, o garoto recebe a "justa medida" de seu desempenho:

Llegó el deseado día de los exámenes de fin de año en la escuela donde concurría Juanito, y todos los discípulos, vestidos con su mejor traje, se presentaron muy temprano para recibir á las autoridades del pueblo encargadas de presidir la función. Dióse principio con una oración á Dios para que protegiese la juventud y inocencia de aquellos niños, y acto continuo se les dirigieron breves y oportunas preguntas sobre todas las materias que habían sido objeto de estudio durante el año. Inútil es decir que los niños aplicados respondieron con facilidad y acierto, mientras que los holgazanes y viciosos balbuceaban al querer contestar lo que no sabían. Concluido el solemne acto, el maestro leyó en voz alta la nota de las calificaciones que cada uno había merecido, y luego concluyó diciendo: "Resulta, señores, de los exámenes de este día, que Juanito es el alumno más hábil y aventajado de todos; pero, considerando que debe ser preferido el niño que con igual aplicación, tenga mejores costumbres, lo adjudicamos á Faustino, que sobre ser el más estudioso, ha sido siempre obediente, sumiso, generoso con los pobres, leal con los amigos, excelente consejero y ejemplar en sus virtudes: venga, pues, Faustino á recibir el merecido premio". Un aplauso general resonó en el salón, y el distinguido alumno recibió una corona de laurel, entre las unánimes felicitaciones de los concurrentes. Juanito experimentó un vivo dolor al verse postergado; inclinó la cabeza y ocultó la cara entre sus manos [...] (PARRAVICINI, 1887, p. 313).

Figura 41- Ilustração do conto "Los premios" (Juanito)



Fonte: PARRAVICINI, Luigi Alessandro. Juanito: obra elemental de educación para los niños y para el pueblo. Versión libre por D. Tomás de Aquino Gallissa. Barcelona, Faustino Paluzie: 1887. Biblioteca Digital Hispánica. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000056454&page=1>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

O gesto de Juanito de inclinar a cabeça e esconder o rosto com as mãos é descrito de modo a enfatizar a humilhação e seu desapontamento diante da perda do prêmio tão almejado. Mas seus esforços não poderiam ser desconsiderados; afinal, ele não se apresentava como o mais comportado da escola, mas já havia mudado de atitude e dedicado seu tempo aos estudos. Dessa forma, Parravicini encerrava seu conto ressaltando a imparcialidade e a justiça do mestre na distribuição dos prêmios.

[...] viendo el maestro esta actitud que revelaba un sentimiento íntimo, se dirigió á él diciendo en alta voz: "Á Juanito se le concede un título de honor por su aplicación, pues aun cuando no sea éste el primer premio, será honroso para él un recuerdo eterno de sus merecimientos". "Toma", añadió, entregándole el merecido título. "El disgusto que ahora acabas de demostrar, prueba que hay en ti un sentimiento bello de emulación digno de alabanza". Concluyó la solemnidad y todos los niños alabaron la imparcialidad y justicia cón que el maestro había procedido (PARRAVICINI, 1887, p. 314).

O conto evidencia que a escola não se contentava em sancionar o aprendizado por meio das premiações; pretendia também formatar um perfil ideal de aluno merecedor de honrarias: puro de costumes, aplicado, obediente, caritativo, exemplar em suas virtudes, bom conselheiro, estudioso, atento às explicações do mestre, asseado, habilidoso, leal com os amigos, esforçado, etc.

Cabe destacar ainda que a premiação do mérito em função dos exames de fim de ano esteve presente na legislação do ensino em províncias brasileiras. A título de exemplo,

apresentamos um excerto do *Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria* do Município da Côrte, de 1855:

Art. 57. Os cinco alumnos que melhores exames tiverem feito, e que durante o tempo de seus estudos mais se tiverem distinguido pelo seu bom procedimento, applicação e intelligencia, além de terem o attestado de approvação, serão premiados; e dentre os cinco o que for julgado mais distincto por huma votação de preferencia entre elles terá o premio de honra. Art. 58. Consistirão os premios em livros de religião, de moral e de literatura nacional, que serão escolhidos pelo Conselho Director. O premio de honra consistirá em uma medalha de prata, tendo de hum lado a effigie de Sua Magestade o Imperador com a seguinte legenda em redor – A'intelligencia, ao zelo e á applicação; e do outro a seguinte inscripção – Escola publica da Freguezia de ... [...] (RIO DE JANEIRO, 1855; grifos nossos).

As mesmas recomendações dos artigos 57 e 58 aparecem nos artigos 49 e 50 do *Regimento Interno das Escolas de Instrução Pública* de Santa Catharina, de 1881, ou seja, quase três décadas depois. A diferença é que, no lugar da pomposa medalha de prata com a efígie do imperador, o prêmio de honra deveria ser "uma fita atada no livro com a inscrição **á intelligencia, ao zelo e á applicação** do alumno – F – Escola publica da Freguezia de ..." (SANTA CATARINA, 1881).

Dessa forma, vê-se que a recomendação de premiar um determinado perfil de aluno idealizado não se restringia a manuais de pedagogia ou manuais de civilidade e moralidade voltados à infância, mas perpassava documentos normativos, assumindo força de lei.

3.2.3 Examinar para dar a ver a escola

Em alguns manuais de pedagogia encontramos a recomendação de que os professores convidassem familiares e autoridade para assistir aos exames gerais que deveriam ocorrer durante o ano, como meio de emulação. Para os exames finais, entretanto, encontramos referências à formação de comissões para examinar os alunos mais adiantados, sendo o mérito verificado não apenas pelo professor, mas por membros externos à escola. Neste sentido, os exames serviam também para dar visibilidade pública ao trabalho escolar.

Essa temática não recebeu destaque nos manuais, mas as poucas citações encontradas evidenciam tratar-se de uma prática recorrente (ou ao menos em construção) desde o século XIX. O manual de pedagogia de Parravicini é representativo nesse sentido; o autor recomendava a presença de membros consultores nos exames parciais para promoção dos alunos de uma classe a outra, mas para os exames finais enfatizava a importância de comissões permanentes "per promuovere, esaminare, premiare, diffondere i metodi elementari

più razionali e più brevi" (PARRAVICINI, 1844, p. 184)¹⁵⁵. Parral, por sua vez, definia os exames como "la prueba que hace um tribunal del grado de educación e instrucción que tienen los alumnos de una Escuela" (PARRAL, 1889, p. 528).

Ainda que os autores dos manuais não registrassem maiores indicativos sobre a formação de bancas examinadoras, ou mesmo sobre os rituais envolvendo os exames finais, esses temas circulavam por outros meios, como páginas de jornais e outros impressos. A formação de comissões examinadoras e a publicização dos resultados de exames pela imprensa estava presente, inclusive, em documentos normativos ao longo da segunda metade do século XIX, ao menos no caso brasileiro¹⁵⁶.

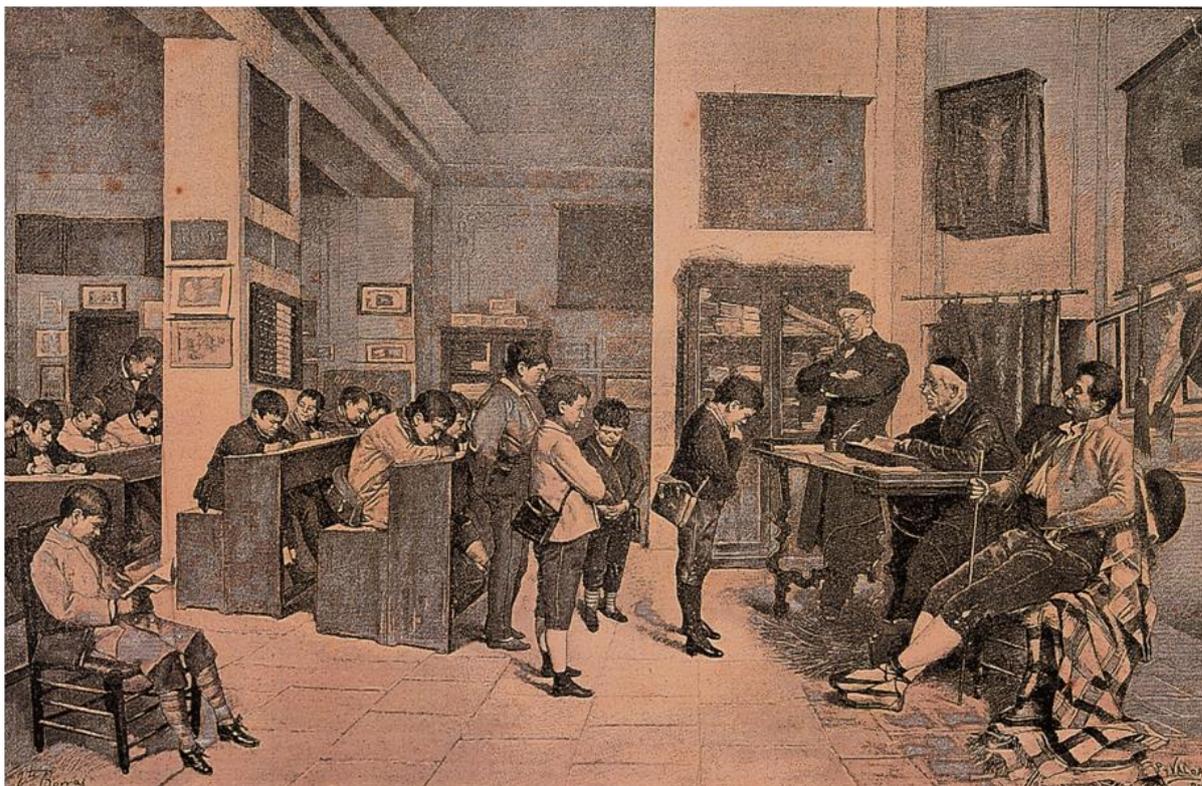
A formação de tal comissão aparece ilustrada nas imagens que extraímos tanto da obra *Los deberes* quanto em *Juanito*. A prática foi representada também no quadro intitulado *Examen en la escuela de un pueblo*, do artista Vicente Borrás (1835-1903). Uma gravura da obra foi publicada em 24 de maio de 1883, em Barcelona, no periódico *La Ilustración Ibérica*, com a seguinte descrição:

Al ver á esas respetables autoridades, á ese dignísimo profesor y á esos tan aplicados y aseaditos niños, es capaz de votar el más empedernido reaccionario á favor de la instrucción primaria obligatoria, ya que no gratuita. El distinguido artista señor Borrás ha obrado un verdadero prodigio al hacer un cuadro tan altamente simpático de un asunto tan poco agradable como son unos exámenes (¡las tiemblas le piernan a uno al recordalo!) y más aún que unos exámenes, una escuela. Por lo demás, el aplaudido pintor valenciano ha evidenciado en esta composición su talento de dibujante y de notable colorista. Figurará este cuadro en la próxima Exposición de Bellas Artes de Madrid (LA ILUSTRACIÓN IBÉRICA, 1883, Año II, n.º. 73, p. 335).

¹⁵⁵ [...] para promover, examinar, premiar e difundir métodos mais racionais e mais breves (PARRAVICINI, 1844, p.184; trad. nossa).

¹⁵⁶ A título de exemplo, citamos: *Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria do Municipio da Côrte*, de 20 de outubro de 1855; *Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria do Municipio da Côrte*, de 20 de outubro de 1855; *Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria da Província de Santa Catharina*, de 9 de julho 1881; *Regimento Interno para as Escolas Publicas Primarias de 1º Grau*, do Município da Côrte, de 19 de julho de 1883.

Figura 42 - Examen en la escuela de un pueblo



Título da imagem: Examen en la escuela de un pueblo. Autor: Borrás y Mompó, Vicente (1835-1903). Imagem disponibilizada pelo Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE/Espanha). Fonte: Fototeca del Patrimonio Historico - Gobierno de España.

Das obras analisadas, é no manual de Parral que o tema dos exames é tratado mais detidamente¹⁵⁷. Dentre os aspectos destacados, o autor denunciava a falta de habilitação dos examinadores, como se lê na seguinte citação:

La junta se compone en muchos pueblos de individuos ciegos, es decir, tienen ojos, pero no ven, son ciegos de entendimiento, [...] los pobres hombres no saben leer y tienen que ir á *desanimar* á los chicos. ¿Qué há de resultar de esto? Escenas grotescas y deplorables: renuncio á describirlas, porque convertirían el libro em almanaque. Cuando más, hay algún tendero que sabe algo de cuentas, y entre esta vasta instrucción y el orgullo que tiene porque posee cuatro cuartos, se da el hombre aires de sabio satisfecho, y torea á los muchachos, como él disse, y efetivamente, los torea, los capea, los banderillea y los mata, con las preguntas confusas, insustanciales y nécias que hace á los chicos, y al Maestro no lo capea, lo sacrifica y lo descabella com cada pregunta que suelta, temiéndole más que á los perros de presa, teniendo que acercarse poquito á poco, por detrás, como quien nada hace, á decirle á la oreja: Sr. Fulano, eso no toca á estos; esa pregunta no es del programa [...] (PARRAL, 1889, p. 528-529).

Parral ainda questionava os exames de fim de ano e sua relação com o trabalho do professor: "¿Son medio bastante eficaz para apreciar el trabajo verdaderamente educativo del Maestro?" Logo respondia: "Si se hacen debidamente y por gente entendida, sí; si se verifican

¹⁵⁷ Parral dedica 11 páginas de sua obra para tratar especificamente dos exames em Consideraciones acerca de los exámenes en las Escuelas (PARRAL, 1889, p. 527-538).

por personas indoctas, que no saben lo que llevan entre manos, ni apreciarán el trabajo educativo, ni el grado de instrucción" (PARRAL, 1889, p. 533).

Sua crítica à falta de habilitação dos membros da banca (que poderiam ser párocos, autoridades escolares ou pessoas de relativo prestígio social) não era uma exceção na Espanha. Em jornais da província catarinense também se pode verificar a denúncia de que os membros das bancas por vezes sabiam menos sobre os pontos dos exames do que as próprias crianças examinadas¹⁵⁸, o que nos leva a questionar se o que importava de fato nesses rituais era o real conhecimento dos alunos, a exibição pública da escola ou o cumprimento de um rito escolar.

Parral chamava a atenção para a "encenação" que envolvia os exames públicos e a falta de seriedade com que muitos eram feitos. Segundo ele, o mestre recebia a ordem de uma junta local para que fossem realizados numa determinada data e dedicava-se a ensinar às crianças os programas adequados, ou seja, os conteúdos que seriam examinados, os quais serviam apenas para os momentos dos exames. Além disso, uma série de "atos" parecem compor esse momento da "escola como espetáculo", como vemos na citação:

[O professor] Prepara artificiosamente á los alumnos como puede; enseña á los más dispuestos discursos, fábulas ó versos alusivos, que dan á los exámenes aspecto de comedia; las Maestras disponen labores, muchas veces hechas por ellas ó por otras personas, presentándolas las niñas como propias y trampa adelante. Es decir, que el acto que se verifica em muchas partes, que se llama exámen, tiene de todo menos de eso, porque alli ni se prueba la instrucción, ni la educación; es una exhibición forzada e impertinente en que todos salen engañados (PARRAL, 1889, p. 529; grifado original).

Segundo o autor, os professores deveriam ser avisados sobre a época dos exames com antecedência para que tivessem tempo hábil para preparar os alunos. Além disso, reclamava que as mostras de trabalhos escritos e práticos apresentadas na ocasião dos exames nem sempre retratavam o real estado de adiantamento das crianças avaliadas, já que muitas vezes não haviam sido produzidas por elas:

Los chicos comienzan á escribir muestras, que, saliendo mal, se las hace otro compañero; las niñas comienzan labores, que despacio las harían mal, de prisa no las pueden hacer: dan cuatro puntos, se los tienen que deshacer, y á fin de terminar la labor para los exámenes, trabajan sus hermanas, la Maestra, la Ayudante, las amigas de su familia, otras niñas mayores, es decir, todas las del pueblo menos la que la presenta. **La Escuela se convierte en una fábrica de preguntas y respuestas artificiosas; de ejercicios remendados, de ejemplares prestados que probarán todo, menos el estado verdadero de los alumnos** (PARRAL, 1889, p. 537; grifo nosso).

¹⁵⁸ Sobre isso, ver: O ARGOS DA PROVINCIA, Santa Catharina, 10 de março de 1857, edição 122, p. 2; O DESPERTADOR, Desterro, 20 de dezembro de 1864, edição 202, p. 1; O DESPERTADOR, Desterro, 24 de dezembro de 1867, edição 514, p. 3.

Apesar de apresentar críticas ao modo artificioso como eram realizados e reclamar uma reforma urgente nas formas de fazê-los, Parral defendia os exames nas escolas. A defesa dos exames não era uma unanimidade, uma vez que o autor afirmava haver pessoas partidárias de sua supressão, tanto na Espanha quanto "no estrangeiro", as quais propunham para substituí-los "las exposiciones anuales de las muestras y objetos hechos por los alumnos", acreditando que dessa forma "se puede apreciar el trabajo verdaderamente educativo del Maestro" (PARRAL, 1889, p. 534). O autor concordava que as exposições escolares anuais poderiam dar a ver o trabalho do mestre, assim como a formação de museus escolares¹⁵⁹ com os trabalhos das crianças, mas defendia que essas exposições acontecessem juntamente com os exames, para que o resultado apresentado fosse o mais fidedigno possível, já que os alunos poderiam ser questionados presencialmente sobre cada um de seus trabalhos e conhecimentos: "Nada de comedias ni farsas; nada de romances, discursos, ni versos. Seriedad en medio de las flores; verdad en medio de la alegría; utilidad en medio de los adornos; conocimiento de la realidad en medio de la infantil teoría" (PARRAL, 1889, p. 537).

Ao tratar da realidade da Espanha, Viñao Frago (2015) afirmou que a tradição percebida no século XIX de realizar exames públicos perante as autoridades locais e as famílias, celebrados semestral ou anualmente, acompanhados de recitações, discursos, cantos e entrega de prêmios, "fue suprimida y substituida, en 1913, por las exposiciones escolares en las que se mostraba al público la labor realizada en la escuela" (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 93). Ou seja, a defesa apresentada por Parral de que as exposições não deveriam substituir os exames, mas complementá-los, não se sustentou. Menos de duas décadas depois da publicação de seu manual, os exames foram suprimidos na Espanha.

No caso do Brasil, não localizamos indícios de que os exames tenham sido suprimidos, pelo menos até a metade do século XX. Contudo, eles muitas vezes aconteciam junto com as exposições escolares, marcando cerimônias de encerramento. Rosa Fátima de Souza (2009), ao escrever sobre os exames públicos no Brasil nas últimas décadas do século XIX e primeiras do XX, alertou ser preciso ver nos rituais dos exames a exibição pública de uma cultura escolar fundada na celebração do mérito:

Nas primeiras décadas republicanas buscou-se dar aos exames finais toda a pompa, visibilidade e ritualização que o evento pudesse comportar, visando propagar a importância da escola pública no meio popular, auferindo à instituição identidade e respeitabilidade. Não obstante, o sentido simbólico dessa celebração pública de austeridade, rigidez e compromisso com a apreensão da cultura espargia os valores

¹⁵⁹ Sobre os museus escolares, afirmava o autor: "As coleções de mostras de escrita, de desenhos, de tarefas e de outros trabalhos, são uma mostra perene dos adiantos e progressos realizados na Escola, formando um Museu histórico-pedagógico da história dessa Escola, podendo-se comparar os trabalhos de umas épocas com os de outras, o que não pode ser mais conveniente" (PARRAL, 1889, p. 538; trad. nossa).

de uma sociedade meritocrática. A seletividade da escola pública nascia na esteira de sua missão civilizadora. A escola para todos, ideal liberal democrático, confrontava-se com as características da sociedade brasileira altamente hierarquizada e discriminadora, recém saída da monarquia e da escravidão e pouco afeiçãoada aos valores e à cultura democrática (SOUZA, 2009, p. 93).

O caráter público dos exames finais já estava presente em escolas do Brasil oitocentista, mas como apenas os alunos das classes mais adiantadas deveriam ser submetidos a exames na presença de uma banca ou junta examinadora, o número de examinados por escola não era muito expressivo. Em jornais da província de Santa Catharina da segunda metade do século XIX, por exemplo, encontramos uma variação média de 5 a 25 examinados, tanto em escolas masculinas quanto femininas. Já nas primeiras décadas do XX, esse número se amplia significativamente, sendo examinados alunos de todas as séries, e não apenas aqueles das classes mais adiantadas. Ainda que esta questão mereça ser mais bem estudada, cotejando-se com os resultados de exames de outras províncias em diferentes temporalidades, a base empírica mobilizada nesta tese leva a crer que a "pomposidade" dos exames, destacada por Souza (2009), foi sendo construída ao longo do século XIX e se intensificou nas primeiras décadas do XX, sugerindo uma cerimônia mais ampla e de maior visibilidade, especialmente nos grupos escolares, que se constituíam, no caso do Brasil, como *vitruines da República* (GASPAR da SILVA, 2006).

Na virada do século XIX para o XX, a série tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar. Com base nela organizavam-se os conteúdos (e os alunos), fosse nas escolas com um único professor (isoladas), fosse nas escolas com vários professores (graduadas). A regra em voga era a de que cada classe correspondesse à duração de um ano e que os alunos mudassem de classe à medida que passassem os anos escolares. Para serem promovidos de uma série inferior a outra superior, todos os alunos precisavam ser submetidos a exames ao longo do ano letivo, mas eram especialmente os de fim de ano que definiam a aprovação ou reprovação dos estudantes. No final de cada ano, os que fossem julgados prontos ou aptos em uma determinada série eram aprovados para cursarem a seguinte; os que fossem reprovados, ficavam retidos na mesma série até atingirem o grau de conhecimento exigido, prática que prepondera em diferentes níveis de escolarização até os dias atuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do doutoramento, eu e meus colegas da pós-graduação ouvimos, de experientes pesquisadores, a seguinte frase: "A tese não é o último trabalho de suas vidas". A afirmativa tinha como objetivo alertar para o fato de que muitos aspectos suscitados pela pesquisa precisariam ser revisitados, ampliados e/ou modificados futuramente. Além disso, talvez houvesse a pretensão de se diminuir a angústia de jovens pesquisadores que, como eu, deveriam se conformar com o fato de que em algum momento seria necessário colocar um ponto final, dizendo cada um para si próprio "cheguei até aqui", mesmo visualizando ainda uma série de elementos a serem analisados. Eis que é chegado esse momento! O momento de tecer conclusões sobre uma pesquisa ao mesmo tempo pretensiosa e modesta. Pretensiosa, porque abarcou um tema pouco explorado no que diz respeito à educação oitocentista, ultrapassando fronteiras locais e nacionais. Modesta, porque assumiu os limites que envolveriam sua construção, como a compreensão de uma temporalidade pouco familiar, a leitura de textos em outros idiomas e o desafio de conciliar a docência na educação básica com os prazos institucionais da pós-graduação.

Convém, agora, admitindo pessoalmente o "cheguei até aqui", sintetizar os resultados desta empreitada.

Constituí o objeto principal deste trabalho um estudo acerca dos saberes sobre avaliação inscritos em livros destinados à formação pedagógica de professores primários na segunda metade do século XIX. A construção da tese partiu da hipótese de que os ensinamentos difundidos nos manuais respondiam a projetos democráticos modernos, que viam na escola e nas práticas avaliativas uma forma supostamente justa de selecionar os mais aptos para assumirem determinados postos na sociedade, mas, ao mesmo tempo, respondiam a um projeto de ensino preocupado com as aprendizagens.

A hipótese foi elaborada considerando um conjunto de leituras prévias que apontavam para o século XIX como um período em que a escola se configurava como instância formadora de hábitos e condutas e legitimadora de determinados papéis sociais. O caráter político da instituição *escola* era constantemente evidenciado em estudos que abordavam a historiografia da educação ou, mesmo, a sociologia da educação. Contudo, nossa vivência como professora nos levava a buscar também as razões pedagógicas de determinadas práticas escolares, pois, se é verdade que a escola foi construída na interface com um projeto político mais amplo, é também verdade que ela se diferenciava de outras instituições disciplinares

criadas na modernidade, essencialmente por sua relação com o conhecimento. Se, através da escola se pretendia civilizar, era também por meio dela que se pretendia instruir. Essa dupla função da escola, que a caracteriza como "moderna", perpassou a construção desta tese e direcionou o olhar para a identificação de saberes afetos à avaliação e para a compreensão dos pressupostos político-pedagógicos que os sustentam.

A pesquisa permitiu localizar manuais de pedagogia produzidos na segunda metade do oitocentos no Brasil e em países da Europa e categorizá-los em três tipos: "curso" (teóricos e práticos), "didáticos" (essencialmente práticos) e "tratados" (essencialmente teóricos). A fim de identificar tanto ensinamentos de ordem teórica, quanto recomendações práticas afetas à avaliação, privilegamos as do tipo "curso".

O contato com as obras evidenciou uma transnacionalização de ideias pedagógicas, levando-nos a selecionar, para análise, um conjunto de dez manuais produzidos no Brasil e em países como França, Itália, Portugal e Espanha. Dentre as características dessas obras está o fato de serem escritas por professores e/ou diretores de escolas normais, católicas ou protestantes, com o objetivo de subsidiar as aulas que se ministravam na cadeira de pedagogia nas escolas normais. Elas também serviram de guia a candidatos ao magistério primário, ou mesmo à educação doméstica. A maioria delas contou com várias edições; algumas foram traduzidas para outros idiomas, circulando em diferentes países; outras, ainda, foram exibidas como parte do acervo em exposições universais.

Com o objetivo de melhor compreender em que consistia instruir pedagogicamente no século XIX, realizamos uma análise inicial dos sumários por meio da qual pudemos verificar similaridade editorial-didática e recorrência de temas e subtemas voltados à formação de professores, tais como: princípios gerais da educação, educação física, educação intelectual, educação moral, organização das escolas e disciplina. Foi especialmente nos temas *organização das escolas* e *disciplina* que localizamos saberes sobre avaliação, os quais colocaram em relevo duas funções essenciais ligadas ao ato de avaliar: uma, *disciplinar* e outra, *classificatória*.

A disciplina era apresentada nos manuais como um poderoso auxiliar do progresso intelectual e moral. O pressuposto político da *função disciplinar* dizia respeito à aposta na *escola como instituição formadora de hábitos e condutas* e respondia a um projeto civilizador que encontrava na instrução pública um canal de propagação; já o pressuposto pedagógico parecia repousar na crença da *atenção como um elemento indispensável à aprendizagem*, o que só seria possível num ambiente silencioso, ordenado, disciplinado. Para garantir a disciplina na escola uma série de saberes afetos à avaliação eram ensinados, tais como o

constante acompanhamento e registro do desempenho dos alunos em diferentes aspectos da vida escolar, como frequência, comportamento, aplicação, trabalho e asseio, e a mobilização de um *sistema de prêmios e castigos como estratégia de emulação*, tendo a nota como base para recompensar de forma pretensamente justa o mérito moral e intelectual dos alunos.

No que concerne à *função classificatória*, a soma dos conhecimentos dos alunos constituía o princípio central para bem classificar. Nessa função, verificou-se um pressuposto político pautado na crença da *escola como instância destinada a selecionar os "mais aptos" da sociedade* segundo seus talentos e aptidões naturais; já o pressuposto pedagógico estava pautado no princípio da homogeneização e respondia à máxima pedagógica e racionalizadora de que *quanto mais próximos são os níveis de conhecimentos dos estudantes, melhor e mais rápido se ensina e se aprende*. Os saberes apontavam para a *formação de classes como estratégia de organização escolar*. Para aferir o nível de desempenho do alunado, recomendava-se a *verificação dos progressos dos alunos* por meio da *correção diária de exercícios* e dos *exames (orais e escritos) em diferentes momentos do ano letivo* para certificação e consagração do mérito escolar.

Os saberes afetos a essas duas funções permitiram a elaboração da tese de que os saberes inscritos nos manuais estavam pautados tanto em pressupostos políticos quanto pedagógicos, reverberando na constituição de uma cultura de avaliação escolar sustentada pelo ideal de mérito.

A pesquisa que realizamos durante o mestrado sobre o tema da avaliação na primeira metade do século XX, aliada à que empreendemos no doutorado, recuando para a segunda metade do XIX, indiciam permanências de práticas de avaliação que podem ser reconhecidas ainda no século XXI. É neste sentido que acreditamos haver uma cultura de avaliação escolar, marcada por rituais, materialidades, normas e condutas que atravessam diferentes tempos e espaços.

Os registros de desempenho são permanências normatizadas pelo aparelho burocrático do estado. Livros de matrícula, diários de classe, fichas de presença, boletins de notas ou conceitos são práticas escriturárias presentes no cotidiano escolar. Não basta ao professor conhecer o "progresso" de seus alunos; é preciso que ele esteja inscrito em um suporte material. No que tange à avaliação, é preciso considerar que o elemento *frequência* continua constituindo um aspecto a ser controlado e avaliado. Um aluno que ultrapasse o percentual de ausências permitido por lei (que, em geral, corresponde a 25% dos dias letivos, no caso brasileiro) pode ser obrigado a repetir o ano escolar, ainda que tenha "boas notas" nas disciplinas do currículo. O componente *comportamento*, que no século XIX e nas primeiras

décadas do XX era digno de notação, talvez seja o mais subjetivo ou velado nos dias atuais, juntamente com o *asseio*. Salvo melhor juízo, as escolas não atribuem uma nota específica a esses elementos, o que não significa que eles tenham deixado de compor "as categorias do juízo professoral" (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2011). A diminuição de notas vinculadas às disciplinas curriculares por motivos comportamentais, por exemplo, não é uma prática desconhecida ou que cause grande estranhamento. Nas avaliações descritivas, esse componente é ainda mais explícito, marcando indicadores de avaliação expressos por frases como "colabora ou não para o bom andamento da aula", "permanece sentado nos momentos em que se espera que o faça", "é respeitoso com a professora e os colegas", etc. Em casos extremos, os regimentos escolares continuam regulamentando a expulsão de um aluno "incurável", o qual, em virtudes das leis de obrigatoriedade escolar, deve ser matriculado em outra instituição. Por fim, o componente *aplicação*, ainda que não receba notação própria, faz parte de um perfil ideal de aluno, destacado em frases como "é estudioso e esforçado", "entrega as atividades em dia", "participa das aulas", etc., e, por vezes, possibilita a este o aumento de notas nas disciplinas curriculares em função de sua aplicação.

Quanto a prêmios e castigos, também se verificam permanências. A entrega de recompensas aos detentores de melhores notas de desempenho, comportamento e assiduidade ainda se pratica em muitas escolas. Medalhas, livros, louros, distintivos e outras materialidades que visam a conferir "honra ao mérito" ainda podem ser percebidas em momentos de festejos escolares, embora não venham a compor a legislação do ensino. Os castigos físicos permanecem proibidos por lei, mas outros continuam sendo utilizados como meio de garantir a disciplina, tais como a retenção em sala nos momentos de recreio e em passeios, a demora na aula após o sinal, os bilhetes às famílias informando sobre a conduta de seus filhos, a diminuição de notas, o encaminhamento às autoridades escolares para repreensão, a suspensão por alguns dias e, como já dissemos, a expulsão nos casos mais graves. A concessão de recompensas e castigos continua desempenhando uma função disciplinar que repousa no pressuposto político da escola como instância social formadora de hábitos e no pressuposto pedagógico da atenção como componente indispensável à aprendizagem. E tanto os prêmios quanto os castigos devem ser "justos" e compatíveis com os méritos de cada criança.

A classificação dos alunos, ou a formação de classes pretensamente homogêneas, ainda influi na organização escolar. Se o critério atual para definir a matrícula da criança no primeiro ano do ensino fundamental é a idade, o mesmo nem sempre ocorre nos anos seguintes. A despeito de políticas públicas que sugerem a "progressão automática", ou a não

retenção de alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, a soma do conhecimento permanece sendo a forma mais hegemônica de classificação. Para aferir o "progresso dos alunos", a escola faz uso de correções diárias, provas, testes, exercícios e uma série de atividades avaliativas que, em geral, têm a nota como parâmetro. Instituições que buscam substituir as notas por conceitos, portfólios ou pareceres descritivos, no intuito de realizar uma avaliação em que os aspectos qualitativos se sobreponham aos quantitativos, não deixam de prever um acompanhamento sistemático das situações de aprendizagem. O pressuposto político da função classificatória da avaliação parece, ainda nos dias atuais, ser o de selecionar os mais aptos e o pedagógico de que quanto mais próximos forem os níveis de conhecimento dos alunos, melhor e mais rápido se ensina e se aprende. Ao fim e ao cabo, a classificação com base nos méritos tem impactos profundos na trajetória escolar e social dos estudantes.

Segundo Rosa Fátima de Souza (2009), a escola graduada nascente no final do século XIX teria contribuído para *instaurar uma cultura de seleção* que culminaria na reprovação de muitos nos momentos de exame. Embora o fenômeno da reprovação possa ser percebido tanto nas escolas graduadas quanto nas escolas isoladas brasileiras desde a virada do século XIX, Natália de Lacerda Gil (2015) considerou que "não foram sempre assumidos como problema político-educacional eventos, tais como, a existência de alunos que não aprendiam no ritmo esperado as matérias previstas no programa e o fato de que continuassem na escola por mais tempo" (GIL, 2015, p. 1). Essas ocorrências teriam sido consideradas como distorções da trajetória dos alunos apenas a partir anos de 1930, quando a reprovação e a repetência passaram a configurar um *problema político-educacional*. De todo modo, o sistema de avaliação utilizado nas escolas seriadas ao longo do século XX teria reverberado na produção *do fracasso escolar*, denunciado por Maria Helena Souza Patto (2015), por ser considerado como um dos elementos de exclusão e injustiça escolar e social ainda na atualidade.

O século XXI continua demonstrando a força de práticas de avaliação, a despeito de discursos reformistas. Uma visão pessimista poderia enfatizar o imobilismo da escola, mas esse não é nosso objetivo. Ao apontarmos permanências, não pretendemos reforçar a ideia de que "a escola não muda" e, menos ainda, concordar com discursos evolucionistas que apontam para a ideia de uma escola "atrasada". Se muitas práticas permanecem compondo a cultura de avaliação escolar, é justamente porque, como advertiu François Dubet (2009), a igualdade meritocrática das oportunidades permanece como a figura cardinal da justiça escolar. Uma "ficção necessária" sem a qual "[...] o trabalho pedagógico não seria mais possível e toda a arquitetura da igualdade e da liberdade desmoronaria" (DUBET, 2008, p. 53).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adriano da Guerra. **Dicionário de pseudónimos e iniciais de escritores portugueses**. Biblioteca Nacional de Portugal, 1999.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Pais e filhos na Província do Paraná: uma história da educação da criança pela família**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Paraná: UFPR, 2015. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Teses-Premiadas/Educacao-Juarez-Jose-Tuchinski-Anjos.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BASTOS, J. T. da Silva. **Diccionario Etymologico, Prosodico e Orthographico da Lingua Portugueza**. Lisboa, Livrara Editora, 1912, p. 382. Disponível: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26045>>. Acesso em: 2 mai. 2018.

BASTOS, Maria Helena Câmara (2006). Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais**. Uberlândia/MG. EDUFU, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.29.pdf> Acesso em: 22 jan. 2017.

BASTOS, Maria Helena Camara; MOGARRO, Maria João. Manuais de História da educação em Portugal e Brasil. (Segunda metade do século XIX - Primeira metade do século XX). IN: ARAÚJO, Marta Maria; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História Comparada da Educação**. Natal: UFRN; Uberlândia: UFU, 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 3, [abr.], 1998, p. 95-119. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30722>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BELTRANI, M. Ripensare Pestalozzi per la scuola di oggi. **Rivista Scuola Ticinese**, nº 208, ano XXV, 1996. Disponível em: <<https://www4.ti.ch/decs/ds/publicazioni/edizioni-precedenti/1991-2000/>>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velásquez; CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.). **Livro, Leitura e Leitor: perspectiva histórica**. São Luiz: Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p. 115-138.

BLAKE, Augusto V. Alves Sacramento. **Diccionario bibliophafico brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221681>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BLANCO Y SANCHEZ, Don Rufino. **Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano ó traducidas a este idioma.** Tipografía de La Revista de Arch., Bibl. y Museos, Madrid, 1907. Disponível em: <<https://archive.org>>. Acesso em: 03 de abr. de 2018.

BOTO, Carlota. A arte de tornar ciência o ofício de ensinar: compêndios pedagógicos de Augusto Coelho. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED)**, 2007, Caxambu. Resumos: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. In: **História da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 44 [set./dez.], 2014, p. 99-127.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna.** Campinas, SP: Papyrus, 2017a.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola.** São Paulo: Editora Unesp, 2017b.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. Trad.: Vera S. V. Falsetti. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu. **Escritos de Educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 185-216.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 19 de jan. 2015.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. **Cultura Material**. In: Enciclopédia Einaudi, Lisboa, IN-CM, 1989, vol.16 - Homo — Domesticação — Cultura Material, p.11-47. Disponível: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>> Acesso em: 14 de nov. 2016.

BUENO DE FREITAS, Anamaria Gonçalves; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. Avaliação na Escola Primária: Diálogos entre políticas educacionais e escrituração escolar (Sergipe/Santa Catarina, 1910-1940). In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - Investigar, intervir e preservar: caminhos da história da educação luso-brasileira, 2016, Porto. **Atas - XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE)**. Porto: CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória), 2016.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson** (édition de 1911). Disponível em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>>. Acesso em: 06 de abr. de 2018.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales**. 1929 - 1989. A revolução francesa na historiografia. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. Avaliação na escola primária graduada: prescrições nas páginas dos regimentos internos de grupos escolares (Santa Catharina, 1911-1914). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013. **Atas VII CBHE**, Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá, UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Trad.: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **O valor do aluno:** vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911-1963). 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Florianópolis/SC.

_____; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos? **Caderno de História da Educação**, v. 14, n. 1, [jan./abr.], Uberlândia: UFU, 2015.

_____; HAWAT, Joseane El. Avaliação do aproveitamento escolar: o lugar dos exames na escola primária (RS/SC, 1910-1920). In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE), 2016, Porto/Portugal. **Atas - XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE)**. Porto: CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2016.

_____. Avaliação descritiva nos anos iniciais do ensino fundamental. In: _____. DE FREITAS NORONHA, Elisiani Cristina de Souza; LOCH, Cláudia Vitória Hasckel (Orgs.). **A implantação do ensino fundamental de nove anos e seus desdobramentos no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo**. 2010. 86 p. Relatório de Estágio (Graduação). UDESC, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000011/00001105.pdf>>. Acesso em: 15. abr. 2016.

_____. Avaliação escolar e formação de professores: Um estudo a partir da obra Curso Prático de Pedagogia de Mr. Daligault (século XIX). In: FRANÇA; SILVA; SACRAMENTO (Orgs.). **História da Educação, infância e cultura material escolar:** os estudos produzidos por grupos de pesquisa da UDESC, UFPR e UNICAMP. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/coloquio2015-ufprudescunicamp/docs/e-book_historia_da_educacao_infanci/93>. Acessado em: 11 abr. 2016.

CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e o Tratado: modelos pedagógicos, Manuais de Pedagogia e práticas de leitura de professores. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Editora da UCG/Ed. Vieira, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 22 de jan. 2017.

_____. A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia (Orgs.). **Tópicos de História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. Manuales de pedagogía, materialidade de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 52, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635246006.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): Livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, Marcus L. A. (Org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=109>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____; _____. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. Histórias das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa duração dos alunos rumo à distinção ou ao ‘trunfo escolar’ (1890-1960). In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE), 2016, Porto/Portugal. **Atas - XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE)**. Porto: CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2016.

CAPLAT, Guy. **Dictionnaire biographique 1802-1914**, ouvrage réalisé sous la dir. de Guy Caplat (Paris: INRP et CNRS, 1986). Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/inrp_0298-5632_1986_ant_11_1_6548>. Acesso em: 05 fev. 2018.

CAVAZOTTI, M. A. O manual didático de sociologia e sociologia educacional: instrumento de formação do professor (1923-1946). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 37 (Especial), mai. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art06_37e.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocaoderepresentacao.pdf>>. Acesso em: 06 de jun. 2016.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Maria A. C. Cappello (Trad.). **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3 [set./dez.] 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CHOPPIN, Alain. L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. **Histoire de l'éducation**. v. 58, n. 1, 1993. [pp. 165-185]. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2663>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CHOPPIN, Alain (dir.). Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIXe-XXe siècles. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique/Service d'histoire de l'éducation. **Revista Histoire de l'Éducation**, 1993.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Maria H. Camara Bastos (Trad.). **Revista Brasileira de História da Educação**. Pelotas/UFPel., v. 13, n. 27, [jan./abr.], 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026/pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Pasado y presente de los manuales escolares. Miriam Soto Lucas (Trad.). **Revista Educación y Pedagogia**. v. 13, n. 29-30, 2001 [pp. 207-229]. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7515/6918>> Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Fernanda de Bastani Busnello (Trad.) **Revista Brasileira de História da Educação**. Pelotas/UFPel., v. 12, n. 24, [jan./abr.], 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29225/pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. Trad.: Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORREA, Ángela Adriana Reginfo. Examen, premio y castigo: el gobierno de los niños en las escuelas de finales del siglo XIX en Colombia. In: GARCÍA SÁNCHEZ, Bárbara Yadira [et al.]. **Escuela y educación superior: temas para la reflexión**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015. Disponível em: <http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/examen_premio_y_castigo_gobierno_ninos_en_escuelas_finales_del_siglo_xix_en_colombia.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. A relação entre sociedade, estado e educação no Brasil: uma reflexão a partir da contribuição de Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n.2, [Jul./Dez.], Uberlândia: UFU, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29207/16186>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____; _____. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 36, [jan./abr.], 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/26205/pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____; KISTEMACHER, Dilmar. Qualidade da educação e avaliação do rendimento escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). **Revista História da Educação**, v. 14, n. 32, [set./dez.], Pelotas/UFPel, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28658/pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CORREIA, António Carlos da Luz. **Fragmentos da memória de uma escola imaginada: presenças de Espanha nos livros de formação de professores primários em Portugal (1920-1950)**. Revista de pensamento do Eixo Atlântico, nº 4, Jan.- Jun. 2003. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14994.pdf>>. Acesso em: 30 de set. de 2017.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Introdução. In: _____. **Armadilhas de sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-22.

DI LUZIO, Adolfo Scotto. **Dizionario Biografico degli Italiani**, Volume 81 (2014). Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-alessandro-parravicini_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-alessandro-parravicini_(Dizionario-Biografico)/>). Acesso em: 10 de abr. de 2018.

DUBOIS PATRICK, Bruter Annie. COMPAYRE (Gabriel). In: Dubois Patrick. **Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs**. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 2002. Disponível em: <www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2002_ant_17_1_7642>. Acesso em: 01 fev. 2018.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Trad.: Ione Ribeiro Valle. Rev. Téc.: Maria Teresa Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Trad. Raquel Weiss. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. v. 1. Uma história dos Costumes. Trad.: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Trad. e Rev. Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas/São Paulo, v. 23, n 3 [set./dez.], 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire. **Historie de l'éducation**, v. 58, n. 1, 1993. [pp. 27-45]. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2658>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. La recepción de los modelos de la escuela em la manualística de comienzos del siglo XX. **Revista Historia de la Educación**, n. 25, Ediciones Universidad de Salamanca, 2006. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11184/11606>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Libros escolares para programas cíclicos: epítomes, compendios y tratados - las primeras enciclopedias. In: ESCOLANO BENITO, A. (Coord.). **Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República**. Espanha, Fundación Germán Sanchez Ruipérez. Ediciones Pirámide, 1997.

_____. Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. In: _____. (Coord.) **Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República**. Espanha, Fundación Germán Sanchez Ruipérez. Ediciones Pirámide, 1997.

_____. Los professores em la historia. In: MAGALHÃES, Justino; _____. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 15-28.

_____. Patrominio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**. Florianópolis, Vol. 11, n. 2, julh./dez. 2010. [pp 13-28]. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125/1628>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. El manual escolar y la cultura professional de los docentes. **Revista Tendencias Pedagógicas**, Universidad Autonoma de Madrid, n. 14, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4675/31041_2009_14_12.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jan. 2017.

FIGUEIREDO, C. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** (1913). Project Gutenberg Ebook, 2010. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira; SOUZA, Rosa Fátima de. Símbolos da excelência escolar: história e memória da escola pública inscrita em troféus. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 14, [mai./ago.], 2007, p. 96-115.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História Cultural e História da Educação: diversidade e entrecruzamento de fontes. **3º CBHE**. PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/262.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNATO, Natália. **Ensinar a ler e a escrever:** saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina / 1856-1892). 2017. 158 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000038/00003897.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Franciele Ferreira. **A arte de ensinar:** meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884). 2014. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Franciele%20Ferreira%20Fran%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; MONTEIRO, R. M. Pedagogia e metodologia: liberalismo e catolicismo no manual de Passalacqua (a formação de professores no final do século XIX). In: **XXIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** – Anped. Intelectuais, Conhecimento e Espaço público, 2001, Caxambu/ Minas Gerais, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_12.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/641>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: Diana Gonçalves Vidal. (Org.). **Grupos Escolares:** Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

_____; CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro; MACHADO, Suzana. Leituras recomendadas: Manuais pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velásquez; CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.). **Livro, Leitura e Leitor: perspectiva histórica.** São Luiz: Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p. 379-399.

_____; PETRY, Marília Gabriela. Materialidade escolar em cena: um pouco da produção na História da Educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velásquez (Orgs.). **A escola e seus artefatos culturais.** São Luís: EDUFMA, 2013, p. 35-59.

_____. **Sentidos da Profissão Docente:** Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. [Tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_12_2011_20.12.05.18e04ac160541c5bc181e7bbdc89eb84.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL; Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; _____. (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013, p. 303-320.

GIL, Natalia; PAULILO, André Luis. Os problemas que os números configuram: a reprovação e a repetência escolar nas décadas de 1920 e 1930. In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE), 2016, Porto/Portugal. **Atas - XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE)**. Porto: CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2016.

_____. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 4 a 8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais. **Revista Educação em Foco**, v. 5, n. 21, [mar./ago.], Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/021.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992 [mimeo].

HILSDORF DIAS, Marcia. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890)**. São Paulo: Alínea, 2013.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O ensino de primeiras e a avaliação da aprendizagem em Minas Gerais (1825-1852). **Revista Paideia**, a. IV, n. 3, Universidade FUMEC, 2005. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/908/686>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

JÉRÔME KROP, France. Meritocracia e os usos da repetência na escola primária pública francesa de 1850 ao início do século 20. **Revista História da Educação**, v. 19, n. 46, [Mai./Ago.], Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/50927/pdf_71>. Acesso em: 25 jan. 2017.

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

KAHN, P.; DENIS, D. **L'Ecole de la Troisième République en questions: Débats et controverses** dans le "Dictionnaire de pédagogie. Berne: Peter Lang S.A., 2006.

KINCHECKI, Ana Paula de Souza; FERBER, Luiza Pinheiro; GASPAR DA SILVA. "Entre luvas, máscaras e trinchas: organização do acervo documental da Escola de Educação Básica Lauro Müller". PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *Educar em Tempos e Espaços que se Cruzam: Ruas, escolas, museus e arquivos*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

KISTEMACHER, Dilmar. **Avaliação e qualidade da educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP (1944-1964)**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - São Leopoldo/RS.

KREIMER, Roxana. **Historia del mérito**. 2000. Disponível em: <<http://www.oocities.org/filosofialiteratura>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**. Brasília, v. 95, n. 240, p. 328-345, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/05.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

KULESZA, Wojciech Andrzej. O currículo da escola normal: feitiço e tendências. In: **Colóquio Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/apresentacao.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

LANCILLOTTI, Samira S. Pulchério. Manuais de psicologia – instrumento de trabalho utilizados na formação dos professores paulistas (1920-1940). **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, [jan. /jun.], EDUFU, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22915/12438>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEVY CARDOSO, T. F. (org.). **História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

LIMA, Ana L. G. Como se explica o mau rendimento do aluno na escola primária? Respostas da psicologia educacional na primeira metade do século XX. In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE), 2016, Porto/Portugal. **Atas - XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE)**. Porto: CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2016.

_____. Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da psicologia sobre as crianças que não aprendem. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio. (Orgs.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

_____. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.11, n.1, [jan./jun.], Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100016>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança-problema. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/USP. São Paulo.

_____; VIVIANI, Luciana Maria. Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de Psicologia e da Revista de Educação. **Revista História da Educação**, v. 19, n. 46, [mai./ago.], Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/50901/pdf_75>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LIZ SOUZA, Luani de. **O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa**: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960). 429 p., 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina/UFSC – Florianópolis/SC. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2212/tese_luani_de_liz_souza.pdf>. Acesso em: 4 de ago. 2017.

LÓPEZ DEL CASTILLO, Maria Teresa. **Historia de la inspección de la primera enseñanza en España**. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.

LUCHESE, Terciane Ângela. Celebrações do saber: exames finais nas escolas da região colonial italiana, Rio Grande do Sul, 1975 a 1930. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, [jan./abr.], Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12616>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MAGALHÃES, Justino. O manual como fonte historiográfica. In: COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida; CORREIA, Luís Grosso (Coord.). **Manuais escolares da biblioteca pública municipal do Porto**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdade de Letras, 2008, p. 11-15. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5958/1/O%20manual%20escolar%20como%20fonte%20historiogr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 12 jan. 17.

_____. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 1, 2006. pp. 5-14. Disponível em: <<http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscolarNoQuadrodaHistoriaCultural.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 17

MARQUES, Henrique. **Bibliographia camilliana**. Lisboa: Livraria de Antonio Maria Pereira (Editor), 1894. Disponível em: <<https://archive.org/stream/bibliographiacam00marquoft#page/n5/mode/2up>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MARTÍNEZ, Rosalía Menéndez. La escritura de los exámenes escolares e ideas de modernidad, 1884-1912. **Revista História da Educação**, v. 11, n. 23, Pelotas/UFPel, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29267/pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MARTINEZ, Silvia Alicia; LOPES, Sonia. A contribuição de Henrique Freire para a circulação das Ideias Pedagógicas no Brasil e em Portugal no final de oitocentos. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, Vitória, v. 1, 2011, p.1-14. 2011. CDRom.

MEDA, Juri; BRUNELLI, Marta. The dumb child: contribution to the study of iconogenesis of the dunce cap. **History of Education & Children's Literature**, XIII. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2018. p. 41-70. Disponível em: <<http://www.hecl.it/>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. A renovação conservadora do campo educacional pós-colonial e sua expressão nos manuais de ensino: algumas considerações preliminares sobre a 'Pedagogia e Metodologia' do Pe. Camillo Passalacqua (1887). **Publicatio UEPG - Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes**, v. 13, [p. 17-23], Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2814/2099>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. 1: séculos XVI-XVIII. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. In: _____; SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 121-142.

OSSEMBACH, Gabriela. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. **Educatio Siglo XXI**, v. 28, n. 2, 2010, pp. 115-132. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>>. Acesso em: 13 set. 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULILO, André Luis. A repetência, a evasão e os serviços escolares do departamento de educação do Distrito Federal (1933-1935). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013. **Atas VII CBHE**, Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá, UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)**. 2013. Tese. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". SP.

PEREZ, Tatiane Tanaka. **História da formação de professores em São Paulo (1875-1894):** intersecções entre os ideais de professor e de escola. 2012. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo/USP, 2012.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LEGOFF, J. **A história nova.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, Moreirinhas. **Elementos para o estudo da Escola Normal Primária de Lisboa.** Lisboa: Escola Superior de Educação (1995).

PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO et al. (Orgs.). **História da escola em Portugal e no Brasil:** circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4020/1/Os%20manuais%20de%20Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ROCHA, Dorothy. A Filosofia da Educação na perspectiva de três manuais didáticos. In: **Anais I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa,** São Paulo, 2009.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A repetência e a reprovação em um grupo escolar mineiro, nas primeiras décadas do século XX. **Revista Intersaberes,** v. 11, n. 22, [jan./abr.], Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1001/557>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; SOMOZA, Miguel. Apresentação do Dossiê Manuais Escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pro-Posições,** v. 23, n. 3, Campinas, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300002>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ROCHADEL, Olívia. **Curso prático de pedagogia de Jean Baptiste Daligault:** reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina/Unisul - Tubarão, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos. **A Escola Normal Catharinense de 1892:** Profissão e ornamento. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC – Florianópolis/SC.

_____. O Curso Practico de Pedagogia de Mr. Daligault: no contexto da Pedagogia no Século XIX. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (HISTEDBR- História, Sociedade e educação no Brasil)**, Campinas, SP. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/acehisted_ev.htm>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SILVA, Carlos Manique da. O tema dos "modos de ensino" nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – anos de 1920), **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 3 (33), 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/643/PDF>> Acesso em: 22 jan. 2017.

SILVA, Carlos Manique. A organização das 1as classes nas escolas graduadas de Lisboa: esforços para melhorar o rendimento escolar e a progressão nos estudos (anos de 1880). In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE), 2016, Porto/Portugal. **Atas - XI COLUBHE**. Porto: CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25403/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%201as%20classes%20nas%20escolas%20graduadas.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 3, n. 6, [jul./dez], 2003a.

_____. **História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971)**. 2001. Dissertação. (Mestradi) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de São Paulo/USP/SP. 2001.

_____. Manuais que ensinam professores a ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros usados por normalistas (1930-1971). In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

_____. Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971). **Quaestio (UNISO)**, v. 10, n. 1-2, [mai./nov.], 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/64/64>> Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Os modos de produção de uma história das leituras para professores: manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971). In: II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2003, Uberlândia. **Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2003b.

_____; GALLEGO, Rita de Cássia. 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 XX. **Cadernos de História da Educação (UFU)**, v. 10, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14630>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. 2005. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo/USP - São Paulo, 2006.

_____; PEREZ, Tatiane Tanaka. Apropriação dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870). **História da Educação**, v. 18, n. 42, [jan./abr.], Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n42/06.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2017.

SILVA-TADEI, Gescielly Barbosa da; SCHELBAUER, Analete Regina. A disciplina de psicologia da educação: os manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura. **XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Maringá-PR, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/123.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SOUZA, Katiussia da Silva Costa. **Os compêndios adotados na cadeira de Pedagogia no Curso Normal do Atheneu Sergipense (1870-1901)**. Monografia. 2014. Universidade Federal de Sergipe/SE.

SOUZA, Rosa Fátima de. As transformações na cultura escolar brasileira nos anos 1970. In: _____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. p. 266-285.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 13, n. 3 (33), [set./dez.], 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/644/PDF>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

SURVILLE, Auguste. Notice sur la vie et les euvres de M. Jean-Baptiste Daligault. In: **Société historique et archéologique de l'Orne**. Tome XXVII. Alençon: Imprimerie Alençonnaise, 1908, p. 283-330.

TREVISAN, Thabatha Aline. **História da disciplina Pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo (1874-1959)**. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, 2011.

TREVISAN, Thabatha Aline. Manuais de ensino de Pedagogia no Brasil (1874-1959): um instrumento de pesquisa. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju - O ensino e a pesquisa em História da Educação. São Cristóvão; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, 2008.

TREVISAN, Thabatha Aline. Manuais de pedagogia franceses para formação de professores no Brasil (1851-1959). In: VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Luís - Infância, Juventude e Relações de Gênero na História da Educação. São Luís: UFMA, 2010.

TREVISAN, Thabatha Aline; PEREIRA, Bárbara Cortella. Leituras recomendadas para as Escolas Normais no Brasil e na França (séc. XIX): transferências culturais e de modelos pedagógicos. **Patrimônio e Memória (UNESP)**, v. 9 [p. 223-237], 2013. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/315/604>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

UEKANE, Marina Natsume. **Instrutores da milícia cidadã: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)**. Rio de Janeiro: Uerj, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-203-ME.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da Educação: currículo e saberes escolares**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente. In: VIDAL; Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013, p. 11-20.

_____; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013.

_____. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: _____. (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p.13-35.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-134.

VINÃO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n.7, 2000, p. 100-101.

_____. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA_O_FRAGO.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 23, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/07.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. La renovación de la organización escolar: la escuela graduada. In: OSSEMBACH SAUTER, Gabriela (coord.). **Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX**. Madrid: UNED, 2006, p. 77-104.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001, p. 7-47. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VIVIANI, Luciana Maria. Rendimento escolar no ensino elementar paulista: discursos sobre a organização e o controle do trabalho escolar (1925 a 1950). In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE), 2016, Porto/Portugal. **Atas - Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM)**, 2016.

VALDEMARIN, Vera Teresa; GASPAR da SILVA, Vera Lucia (Orgs.). “Palavras viajadas”: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX) (Dossiê). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 3 (33), [set./dez.], 2013.

TEIVE; Gladys Mary Ghizoni; OSSEMBACH-SAUTER, Gabriela (Orgs.). Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares: caminhos teórico-metodológicos para a investigação sobre os manuais escolares na perspectiva da cultura escolar (Dossiê). **Revista História da Educação**, v. 20, n. 50, [set./dez.], 2016.

ROSA, Maristela da; TEIVE, Gladys Ghizoni. **Manuais didáticos como patrimônio histórico-educativo: artefato da cultura material escolar**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 407-430, [maio/ago.], 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9859>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONTES:

AFFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. **Elementos de Pedagogia**. 6. ed. Lisboa: Typographia do Futuro, 1882.

ARAÚJO, Joaquim José de. **Compêndio de Pedagogia Prática**. Maceió, 1886. Acervo: Gephecl.

AVENDAÑO, Joaquim; CARDERERA, Mariano. **Curso Elemental de Pedagogía**. 3. ed. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1855. Disponível em: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BARROSO, José Liberto. **A Instrução Publica no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Edictor, 1867. Acervo: Biblioteca do Senado. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227376>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil**, 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto Imperial** de 15 de março de 1836. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../collecao_leis_1836_parte2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. **Relatório da Repartição dos Negócios do Império** (1873). Ministério do Império. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

BRAUN, Thomas. **Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie**. 2. ed. Tomo I. Bruxelles: Librairie de Deprez-Parent, 1854. Disponível em: <<https://ia800300.us.archive.org/31/items/coursthoriqueet01braugoog/coursthoriqueet01braugooog.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CALKINS, Norman A. **Primeiras lições de coisas**. Trad. Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CATALAN, Julian Lopez. **El Arte de Educar** - Curso Completo de Pedagogía Teórico-Práctica. Barcelona: Libreria de Juan Bastinos e Hijo, Editores, 1871. Disponível em: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/>>. Acesso em: 30 set. 2017.

CEARÁ. **Livraria e Papeleria de Joaquim José d'Oliveira & Comp. Jornal Pedro II** (CE). Edição B00025 de 26 de setembro de 1889. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CHARBONNEAU, Michel. **Cours Théorique et Pratique de Pédagogie**. 2. ed. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1862.

COELHO, José Augusto. **Princípios de Pedagogia**. São Paulo: Teixeira & Irmãos, 1893.

COMPAYRÉ, Gabriel. **Cours de Pédagogie Théorique et Pratique**. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 1885.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Curso Pratico de Pedagogia**. Tradução de Franc de Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typografia Ribeiro & Caminha, 2. ed.,1870. Acervo: Biblioteca Central UFSC. Disponível em: <<https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Cours pratique de pédagogie**, destiné aus élèves-maitres des écoles normales primaires etaux instituteus en exercice. 2^a ed. Paris: Dezobry et E. Magdeleine, 1853.

DE GERANDO, J. M. **Cours normal des instituteurs primaires**, ou Directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires. 4. ed. Paris: Jules Renouard Et. C^{ie}, 1850.

FRANÇA. **Journal des Écoliers et des Écolières**, de 09 de setembro de 1899. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

LLEDÓS Y NAYA, José. **Curso completo de Pedagogía**. Tarazona: Imprenta y Libreria Turiasonense, 1887. Disponível em: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

MADRI. **Manual práctico de profesores de instruccion primaria**, escrito por un profesor del mismo ramo. Madri: Imprenta y casa de la Union Comercial, 1844. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000107506&page=1>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MARANHÃO. **Jornal Diário do Maranhão**. Edição 06267. 26 de jul. de 1894. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MINAS GERAIS. **Jornal A Actualidade**: Orgão do Partido Liberal (MG). Edição 00078. 07 de ago. de 1880. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PARAHYBA. **Jornal Gazeta da Parahyba**. Edição 00362. 06 de agosto de 1889. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PARANÁ. **Jornal Patria e Lar** (PR). Edição 00004 de outubro de 1912. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PARRAVICINI, Luigi Alessandro. **Manuale di Pedagogia e Metodica Generale**. Parma: Livorno – Presso Bertani Antonelli e C^a., 1844. Disponível em: <<https://archive.org/>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

_____. **Los deberes**: paginas para la Infancia. (Arregladas y ampliadas por S.C. Fernández). 20. ed. Madrid: Saturnino Calleja, 1890. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000065113&page=1>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

_____. **Juanito**: obra elemental de educación para los niños y para el pueblo. Versión libre por D. Tomás de Aquino Gallissa. Barcelona, Faustino Paluzie: 1887. Biblioteca Digital Hispánica. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000056454&page=1>>. Acesso em: 19 jan. de 2018.

PARRAL, Luis Cristóbal. **Elementos de Pedagogía**. Tarragona: Imprenta de F. Aris e Hijo, 1889. Acervo: CEINCE.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e Methodologia**: theorica e pratica. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887. Acervo: LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/4745>>. Acesso em: 1º out. 2015.

PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compêndio de Pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Typographia do Fluminense, 1881. Acervo: Biblioteca Nacional - Rio de Janeiro.

RENDU, Ambroise. **Cours de pédagogie, ou Principes d'éducation publique à usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires**. 5. ed. Paris: Garnier-Frères Éditeurs, 1858.

RIO DE JANEIRO. A Conferência “Hygiene para uso dos mestres-escolas”. **Jornal A Instrução Publica** Edição 00010, 03 de agosto de 1873. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Jornal Diário do Rio de Janeiro**. Edição 00228. 24 de agosto de 1877. Edição 00301, nov. 1877. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Jornal A cidade do Rio**. Edição 00160. 19 de julho de 1889. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

RIO DE JANEIRO. **Jornal O Fluminense** (RJ). Edição 04556, 17 de maio de 1901. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria do Município da Côrte**, de 20 de outubro de 1855. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Jornal O País** (RJ). Edição 10049, de 11 de abril de 1912. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Periódico Semana Ilustrada**, 13 dez. 1874. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (Brasil). Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Globo - Jornal A Federação**. Edição 00038, de 14 de fevereiro de 1890. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

SANTOS, José María. **Curso completo de Pedagogía**. 3. ed. Madrid: Impresso por Gregório Hernando, impressor e livreiro da Real Academia Espanhola, 1880. Acervo: CEINCE.

SANTA CATHARINA. Resolução n. 382, de 1º de julho de 1854. **O Correio Oficial de Santa Catharina**, de 18 de setembro de 1861. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SANTA CATHARINA. Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria da Província de Santa Catharina, de 9 de julho 1881. **O Despertador**, de 20 de julho de 1881, edição 1913, p. 1-2. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 30 mai.2017.

SANTA CATHARINA. **O Mensageiro**, n. 65, p. 3, de 3 de maio de 1856. Acervo: Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SANTA CATHARINA. **Regulamento da Escola Normal Catharinense**, 1897. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SANTA CATHARINA. **República**, n. 612, edição 612, de 15 de dezembro de 1891. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

SANTA CATHARINA. **República**, n. 001, de 01 de janeiro de 1899. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

SÃO PAULO. **Jornal Contemporaneo** (SP). Edição 0003. 13 de ago. de 1895. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SPENCER, Herbert. **La educacion Intelectual, Moral y Fisica**. Mexico: Tip. Lit. de Filomeno Mata, 1891. Acervo digital da Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponível em: <<http://www.uanl.mx/>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

SURVILLE, Auguste. Notice sur la vie et les euvres de M. Jean-Baptiste Daligault. In: **Société historique et archéologique de l'Orne**. Tome XXVII. Alençon: Imprimerie Alençonnaise, 1908, p. 283-330.

VADIER, Berthe. **Théâtre à la maison et à la pension**. Paris: Éditeur J. Hetzel, 1890. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I - LISTAGEM DE MANUAIS PEDAGÓGICOS BRASILEIROS¹⁶⁰ DAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

1. TOLEDO, João. Escola brasileira . Desenvolvimento do programa de Pedagogia em vigor nas Escolas Normais. São Paulo: Livraria Liberdade, 1925 (1ª ed.); 1929 (2ª ed.); 1930 (3ª ed. - revista e ampliada)
2. TOLEDO, João. Didática . Nas escolas primárias. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930 (1ª e 2ª ed.)
3. LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstöm. Introdução ao estudo da Escola Nova . São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930 (1ª ed.); 1942 (4ª ed.).
4. CONTE, Alberto. A Escola Nova . Comentada e explicada. São Carlos: Raça Editora, 1932.
5. ANÍSIO, Pedro. Tratado de Pedagogia . Para uso das Faculdades de Filosofia, das Escolas de Professores e Institutos de Educação. Rio de Janeiro: Edição da Organização Simões, 1933.
6. BACKHEUSER, Everardo. Técnica da pedagogia moderna . Teoria e Prática da Escola Nova. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. Manual de pedagogia moderna. Teórica e Prática. Para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação. (Atualizada e remodelada de <i>Técnica da pedagogia moderna</i>). Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942 (3ª ed.).
7. MENEZES, Djacir. Pedagogia . Porto Alegre: Editora do Globo, 1935.
8. ANÍSIO, Pedro. Compêndio de pedagogia e pedagogia experimental . Rio de Janeiro: Editora ABC, 1937.
9. PENTEADO JR., Onofre de Arruda. Fundamentos do método . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
10. LEÔNICIO, Carlos. Pedagogia . Manual teórico-prático para uso dos educadores. I - O educando e sua educação. Bahia: Escolas Profissionais Salesianas, 1940 (2ª ed.)
11. D'ÁVILA, Antônio. Práticas escolares . 1º Volume. De acordo com o Programa de Prática de Ensino do Curso Normal e com a orientação do ensino primário. São Paulo: Livraria Acadêmica, Editora Saraiva, 1940 (1ª ed.); Editora Saraiva, 1942 (2ª ed.); 1949 (5ª ed.).
12. D'ÁVILA, Antônio. Práticas escolares . 2º Volume. De acordo com o Programa de Prática de Ensino do Curso Normal e com a orientação do ensino primário. São Paulo: Livraria Acadêmica, Editora Saraiva, 1947 (2ª ed. - melhorada).
13. SANTOS, Teobaldo Miranda. Prática de ensino . Rio de Janeiro: EDITEC, 1948.
14. SANTOS, Teobaldo Miranda. Metodologia do ensino primário . Rio de Janeiro: Fernandes & Guimarães, 1948.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das indicações presentes na tese de Vivian Batista da Silva (2006, p. 102-105).

¹⁶⁰É provável que outros títulos brasileiros tenham circulado neste período, mas, aqui, tomou-se como referência apenas aqueles indicados na tese de Silva (2006).

APÊNDICE II - EXEMPLOS DE ITENS SUMÁRIOS DE MANUAIS PEDAGÓGICOS BRASILEIROS DAS DÉCADAS DE 1930 E 1940 AFETOS À AVALIAÇÃO

MENEZES, Djacir. **Pedagogia**. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo. Barcellos, Bertaso & Cia. 1935.

Capítulo XV. Educação dos normais

- Conceito de normalidade
- Crianças normais
- Educação dos anormais
- Recenseamento das crianças anormais
- Os resultados
- Anormais físicos
- Classificação de Descoedres
- Educação dos sentidos
- Os "super-normais"

Capítulo XVI. Os testes e a psicometria

- A medida psicológica
- O que é um teste?
- A base dos testes
- Estalonagem dos testes
- Idade mental
- Escala Binet-Simon
- Adaptações da escala Binet-Simon
- Revisão de Terman e de Kuhlman
- Os testes ABC
- Aplicações no Brasil

ANISIO, Pedro. **Tratado de Pedagogia**. Para uso das Escolas Normais do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A. (Biblioteca Brasileira de Cultura). 1935 (2ª ed.)

Parte I - Pedagogia ou Teoria da Educação

Capítulo I - A educação

Artigo III - Os fatores educativos: a herança e o meio

A) A herança psico-física

- As diferenças individuais
- As causas das desigualdades nos indivíduos
- O princípio hereditário
- Extensão da lei da herança
- Consequências pedagógicas: a) A lei da espontaneidade educativa; b) Educação vocacional.

B) O meio ambiente

- A complexidade do meio
- Meio físico
- Meio familiar
- Meio escolar: assimilação consciente
- Temas para investigar e desenvolver: Verdadeiro conceito de educação
- Possibilidade de Educação
- Os fatores educativos - a herança e o meio

Capítulo VI - Educação intelectual

Artigo I - A inteligência geral

- Escopo da educação intelectual
- Elemento material e formal
- Inquérito Binet
- Valor da instrução

Capítulo VIII- Meios educativos

Artigo V - A emulação

- Os concursos
- Os exames

Artigo VI - As recompensas: prêmios e castigos

- Os prêmios
- Os castigos
- Os castigos físicos
- Temas para investigar e desenvolver: Meios educativos

Capítulo III - A organização escolar

Artigo I - A admissão e classificação dos alunos

Artigo II - A distribuição do tempo e do trabalho

Artigo III - Os registros e as cadernetas individuais

- Livro de matrícula
- O livro de chamadas e notas

BACKHEUSER, Everardo. **Manual de Pedagogia Moderna**: teórica e prática. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo.1942 (3ª ed).

Capítulo XV - Da organização das classes

- Critérios de homogeneização
- Classes dos analfabetos
- Teste de Winckler (Leipzig)
- Teste ABC
- Teste Minas Gerais
- A repetência
- Classes de reajustamento
- Homogeneização e *équipes*

Capítulo XVI - Julgamento e seleção dos alunos

- Critérios de julgamento
- Processos subjetivos
- Processos objetivos
- Confecção dos testes
- Apuração dos testes
- Objeções ao valor dos testes
- Escolha do critério de julgamento
- Uma eloquente pesquisa
- Testes
- Mecanismos de testes
- Seleção

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas Escolares**. De acordo com o programa de prática de ensino do Curso Normal e com orientação do ensino primário. 1º volume. Livraria Acadêmica, Editora Saraiva 1946 (4ª ed.).

Capítulo III - Dos alunos. Sua seleção. Exames diversos. Ficha escolar

Capítulo IV - Retardados e repetentes

Capítulo V - Da organização das classes, frequência e disciplina. O trabalho do aluno.

APÊNDICE III - SUMÁRIO DO MANUAL DE JEAN BAPTISTE DALIGAULT

DALIGAULT, J. B. **Curso Practico de Pedagogia**. Tradução de Franc de Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typografia Ribeiro & Caminha, 1869 (1ª ed.).

Capítulo I- Dignidade das funções do professor primário

Capítulo II - Qualidade necessárias ao professor primário

Art. 1. Qualidades do professor que se referem diretamente às suas funções: bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes, piedade cristã. Art. 2. Qualidade do professor que só indiretamente se referem às suas funções: polidez, modéstia, prudência, desinteresse, amor do retiro ou da solidão. Definição, objeto e divisão da Pedagogia.

PRIMEIRA PARTE - EDUCAÇÃO FÍSICA

Capítulo I - Meios indiretos ou precauções higiênicas: asseio dos meninos, limpeza do local, renovação do ar, variedade nos exercícios, boa postura ou postura do corpo, afastamento dos meninos atacados de certas enfermidades.

Capítulo II - Meios diretos ou exercícios: marchar ou andar, correr, saltar, trepar, resvalar no gelo, cultura do jardim.

SEGUNDA PARTE - EDUCAÇÃO INTELECTUAL - INSTRUÇÃO PROPRIAMENTE ASSIM CHAMADA

Capítulo I - Escolha do local

Art. 1. Exterior: pátio, secreta, bomba, saguão. Art. 2. Interior: arca da aula, paredes, vidraças, forro do teto.

Capítulo II - Móvel: estrado, bancos-mesas ou classes, senha, campainha, porta-penas ou guarda-plumas, quadros negros, quadros de leitura - gramática - cálculo, varinha dos repetidores, cabide dos chapéus, taboinha de saída, retabolo ou prateleira, relógio de parede ou algibeira, crucifixo, lareira ou fogão para aquecer, termômetro, esferário de contar.

Capítulo III - Meios disciplinares

Art. 1. Boa distribuição do tempo e do trabalho. Art. 2. mandados, preceitos ou ordens: sinais do corpo, campainha, senha. Quadro dos mandados, preceitos e ordens. Art. 3. Registros: registro de inscrição e matrícula, registro de chamadas e de notas, registro de composições. Art. 4. Inspectores, repetidores ou monitores. Art. 5. Recompensas: elogio do mestre, pontos bons, prêmios transitórios ou perdões, lugares pela composição, cruces de distinção, cartões ou bilhetes de satisfação, quadro de honra, prêmios no fim do ano letivo. Art. 6. Castigos. 1º - Características gerais dos castigos: devem ser raros, devem ser úteis, devem ser razoáveis, devem ser aplicados com moderação, devem ser certos. 2º - Castigos que utilmente podem ser infligidos ou aplicados na aula: repreensão, perda de pontos bons, perda de cruz de distinção, eliminação do quadro de honra, demora com tarefa ou *pensum*, lugar de castigo, despedida provisória, despedida definitiva.

Capítulo IV - Classificação dos alunos

Art. 1. Princípios conforme os quais convém classificar os alunos. Art. 2. Meios de fazer bem a classificação dos alunos: exames individuais, exames gerais. Observação.

Capítulo V - Métodos de ensino

Seção I - Métodos gerais.

Art.1. Método individual. Inconvenientes do método individual: falta de emulação, brevidade das lições, perda de tempo, disciplina impossível. Fadiga do Mestre. Conclusão. Art. 2. Método simultâneo. Vantagens do método simultâneo: relação direta do mestre com os discípulos, emulação bem sustentada, facilidade da disciplina, conservação da saúde do mestre. Conclusão. Art. 3. Método Mútuo. 1º - Vantagens do método mútuo: facilidade da classificação dos alunos, continuidade do trabalho, exata disciplina. 2º. Inconvenientes do método mútuo: insuficiência da maior parte dos mestres, insuficiência dos monitores, impossibilidade de desenvolver a inteligência dos alunos, impossibilidade de lhes dar a educação moral. Conclusão. Art. 4. Método misto. Exposição do método. Limites dentro dos quais convém empregá-los.

Seção II - Métodos particulares.

Art. 1. Instrução religiosa. Princípios que se devem seguir no ensino da Religião: dar a este ensino o caráter particular que lhe convém, gravar as verdades religiosas nos corações dos meninos, fazer-lhes conceber o sentido e a beleza deles. Art. 2. Leitura. 1º - Exposição dos principais métodos de leitura: antiga soletração, nova soletração (com dois elementos só por sílaba), leitura sem soletração. 2º. Comparação dos três métodos de leitura. 3º - Princípios que se deve seguir no ensino da leitura: tornar cada aluno atento durante a lição dada em sua divisão, fazer com que os meninos compreendam o que lêem, fazer adquirir boa pronúncia. Observações. Art. 3. Escrita. 1º - Método de escrita. 2º - Principais meios de ensino. Demonstração dos princípios. Correção da escrita. 3º - Objetos materiais: cadernos, penas, pautas, régua, lápis, modelos ou [não legível], ardósias. Art. 4. Cálculo. 1º. Cálculo verbal. Método de cálculo verbal. Processos de ensino. 2º - Cálculo escrito. Princípios que se deve seguir no ensino das diversas partes do cálculo escrito: numeração, operações fundamentais, frações ordinárias, problemas, sistema métrico. Art. 5. Português. 1º - Meios de ensinar a ortografia prática: soletração, ditada. 2º - Meios de ensinar ortografia gramatical.: estudo da gramática, aplicação das regras, análise.

TERCEIRA PARTE - EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA**Capítulo I - Estudos das principais diferenças que apresenta o caráter dos meninos**

Capítulo II - Defeitos particulares que se deve combater nos meninos: sensualidade, preguiça, mentira, inveja, desejo de dominar.

Capítulo III - Virtudes essenciais que se deve conservar ou estabelecer no coração dos meninos Art. 1. Virtudes morais próprias: pureza de costumes, piedade filial, amor fraterno, probidade, benevolência e polidez, respeito aos superiores e aos velhos, respeito à lei e aos magistrados. Art. 2. Virtudes religiosas próprias: piedade, caridade, humildade.

Capítulo IV - Meios gerais de fortificar nos meninos o instinto moral e o sentimento religioso: exemplo do mestre, histórias edificantes, contos morais e cânticos, exercícios religiosos, considerações sobre as maravilhas da natureza, lembrança viva da presença de Deus, temor de contrariar e desagradar Deus, e temor dos castigo, que ameaçam aos transgressores da lei divina, recompensas prometidas e asseguradas à virtude.

APÊNDICE IV- SUMÁRIO DO MANUAL DE CAMILLO PASSALACQUA

PASSALACQUA, C. **Pedagogia e Methodologia**: theorica e pratica. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

LIVRO PRIMEIRO - PEDAGOGIA

Introdução; § 1. Pedagogia - ciência da educação; § 2. Definição da Educação; § 3. Importância do estudo; § 4. Divisão; § 5. Pedagogia- ciência e arte. Generalidades; § 6. Denominações; § 7. A educação própria do homem; § 8. Lugar da Pedagogia; § 9. Divisão da educação; § 10. Liberdade na educação; § 11. Autoridade e respeito na educação; § 12. Poder e limites da educação; § 13. Efeitos de uma boa educação; § 14. Conclusão das Generalidades.

EDUCAÇÃO FÍSICA

§ 15. Relação entre o corpo e a alma; § 16. Definição e princípios; § 17. Divisão da Fisiologia pedagógica; § 18. Relações das diversas ciências; § 19. Higiene; § 20. Ginástica; § 21. Higiene da escola e da criança; § 22. Higiene escolar.

Primeira seção

§ 23. Escola propriamente dita; § 24. Local escolar; § 25. Continuação (Local); § 26. Meio prático; § 27. Aspecto do edifício; § 28. Meios práticos; § 29. Tamanho do terreno; § 30. Construção do edifício; § 31. Meio prático; § 32. Aspecto do edifício.

Segunda seção

§ 33. Sala escolar relativa ao aluno; § 34. Atmosfera escolar; § 35. Ventilação; § 36. Temperatura; § 37. Caloríferos; § 38. Luz escolar; § 39. Continuação (claridade).

Terceira seção

§ 40. Móvel escolar; § 41. Continuação (Móvel). Conclusão.

EDUCAÇÃO INTELECTUAL

Parte primeira

§ 42. Educação intelectual, definição, princípios; § 43. Psicologia pedagógica.

Parte segunda

§ 44. Sentidos; § 45. Definição, número e teoria psicológica; § 46. Classificação dos sentidos e educação decada um; § 47. A vista; § 48. A audição; § 49. O tato; § 50. O gosto e o odorato.

Parte terceira

§ 51. Desenvolvimento da inteligência; § 52. Relações entre a educação intelectual e amoral; § 53. Ordem e marcha do desenvolvimento; § 54. Caracteres gerais do desenvolvimento; § 55. Atenção e suas causas produtoras; § 56. Vantagens pedagógicas; § 57. Memória em geral e suas vantagens; § 58. Memória infantil e seus caracteres; § 59. Cultura da memória. Uso dos exercícios mnemotécnicos. Abusos a evitar; § 60. Conclusão da educação intelectual.

EDUCAÇÃO MORAL

§ 61. Educação moral; § 62. Relação da educação moral com a educação física e a intelectual;

§ 63. Moral verdadeira. Moral falsa; § 64. Base da educação moral; § 65. Objeto da educação moral; § 66. Moral natural. Moral revelada; § 67. Sensibilidade moral; § 68. Manifestações da sensibilidade; § 69. Colaboradores da educação moral; § 70. Temperamentos. Noções pedagógicas; § 71. Exposição dos temperamentos. Temperamentosanguíneo; § 72. Temperamento bilioso; §73. Temperamento linfático; § 74. Temperamento nervoso; § 75. Atitude de da família na educação dosfilhos. Conseqüências; § 76. Tendências em geral. A escravidão e aeducação; § 77. Continuação das tendências; § 78. Tendências boas. Tendências más; § 79. Tendências individuais, sociais e religiosas; § 80. Desenvolvimento das tendências pessoais. Modo de educá-las; § 81. Continuação das tendências individuais; § 82. Tendências morais - consideração ou estima. Posse do bem; § 83. Tendências sociais e o radicalismo; § 84. Tendências sociais e o cristianismo; § 85. Ciências históricase ciências naturais; § 86. Tendências domésticas; § 87. Tendências patrióticas; § 88. Tendências filantrópicas;§ 89. Tendências religiosas: Fé, Esperança, Caridade; § 90. Primeira tendência cristã - a Fé; § 91. Segunda tendência cristã - a Esperança; § 92. Terceira tendência cristã - a Caridade.

LIVRO SEGUNDO - METODOLOGIA GERAL

Parte primeira

§ 93. Relação entre a Metodologia e a Pedagogia; § 94. Plano do estudo; § 95. Metodologia - Ciência e Arte. Sua importância; § 96. Método filosófico e método pedagógico.

Parte segunda

§ 97. Ensino. Sua definição, fim e divisão; § 98. Didática. Princípios relativos ao ensino, aos alunos e ao professor; § 99. Desenvolvimento. Princípios do mestre; § 100. Desenvolvimento. Princípios do aluno; § 101. Desenvolvimento. Princípios do ensino; § 102. Processos de ensino. Categorias; § 103. Processos expositivos - Intuitivo e analítico; § 104. Processos antitético e etimológico, tabuláriodescritivo; §. 105. Processos expositivos de percepção, interna: lógico (analítico e sintético), de observação íntima, repetitório e sinótico; § 106. Processo de aplicação e de correção; § 107. Preparação das lições; § 108. Preparação pedagógica e preparação metodológica; § 109. Conclusão da Metodologia geral. Princípios para organizar um método.

Parte terceira

§ 110. Organização das escolas; § 111. Organização de uma escola. Divisão os alunos. § 112. Programa das matérias e tempo a empregar; § 113. Meios disciplinares. Punições e Recompensas; §114. Recompensas ou Prêmios; § 115. Punições escolares; § 116. Ensino intuitivo; § 117. Museus escolares. Organização; §118. Conclusão.

APÊNDICE V - RELAÇÃO DE MANUAIS DE PEDAGOGIA QUE CIRCULARAM NO BRASIL NO SÉCULO XIX¹⁶¹

AUTOR	TÍTULO	ANO E LOCAL DE ORIGEM/TRADUÇÃO	EDITORA	LOCALIZAÇÃO DA OBRA
<p>1. <i>Jean Baptiste Daligault</i></p> <p>Diretor da Escola Normal Primária de Alençon (França).</p>	Curso Prático de Pedagogia [traduções]	18?? [1ª ed.] e 1870 [2ª ed.] - edições traduzidas por Franc de Paulicéa Marques de Carvalho - Santa Catarina	Typographia de Ribeiro & Caminha.	Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina [dois exemplares físicos da obra, setor de Obras raras]. Versão digital disponível em: https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php .
		1865 [2ª edição traduzida por Joaquim Pires Machado Portella] - Recife	Typographia Universal.	Digital Public Library of America. https://dp.la/item/8432d660a861854f804a85b529cd4fab
		1874 [2ª edição traduzida por J. P. M. Portella] - Rio de Janeiro	Livraria Popular de A. A. da Cruz Coutinho (Editor).	Digital Public Library of America.
<p>2. <i>Joaquim José de Araújo</i></p> <p>Professor do Curso Normal da Província das Alagoas.</p>	Compendio de Pedagogia Prática	1886 - Maceió	<p>Não há indicações sobre a publicação, apenas parecer de aprovação da obra pela Congregação dos lentes do Lyceu.</p> <p>OBS: Trata-se de um resumo da obra de Daligault.</p>	<p>Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura - Universidade Federal de Alagoas</p> <p>http://gephecl-ufal.com.br/index.php/2016/08/14/joaquim-jose-de-araujo-1886-compendio-de-pedagogia-pratica/</p>

¹⁶¹ Essa listagem foi elaborada com base nos manuais de Pedagogia identificados até o presente momento, mas é possível que outros manuais dessa natureza tenham circulado no estado. Desconsiderou-se aqui: a) manuais estrangeiros que não se tenha notícias de tradução em língua vernácula, como é o caso de Cours de Pédagogie, de Gabriel Compayrè; b) manuais do tipo "didático", como Lições de Coisas de Norman Calkins; c) manuais que não traziam no título a indicação de Pedagogia, como Cours normal des instituteurs primaires, ou Directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires, do Barão De Gérando.

AUTOR	TÍTULO	ANO E LOCAL DE ORIGEM/TRADUÇÃO	EDITORA	LOCALIZAÇÃO DA OBRA
3. <i>Camillo Passalacqua</i> Professor da Escola Normal de São Paulo	Pedagogia e Methodologia: theórica e prática	1887 - São Paulo	Obra aprovada pela congregação de professores da Escola Normal de SP. Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp.	Laboratório de Ensino e Material USP – LEMAD http://lemad.fflch.usp.br/painel.livro Exemplar impresso: acervo pessoal da autora. Adquirido em sebo virtual.
4. <i>Antônio Marciano da Silva Pontes</i> Professor da Escola Normal do Rio de Janeiro	Compêndio de Pedagogia	1873 [1ª ed.] e 1881 [3ª ed.] - Rio de Janeiro	Typographia Fluminense do	Um exemplar foi localizado na Universidade Federal Fluminense e outro na Biblioteca Nacional do Brasil, ambos no formato impresso.
5. <i>José Augusto Coelho</i> Professor da Escola Normal do Porto.	Princípios de Pedagogia	1891 e 1893- Porto 1891 e 1893 [impressão dos tomos no Brasil] - São Paulo	Typographia da Empreza Litteraria e Typographica Teixeira e Irmãos – Editores	Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: http://www.bnportugal.pt Exemplar impresso (Volumes 1 e 2): acervo pessoal da autora. Adquirido em sebo virtual.

APÊNDICE VI - RELAÇÃO DE MANUAIS DE PEDAGOGIA DE AUTORES ESTRANGEIROS PUBLICADOS NO SÉCULO XIX

AUTOR	TÍTULO	ANO E LOCAL DE ORIGEM	INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA / LOCALIZAÇÃO
<p>1. <i>Jean Baptiste Daligault</i></p> <p>Diretor da Escola Normal Primária de Alençon (França)</p>	<p>Cours pratique de pédagogie, destiné aus élèves-maitres des écoles normales primaires etaux instituteus en exercice</p>	<p>1851 - Paris/França</p>	<p>Editora parisiense Dezobry et E. Magdeleine.</p> <p>Biblioteca Nacional da França – Gallica http://gallica.bnf.fr/</p>
<p>2. <i>José María Santos</i></p> <p>Professor na Escuela Normal de Maestros de la provincia de Ávila</p>	<p>Curso completo de Pedagogía</p>	<p>1880 [3ª ed.] - Madrid/ Espanha</p>	<p>Impresso por Gregório Hernando, impressor e livreiro da Real Academia Espanhola.</p> <p>[CEINCE]</p>
<p>3. <i>Manuel Flores</i></p> <p>Professor del ramo em la Escuela Normal y en la Secundariade Niñas de la Capital</p>	<p>Tratado Elemental de Pedagogía</p>	<p>1887 [2ª ed.] – México</p>	<p>Oficina Tip. de la Secretaria de Fomento</p>
<p>4. <i>Dr. Parral [Luis Parral Cristóbal]</i></p> <p>Ex-diretor de Colegio, Catedrático.</p>	<p>Elementos de Pedagogía</p>	<p>1889 – Espanha</p>	<p>Tarragona: Imprenta de F. Aris e Hijo</p> <p>[CEINCE]</p>
<p>5. <i>Luis Restrepo Mejia y Martin Restrepo Mejia</i></p>	<p>Elementos de Pedagogia</p>	<p>1888 – Colombia</p>	<p>Bogotá – 1888 Imprenta de Vapor de Zalamea Hermanos. Editor, Enrique Zalames. (ARCHIVE)</p> <p>Obra Adoptada por texto para las Escuelas Normales de Colombia</p>

AUTOR	TÍTULO	ANO E LOCAL DE ORIGEM	INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA / LOCALIZAÇÃO
<p>6. <i>Thomas Braun</i></p> <p>Professeur de Pédagogie et de Méthodologie a L'École Normale de L'Etat a Nivelles.</p>	<p>Cours Théorique et Pratique de Pédagogie et de Méthodologie – A L'usage des Instituteurs des Écoles Moyennes et Primaires, des élèves des Écoles Normales et de Tous Crux qui se destinent a la Carrière de L'enseignement.</p>	<p>1854 – Bruxelles</p>	<p>Bruxelles – Librairie de Deprez-Parent. Archive.org https://ia800300.us.archive.org/31/items/coursthoriqueet01braugoo/coursthoriqueet01braugoo.pdf</p>
<p>7. <i>Michel Charbonneau</i></p> <p>Directeur de l'École Normale de Melun, Officier de L'Instruction Publique.</p>	<p>Cours Théorique et Pratique de Pédagogie</p>	<p>1885 – Paris</p>	<p>Paris – Librairie Ch. Delagrave. Précède d'une introduction par M. J. Rapet (Inspecteur general honoraire de l'enseignement primaire) Archive.org https://ia801404.us.archive.org/25/items/coursthoriqueet00chargoog/coursthoriqueet00chargoog.pdf</p> <p>Exemplar impresso: acervo pessoal da autora. Adquirido em sebo virtual</p>
<p>8. <i>Gabriel Compayré</i></p> <p>Discipulo de la Escuela Normal Superior, Doctor em Letras, agregado de Filosofia, Rector de la Academia de Lyon y Oficial de la Legión de Honor</p>	<p>Cours de Pédagogie Théorique et Pratique</p> <p>Curso de Pedagogía – Teórica y Práctica.</p>	<p>1885 - Paris</p> <p>1897 – México</p>	<p>Exemplar impresso (em francês): acervo pessoal da autora. Adquirido em sebo virtual.</p> <p>México - Librería de La Vª de Ch. Bouret. Traducción española de la décimotercia edición por F. Sarmiento Colección Digital UANL http://cd.dgb.uanl.mx/</p>

AUTOR	TÍTULO	ANO E LOCAL DE ORIGEM	INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA / LOCALIZAÇÃO
<p>9. <i>L.A. Parravicini</i></p> <p>Direttore dell'I. e R. Scuola Tecnica di Venezia, Socio corrispondente dell'I. e R. Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed. Arti; dell'Ateneo di Treviso, della Accademia Tiberina Toscana; dell'I.R. Accademia Aretina, della Società parigina per l'Istoria di Francia, e Socio onorario della Società Ticinese dell'educazione del popolo</p>	<p>Manuale di Pedagogia e Metodica Generale – ad uso delle Madri, de'padri, de'maestri e delle autorità scolastiche e amministrative d'Italia.</p>	<p>1844 – Parma</p>	<p>Itália – Livorno – Presso Bertani Antonelli e C^a. Archive.org</p>
<p>10. <i>Ambroise Rendu (1778 – 1860)</i></p> <p>Professor Escola Normal</p>	<p>Cours de pédagogie, ou Principes d'éducation publique à usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires</p>	<p>1850 [4^a ed.] - Paris [1^a ed. - 1842]</p>	<p>Paris – Garnier-Frères, Éditeurs. Autorisé par le Conseil de L'Université. Biblioteca Nacional da França – Gallica http://gallica.bnf.fr/</p>
<p>11. [Autoria não informada]</p>	<p>Manuel de l'instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie; suivis d'un choix de livres à l'usage des maîtres et des élèves.</p>	<p>1831 – Paris</p>	<p>Chez F. G. Levrault/ Strasbourg, Même Maison. Biblioteca Nacional da França – Gallica http://gallica.bnf.fr/</p>

AUTOR	TÍTULO	ANO E LOCAL DE ORIGEM	INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA / LOCALIZAÇÃO
12. <i>Marie Pape-Carpantier</i> Avec la collaboration de Professeurs de Lettres et de Sciences	Manuel des maîtres: comprenant l'exposé des principes de la pédagogie naturelle et le guide pratique de la première année préparatoire.	1887 – Paris	“Cours d'éducation et d'instruction – Première Année Prépartoire” No alto da Folha de Rosto - 50ª Edição; Paris – Librairie Hachette et C ^{1a} Biblioteca Nacional da França – Gallica http://gallica.bnf.fr/
13. <i>P. A. Dufrenne</i>	Nouveau cours de pédagogie	1808-1809 – Paris	Paris – Librairie Hachette et C ^{1a} Biblioteca Nacional da França – Gallica http://gallica.bnf.fr/
15. <i>José Augusto Coelho</i> Professor da Escola Normal do Porto.	Principios de Pedagogia	1891 e 1893- Porto 1891 e 1893 [impressão dos tomos no Brasil] - São Paulo	Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: http://www.bnportugal.pt Exemplar impresso (Volumes 1 e 2): acervo pessoal da autora. Adquirido em sebo virtual.
16. <i>Paul Rousselot</i> Ancien Professeur agrégé de Philosophie; Inspecteur honoraire d'Académie Lauréat de L'Académie Française	Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire.	1890 – Paris	Paris – Librairie CH. Delagrave. Biblioteca Nacional da França – Gallica http://gallica.bnf.fr/
17. <i>Emile Henry</i> Professeur préparateur aux examens de l'Hôtel de Ville de Paris Officier d'académie	Pedagogie Élémentaire – Suivie de textes de rédactions pédagogiques (Donnés aux derniers examens et de documents Ministériels et Administratifs)	1882 – Paris	Avec le Concours de Directeurs et de Directrices de Maison d'Education. Nouvelle Édition – Revue, corrigée et augmentée. Paris – Librairie Classique et d'Education – V ^a Maire-Nyon/ A. Pigoreau Successeur. Biblioteca Nacional da França – Gallica http://gallica.bnf.fr/

AUTOR	TÍTULO	AÑO E LOCAL DE ORIGEM	INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA / LOCALIZAÇÃO
<p>18. <i>D. José Lledós y Naya</i></p> <p>Profesor de primera enseñanza superior y Director de una Escuela Pública de Tarazona de Aragon</p>	<p>Curso completo de Pedagogía – Expuesto de conformidad con los adelantos de esta ciencia para servir de texto en las Escuelas Normales de Maestras de Primera Enseñanza Elemental y Superior.</p>	<p>1887 – Tarazona</p>	<p>Prologo da obra: Doña Pilar Pascual de Sanjuan – Regente de la escuela práctica agregada á la Normal Superior de Maestras de Barcelona.</p> <p>Tarazona – Imprenta y Libreria Turiasonense.</p> <p>Repositório Universitario Institucional de Recursos Abiertos – Universidad de Castilla-La Mancha.</p> <p>https://ruidera.uclm.es/xmlui/</p>
<p>19. <i>D. Joaquim Avendaño y D. Mariano Caderera</i></p> <p>Inspectores Generales de Instrucción Primaria</p>	<p>Curso Elemental de Pedagogía</p>	<p>1855 – Madrid</p>	<p>Obra Aprobada por el gobierno para servir de Texto en las Escuelas Normales, Seminários de Maestros del Reino. 3ª ed.</p> <p>Madrid – Imprenta de D. Victoriano Hernando.</p> <p>Repositório Universitario Institucional de Recursos Abiertos – Universidad de Castilla-La Mancha.</p> <p>https://ruidera.uclm.es/xmlui/</p>
<p>20. <i>D. Julian Lopez Catalan</i></p> <p>Director de la Escuela-modelo de párvulos de Barcelona</p>	<p>El Arte de Educar – Curso Completo de Pedagogía Teórico-Práctica.</p>	<p>1871 – Barcelona</p>	<p>“Aplicada á las Escuelas de Párvulos. Obra indispensable á los maestros de esta clase, ventajosa á los elementales y superiores, y útil á los padres de familia”. (Tomo I e II)</p> <p>Barcelona – Libreria de Juan Bastinos e Hijo, Editores.</p> <p>Repositório Universitario Institucional de Recursos Abiertos – Universidad de Castilla-La Mancha.</p> <p>https://ruidera.uclm.es/xmlui/</p>
<p>21. <i>Adolfo van Gelderen</i></p> <p>Director y Professor de Pedagoia da Escola Nacional de Maestros de la Provincia de Buenos Aires</p>	<p>Lecciones de Pedagogia</p>	<p>1878 [2ª ed.] - Buenos Aires</p>	<p>Buenos Aires: Imprenta de Martín Biedma, 1878. (Biblioteca Nacional de Maestros).</p> <p>http://www.bnm.me.gov.ar/</p> <p>http://bibliotecadigital.educ.ar/</p>
<p>22. <i>D. Vicente Castro Legua</i></p> <p>Maestro de las Escuelas Municipales de Madrid.</p>	<p>Cuestiones de Pedagogía Práctica – Medios de Instruir</p>	<p>1893 – Madrid</p>	<p>Madrid – Librería de la Viuda de Hernando – y Cª.</p> <p>Biblioteca Nacional de España – Biblioteca Digital Hispánica</p> <p>http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html</p>

AUTOR	TÍTULO	AÑO E LOCAL DE ORIGEM	INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA / LOCALIZAÇÃO
<p>23. <i>Francisco E. Galindo</i></p> <p>Doctor de Las Universidades y Abogado de los Tribunales del Salvador, Guatemala y Honduras, Miembro correspondiente de la Real Academia de la Lengua Española, Condecorado con el Busto del Libertador etc.</p>	<p>Elementos de Pedagogía (Obra premiada en público certâmen com el primer premio.) Obra escrita para las escuelas centro-americanas)</p>	<p>1888 – Guatemala</p>	<p>Guatemala - Tipografía “La Unión” Biblioteca Nacional de España – Biblioteca Digital Hispánica http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html</p>
<p>24. <i>Eduardo Rossig</i></p> <p>Sub-director de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, Rejente de la Escuela Práctica – Anexa 1 Profesor de Métodos de Enseñanza</p>	<p>Manual de Práctica Escolar – Certamen Pedagógico de 1893</p>	<p>1896 – Santiago</p>	<p>Chilé – Imprenta I Encuadernacion Roma. Biblioteca Nacional de España – Biblioteca Digital Hispánica http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html</p>
<p>25. <i>Emilio Jofré</i></p> <p>Visitador de Escuelas</p>	<p>Pedagogia Elemental – Mandada adoptar por El Supremo Gobierno: Como texto de enseñanza para el uso de las Escuelas Normales</p>	<p>1882 – Santiago</p>	<p>Chilé - Imprenta de Lá Republica de J. Nuñez. Único texto premiado com medalla de oro em los certames abiertos por la Sociedad de Bibliotecas Públicas Escolares el 19 de marzo de 1881, para conmemorar el centenario del señor don Andres Bello. Biblioteca Nacional de España – Biblioteca Digital Hispánica http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html</p>

APÊNDICE VII- RELAÇÃO DE AUTORES E OBRAS CITADAS NO MANUAL DE DALIGAULT

	AUTOR	OBRA	OCORRÊNCIA
1	Rolin	Tractado dos Estudos	2
2	Mr Barrau	Direcção Moral para os instituidores Direcção Moral para os professores	3
3	Massilon		1
4	Constituição		1
5	Mr. De Gerando/ Degerando	Curso Normal para os professores	4
6	Mr. Barrau	Imitação	1
7	Mr. Rendu/ A. Rendu	Curso de Pedagogia	5
8	E. Rendu		1
9	Salmon	Conferencias sobre os deveres dos professores primarios	1
10	Locke		2
11	Mr. Horner	Manual das escolas normaes primarias	2
12	Mr. Edom	História Santa	1
13	Paigné/ Pagigmé	Quadros de Leitura	1
14	Abria	Quadros ou Syllabarios	1
15	Mr. Lamotte	Quadros ou Syllabarios	1
16	Perrier	Quadros ou Syllabarios	1
17	Meissas	Quadros ou Syllabarios	1
18	Michelot	Quadros ou Syllabarios	1
19	Pillans		1
20	Demouchel	Problemas e exercícius de calculo	1
21	Saigey/ Sonnet	Collecção de Problemas	1
22	Lhomond/ Guerard	Pequena Grammatica	1
23	Montesquieu	Espirito das Leis	1
24	Voltaire		1
25	Pe. Girard	Curso Educativo da língua materna	1
26	Walter Scott		1

APÊNDICE VIII - RELAÇÃO DE AUTORES E OBRAS CITADAS NO MANUAL DE PASSALACQUA

	AUTOR	OBRA	OCORRÊNCIA
1	A. de Guatrefages	L'espèce humaine- 1883	2
2	Adolpho Coelho	Pedagogia Moderna - 1882/ A questão do ensino - 1871	3
3	Alex. Franch	Dictionnaire des sciences philosophiques	1
4	Alexandre Bain	La science de l'éducation	3
5	Almeida Garret	Da Educação (1a ed. 1829)	5
6	Bacon	-	1
7	Bagnaux	-	1
8	Baldwin	The end of school management. New York, 1881/ The art pf school management	2
9	Bernard Pérez	-	1
10	Brisson	Conferences - Sarboune - 1878	1
11	C. Gay	De la vie et des vertus chrétiennes - 1883	1
12	Cardet	-	1
13	Chateaubriand	-	2
14	Daguet	-	1
15	Degerando	-	3
16	Delphim, educado por Bossuet	-	1
17	Dr. Liebreich	-	2
18	Dr. Riant	Hygiene scolaire/ Maladies scolaires	7
19	Dr. Schreber	-	1
20	Dr. Vernois	-	1
21	Dupanloup	-	6
22	Duque de Borgonha, educado por Fénelon	-	1
23	Duque de Broglie	O exame da philosophia de Broussais	1
24	E. Caro	Nouvelles études morales sur le temps present.	1
25	E. Rendu	Enseignement primaire	2
26	F. Duillé	Apologie scientifique de la foi chrétienne - 1885	1
27	Fénelon	-	2
28	Fontenelle	-	1
29	Froebel	-	1
30	Gabriel Compayrè	Cours de Pedagogie	3
31	Guizot	Conseils d'um père sur l'éducation	3
32	Hegel	-	1
33	Helvecio	-	1
34	Herbert Spencer	Educação	1
35	Horacio Mann	-	2
36	Huxley	-	1
37	J. Amos Comenio	Didática Magna	1

38	J. Simon	-	1
39	James Mill	-	1
40	Jouffroy	Rapport á l'Academie des sciences morales et politiques	1
41	La Bruyère	-	1
42	Lavoisier	-	1
43	Leibnitz	-	1
44	Locke	-	2
45	M. Broglie	-	1
46	M. Desperrois	-	1
47	M. Grimme	-	1
48	M. me Campan	-	1
49	M. me Pape Carpentier	-	1
50	M. Ralston	-	1
51	M.me Chasteau	Leçons de Pedagogie - 1885	2
52	Marion	Curso Sur la science de l'education/ Leçons de Psychologie	4
53	Mariotti	Conferences pedagogiques - quarta edição - 1879	1
54	Mauricio Grane	-	1
55	Miss Edgeworth	Education pratique de la verité	1
56	Moleschott	-	1
57	Monsabré	Conférences - Paris - 1877 - Radicalisme contre Radicalisme	2
58	Montaigne	-	1
59	Montesquieu	Espirit dés Lois	1
60	N. A. Calkins	Primeiras Lições de Coisas, tradução de Rui Barbosa - 1886	1
61	P. Larousse	-	1
62	Paul Janet	Le creveau et la pencée	1
63	Pestalozzi	Pestalozzi (por R. de Guimps)	3
64	Rollin	Traité des études - 1726	1
65	Rousseau	Contrato Social	6
66	Santo Agostinho	-	1
67	Stuart Mill	Memoires (citado por Compayrè)	3
68	Théry	Lettres sur la profession d'instituteur	1
69	V. Achilles	Methodologie (Traité de) - Quarta edição - 1883	1
70	Van Holsbeeck	-	1

APÊNDICE IX - INDÍCIOS DA AVALIAÇÃO

AUTOR DO MANUAL	PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO MORAL	EDUCAÇÃO INTELECTUAL	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	DISCIPLINA
Daligault	-	-	-	1. Organização escolar; 1.1 Meios disciplinares; 1.1.1 Registros; 1.1.2 Recompensas; 1.1.3 Castigos; 1.2 Classificação dos alunos; 1.2.1 Exames; 1.3 Métodos de ensino;	-	-
Compayré	-	-	-		1 Pedagogia Prática; 1.1 Métodos de ensino;	1 Pedagogia Prática; 1.1 As recompensas e os castigos; 1.2 A disciplina em Geral; 1.2.1 Classificação dos discípulos;

AUTOR DO MANUAL	PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO MORAL	EDUCAÇÃO INTELECTUAL	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	DISCIPLINA
Charbonneau	1. Métodos de ensino;		1.Meios disciplinares; 1.1 Recompensas e punições;		1. Organização da disciplina; 1.1 Registros;	
Passalacqua	-	-	-	-	1. Metodologia; 1.1 Organização da escola; 1.1.1 Divisão dos alunos; 1.1.2 Meios disciplinares; 1.1.2.1 Recompensas e punições; 1.1.2.2 Registros;	-
Avendaño e Carderera	-	-	-	-	1. Da instrução em geral; 1.1 Métodos e sistemas; 2. Da Organização da escola; 2.1 Classificação do ensino e dos alunos;	1.Meios disciplinares; 1.1 Prêmios e castigos;

MANUAL	PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO MORAL	EDUCAÇÃO INTELECTUAL	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	DISCIPLINA
Marciano Pontes	-	-	-	-	1. Metodologia; 1.1 Métodos de ensino; 2. Da organização geral da escola; 2.1 Classificação dos alunos;	1. Da Disciplina da escola; 1.1 Punições e recompensas.
Affreixo e Freire	-	-	-	-	1. Da escola; 1.1 Da mobília; 1.2 Escrituração das escolas; 1.3 Classificação dos alunos; 2. Metodologia; 2.1 Métodos de ensino;	1. Disciplina na escola; 1.1 Prêmios e castigos;
Parravicini	-	-	1. Disciplina; 1.1 Prêmios e castigos;	-	1. Métodos de instrução; 1.1 Métodos de ensino;	-
A. Rendu	-	-	-	-	1. Da Instrução; 1.1 Dos métodos; 2. Organização Escolar; 2.1 Classificação dos alunos;	1. Disciplina; 1.1 Punições e recompensas; 2. Escrituração;
Parral	-	-	-	-	1. Sistemas de organização de Escolas; 1.1 Métodos de ensino; 2. Considerações acerca dos exames nas escolas;	1. A emulação; 1.1 Prêmios e castigos;

APÊNDICE X: REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A ELABORAÇÃO DA SÍNTESE ACERCA DA IDENTIDADE DOS MANUAIS

Obra/autor	Referências
<p><i>Cours de Pédagogie ou Principes d'éducation Publique.</i> Ambroise Rendu</p>	<p>CAPLAT, Guy. Dictionnaire biographique 1802-1914, ouvrage réalisé sous la dir. de Guy Caplat (Paris: INRP et CNRS, 1986). Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/inrp_0298-5632_1986_ant_11_1_6548>.</p> <p>BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911). Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3517>. Acesso em: 06 abr. 2018.</p> <p>Quelques Réflexions, a propos des précurseurs de l'Ante-Christ. Par un membre de L'Université. Paris: Chez Brunot-Labre, libraire de l'Université. 1817. Disponível em: <http://data.bnf.fr/12107154/ambroise_rendu/>. Acesso em: 20 fev.2018.</p> <p>BRASIL. Relatório da Repartição dos Negócios do Império (1873). Ministério do Império. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2017.</p>
<p><i>Manuale di Pedagogia e Metodica Generale.</i> Luigi Alessandro Parravicini</p>	<p>DI LUZIO, Adolfo Scotto. Dizionario Biografico degli Italiani, Volume 81 (2014). Disponível em: <">http://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-alessandro-parravicini_(Dizionario-Biografico)/>. Acesso em: 10 abr. 2018.</p> <p>BELTRANI, M. Ripensare Pestalozzi per la scuola di oggi. Rivista Scuola Ticinese, nº 208, ano XXV, 1996. Disponível em: <https://www4.ti.ch/decs/ds/publicazioni/edizioni-precedenti/1991-2000/>. Acesso em: 10 abr. 2018.</p> <p>BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911). Disponível em <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>. Acesso em: 06 abr. 2018.</p>
<p><i>Curso Elemental de Pedagogía</i> Mariano Carderera y Potó e Joaquin Avendaño Bernáldez</p>	<p>LÓPEZ DEL CASTILLO, Maria Teresa. Historia de la inspección de la primera enseñanza en España. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.</p> <p>BLANCO Y SANCHEZ, Don Rufino. Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano ó traducidas a este idioma. Tipografía de La Revista de Arch., Bibl. y Museos, Madrid, 1907. Disponível em: <https://archive.org>. Acesso em: 03 abr. 2018.</p>
<p><i>Cours Pratique de Pédagogie</i> Jean Baptiste Daligault</p>	<p>SURVILLE, Auguste. Notice sur la vie et les euvres de M. Jean-Baptiste Daligault. In: Société historique et archéologique de l'Orne. Tome XXVII. Alençon: Imprimerie Alençonnaise, 1908, p. 283-330.</p>
<p><i>Cours Théorique et Pratique de Pédagogie</i> Michel Charbonneau</p>	<p>KAHN, P.; DENIS, D. L'Ecole de la Troisième République en questions: Débats et controverses dans le "Dictionnaire de pédagogie. Berne: Peter Lang S.A., 2006.</p> <p>MARQUES, Henrique. Bibliographia camilliana. Lisboa: Livraria de Antonio Maria Pereira – Editor, 1894. Disponível em: <https://archive.org/stream/bibliographiacam00marquoft#page/n5/mode/2up>. Acesso 20 de abr. de 2018.</p> <p>TREVISAN, T. A.; PEREIRA, B. C. Leituras recomendadas para as Escolas Normais no Brasil e na França (século XIX): transferências culturais e de modelos pedagógicos. Revista Patrimônio e Memória. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 223-237, janeiro-junho, 2013. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/issue/view/17/showToc>. Acesso em: 20 abr. 2018.</p> <p>UEKANE, Marina Natsume. Instrutores da milícia cidadã: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889). Rio de Janeiro: Uerj, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-203-ME.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.</p>

<p><i>Elementos de Pedagogia</i> José Maria da Graça Affreixo e Henrique Freire</p>	<p>Referências mobilizadas para bibliografia dos autores Affreixo e Henrique Freire. Disponível em: <https://portal.arquivos.pt/>; <http://bdalentejo.net/biografias.html>.</p> <p>ANDRADE, Adriano da Guerra. Dicionário de pseudónimos e iniciais de escritores portugueses. Biblioteca Nacional de Portugal, 1999.</p> <p>CORREIA, António Carlos da Luz. Fragmentos da memória de uma escola imaginada: presenças de Espanha nos livros de formação de professores primários em Portugal (1920-1950). Revista de pensamento do Eixo Atlântico, nº 4, Jan.- Jun. 2003. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14994.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.</p> <p>LEVY CARDOSO, T. F. (org.) História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.</p> <p>MARTINEZ, Silvia Alicia; LOPES, Sonia. A contribuição de Henrique Freire para a circulação das Ideias Pedagógicas no Brasil e em Portugal no final de oitocentos. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, Vitória, v. 1, 2011, p.1-14. 2011. CDRom.</p> <p>MINAS GERAIS. Jornal A Actualidade: Órgão do Partido Liberal (MG). Edição 00078. 07 de ago. de 1880. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 mar. 2018.</p> <p>MARANHÃO. Jornal Diário do Maranhão. Edição 06267. 26 de jul. de 1894. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 mar. 2018.</p> <p>SÃO PAULO. Jornal Contemporaneo (SP). Edição 0003. 13 de ago. de 1895. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 mar. 2018.</p> <p>PARAHYBA. Jornal Gazeta da Parahyba. Edição 00362. 06 de agosto de 1889. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 mar. 2018.</p>
<p><i>Compêndio de Pedagogia</i> Antonio Marciano da Silva Pontes</p>	<p>BLAKE, Augusto V. Alves Sacramento. Diccionario bibliophafico brasileiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221681>. Acesso em: 20 jan. 2018.</p> <p>RIO DE JANEIRO. Jornal Diário do Rio de Janeiro. Edição 00228. 24 de agosto de 1877. Edição 00301, nov. 1877. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 04 nov. 2015.</p> <p>RIO DE JANEIRO. Jornal A cidade do Rio. Edição 00160. 19 de julho de 1889. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 04 nov. 2017.</p> <p>RIO DE JANEIRO. Jornal o Fluminense (RJ). Edição 04556, 17 de maio de 1901. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 mar. 2018.</p> <p>CEARÁ. Livraria e Papelaria de Joaquim José d'Oliveira & Comp. Jornal Pedro II (CE). Edição B00025 de 26 de setembro de 1889. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 09 mar. 2018.</p> <p>RIO GRANDE DO SUL. Globo - Jornal A Federação. Edição 00038, de 14 de fevereiro de 1890. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 09 mar. 2018.</p>
<p><i>Cours de Pédagogie Théorique et Pratique</i> Gabriel Compayré</p>	<p>DUBOIS PATRICK, Bruter Annie. COMPAYRE (Gabriel). In: Dubois Patrick. Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs, Patrick Dubois, Annie Bruter. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2002. Disponível em: <www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2002_ant_17_1_7642>. Acesso em: 01 fev. 2018.</p> <p>PARANÁ. Jornal Patria e Lar (PR). Edição 00004 de outubro de 1912. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em:</p>

	<p>15 jan. 2018.</p> <p>RIO DE JANEIRO. Jornal O País (RJ). Edição 10049, de 11 de abril de 1912. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 15 jan. 2018.</p>
<p><i>Pedagogia e Metodologia (teórica e prática).</i> Camillo Passalacqua</p>	<p>Site Aquidiocese de Campinas. Disponível em: <https://sites.google.com/site/exsicampinas/galeria-dos-personagens-2/materias-recebidas>. Acesso em: 05 set. 2016.</p> <p>HILSDORF DIAS, Marcia. Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890). São Paulo: Alínea, 2013.</p> <p>SANTA CATARINA. República, n. 612, edição 612, de 15 de dezembro de 1891. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 01 mar. 2017.</p> <p>SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal Catharinense, 1897. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 15 mar. 2016.</p> <p>SANTA CATARINA. República, n. 001, de 01 de janeiro de 1899. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 01 mar. 2017.</p>
<p><i>Elementos de Pedagogía.</i> Luis Parral Cristóbal</p>	<p>Site Ateca - Protagonistas de su historia. Don Luis Parral Cristóbal. Disponível em: <https://historiadeateca.wordpress.com/2016/04/09/don-luis-parral-cristobal/>. Acesso em: 08 abr. 2018.</p>