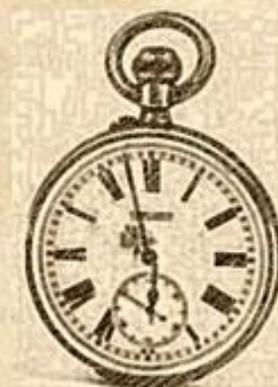
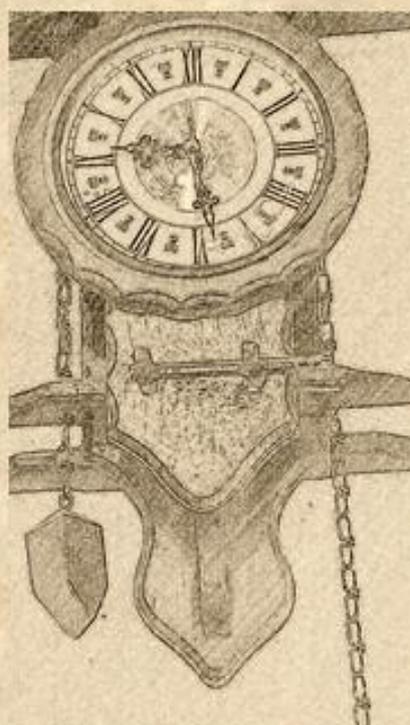
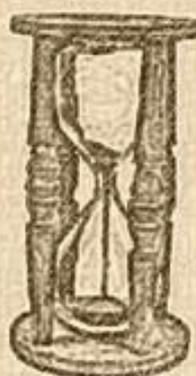


# Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa:

organização do tempo escolar em manuais pedagógicos.

(Santa Catarina – 1856 a 1911)



**Suzana Grimaldi Machado**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva**

Orientadora

Julho/2017

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

**SUZANA GRIMALDI MACHADO**

***DA BOA DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO ÀS FASES DA VIDA EDUCATIVA:  
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM MANUAIS PEDAGÓGICOS  
(SANTA CATARINA – 1856 a 1911)***

FLORIANOPOLIS / SC

2017

**SUZANA GRIMALDI MACHADO**

***DA BOA DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO ÀS FASES DA VIDA EDUCATIVA:  
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM MANUAIS PEDAGÓGICOS  
(SANTA CATARINA – 1856 a 1911)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva

**FLORIANOPOLIS / SC**

**2017**

M149d Machado, Suzana Grimaldi  
Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa:  
organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa  
Catarina - 1856 a 1911) / Suzana Grimaldi Machado. - 2017.  
207 p.il.; 29 cm

Orientador: Vera Lucia Gaspar da Silva

Bibliografia: p. 165-191

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

1. Educação - Santa Catarina. 2. Espaço e tempo. 3.  
Ensino primário. I. Silva, Vera Lucia Gaspar da. II.  
Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDD:370.98164 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

**SUZANA GRIMALDI MACHADO**

**DA BOA DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO ÀS FASES DA VIDA EDUCATIVA:  
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM MANUAIS PEDAGÓGICOS  
(SANTA CATARINA—1856 a 1911)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora:   
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:   
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Virgínia Pereira da Silva de Ávila  
Universidade de Pernambuco - UPE

Membro:   
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizele de Souza  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Membro: *por parecer*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Santos Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

**Florianópolis, 17 de julho de 2017.**

À mamãe (meu anjo na Terra) e ao papai (meu eterno anjo, agora no “céu”).

## AGRADECIMENTOS

Durante o percurso de mestrado, e antes dele, muitos contribuíram de maneiras diferentes para que eu chegasse até aqui. A todos, mesmo que não citados nominalmente nessas linhas, sou grata pelas aprendizagens escolares, profissionais e de vida.

À professora Vera Lucia Gaspar da Silva, pela oportunidade em vivenciar essa experiência, por ter me “apresentado” esse universo instigante e cativante da pesquisa em História da Educação e por ter aceitado me conduzir nele. Por ter sido minha professora, orientadora e incentivadora sempre fiel. Por acreditar e me fazer acreditar também. Suas orientações, embaladas com grande sensibilidade e com a exatidão necessária, tornaram o tempo da pesquisa mais promissor e precioso!!

Às professoras Virgínia Pereira da Silva de Ávila, Gizele de Souza e Maria Teresa Santos Cunha, por gentilmente aceitarem participar da banca examinadora no exame de qualificação, acompanhando-me até a defesa. Suas dicas foram valiosas, contribuindo para ajustar os ponteiros e fazer a pesquisa pulsar no ritmo certo.

Às professoras e professores do PPGE de modo geral e de modo específico, aquelas com as quais compartilhei momentos de aprendizagem fundamentais nesse percurso: professoras Mariléia Maria da Silva, Gisela Eggert Steindel, Maria Teresa Santos Cunha e Vera Lucia Gaspar da Silva.

Ao professor Santiago Pich, da Universidade Federal de Santa Catarina, por ter me possibilitado a participação na disciplina Cultura Escolar, cujos encontros foram enriquecedores e abriram caminhos para a pesquisa que ora se finda.

Às minhas professoras e aos professores de ontem, de hoje e aqueles que ainda virão pelas possibilidades infinitas de aprendizagem.

Ao Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares, em especial aos colegas do projeto de pesquisa Objetos em Viagem, pela acolhida e por todas as dicas que me deram.

À Carol, pela gentileza com a qual me recebeu em meu primeiro dia no PPGE e pelo carinho com o qual leu meus primeiros riscos e rabiscos, ainda em 2015. Suas palavras estão gravadas em meu coração: “Oi, eu sou a Carol, da Vera. A partir de hoje, somos irmãs”. E fomos mesmo.

À Luani, por sempre ter tempo, mesmo quando não tinha. Pelas dicas, por ler meus primeiros ensaios de sumário, pelo incentivo constante.

À Hia, primeira a dizer: “Eu amo o seu tema! É sério”. Seu estímulo e os livros compartilhados foram fundamentais nessa caminhada.

À Selinha, pela serenidade que contagia!! Como foi bom tê-la por perto! Impossível se “desesperar” com uma pessoa como você ao lado.

À Dilce, por me “apresentar” aos relatórios dos presidentes e mensagens de governadores, fontes tão importantes nesta pesquisa, e pela tranquilidade que me transmitia todas as semanas.

À Fran, que com todo carinho e generosidade compartilhou comigo seus textos, suas experiências e seu tempo, precioso tempo...

Aos colegas da linha de pesquisa Maike, Vanessa, Rodrigo e Natalia, pelos valiosos momentos de troca e partilha vivenciados durante a disciplina Seminários de Pesquisa em História e Historiografia da Educação.

À minha caçamba...ou será a corda? Pelas idas e vindas aos arquivos e bibliotecas, pelos momentos de estudo, pela companhia constante durante o tempo do mestrado, mesmo à distância. Nati, trago você comigo, em meu coração.

À Suzane Madruga, pela revisão e formatação desta dissertação.

Aos meus pais, meus eternos anjos, sempre fundamentais na minha vida. Em todos os momentos, em todos os lugares, a qualquer tempo, em qualquer espaço. É neles que me emballo e me enlaço...

Ao meu marido, amigo, companheiro de todas e para todas as horas, que com sua presença constante e incentivadora me ajuda a seguir sempre em frente, acreditando em mim, muitas vezes, mais do que eu mesma.

Às alunas e aos alunos, minhas crianças, com os quais tive a alegria e o prazer de trabalhar nesses mais de 20 anos como profissional de educação e que muito me ensinaram sobre o tempo, esse “compositor de destinos”, que bate em tantos ritmos diferentes, que, por vezes, faz-nos pensar que “temos todo o tempo de mundo” e, por outras vezes, que “não temos tempo a perder”.... Vocês me ensinaram muito sobre a vida, sobre ser criança, sobre ser adolescente, sobre ser professora, sobre ser gente!!!

Às alunas e aos alunos, estes já colegas de profissão, que me permitiram adentrar suas salas de aula e saber um pouquinho do que lá acontecia, para que eu pudesse ser uma “formadora de professores sempre em formação”.

A todas as pessoas das instituições educativas nas quais trabalhei, com quem compartilhei tempos, dúvidas, incertezas e aprendizados diários.

Aos servidores do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, do Museu da Escola Catarinense, do Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas, da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina e da Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina, que, com paciência, cuidado e dedicação, auxiliaram na busca e nas descobertas de novas fontes.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Venda Nova do Imigrante, pela liberação que me proporcionou dedicação em tempo integral ao projeto de mestrado.

Ao tempo amigo, que me permitiu chegar até aqui...

**SOU GRATA!!!**

As crianças passam, nos dias atuais, muito tempo na escola. Ingressam cada vez mais cedo e permanecem por um período de escolarização maior. O calendário escolar amplia-se. Obedecendo ao ritmo do clima e das festas, são aumentados os dias letivos e as férias diminuem. A jornada escolar, antes reduzida pelo trabalho infantil, atende às exigências do trabalho feminino e as crianças passam um período maior do dia na escola. O tempo escolar tem uma historicidade. Articula-se com a história da infância, com a história da família e se confunde com a própria história da educação.

**(Rogerio Fernandes & Ana Chrystina Venancio Mignot)**

## RESUMO

O texto aqui apresentado é fruto de uma pesquisa inserida no campo da História e Historiografia da Educação, cujo objetivo foi identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, tendo por base conteúdos veiculados em manuais pedagógicos publicados na segunda metade do século XIX e com indícios de circulação em Santa Catarina entre os anos de 1856 e 1911. Este período foi marcado por iniciativas de institucionalização do ensino e o tempo, considerado como um elemento estruturante da vida da escola, fez parte desse conjunto de iniciativas. Desse modo, ensinar aos professores como distribuir adequadamente o tempo diário de estudo fazia-se necessário. Este trabalho articula, portanto, reflexões acerca da organização do tempo escolar com a formação de professores e o universo da cultura material escolar. Compõem o *corpus* prioritário da pesquisa os manuais pedagógicos *Curso Prático de Pedagogia*, Jean Baptiste Daligault (1870), *Primeiras Lições de Coisas*, Norman Allison Calkins (1886), *Pedagogia e Methodologia*, Camillo Passalacqua (1887), e *Principios de Pedagogia*, José Augusto Coelho (Tomo I, 1891; Tomo II – 1892; Tomo III e Tomo IV – 1893). Além dos manuais, foram analisados outros documentos relacionados à instrução pública, os quais, em sua maioria, compõem os acervos do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Como referenciais teóricos, privilegiou-se o diálogo com autores que têm em seu campo de pesquisa reflexões acerca da cultura escolar e da cultura material escolar, com destaque à organização do tempo; além da formação de professores, evidenciando a função dos manuais pedagógicos. Por meio da análise documental foi possível perceber que os manuais, apesar das distâncias tanto em concepções quanto na própria materialidade dos impressos, apresentam vizinhanças no que diz respeito à organização do tempo escolar. Em todos os manuais analisados, mesmo que de modo diferente, o tempo se materializa como um saber a ser ensinado aos professores em formação ou a docentes já em atividade. Observa-se uma preocupação, tanto nos manuais quanto nos demais documentos consultados, em estabelecer posturas e comportamentos desejáveis aos professores, nas quais o uso adequado do tempo – de trabalho ou de descanso – é enfatizado. Em alguma medida, os manuais apresentam propostas para a organização do tempo, que, neste trabalho, distribuiu-se em organização pedagógica e organização administrativa. Na primeira, aspectos voltados aos programas, aos modos de ensino e aos agrupamentos de alunos são evidenciados. Na segunda, elementos relativos a horários, calendário e escrituração escolar são destacados. Nota-se no exame das fontes que a organização do tempo escolar se deu de modo gradativo, permeada por avanços, recuos, continuidades, embates e debates. Nota-se, ainda, que apesar da institucionalização do tempo ter feito parte de um conjunto de iniciativas governamentais, professores e famílias dos alunos também participaram desse processo. Enfim, vê-se a organização do tempo escolar como um tempo sempre em diálogo com outros tempos, apresentando sinais de mudanças e permanências que podem ser percebidas ainda nos dias de hoje.

**Palavras-chave:** Tempo Escolar. Cultura Material Escolar. Manuais Pedagógicos.

## ABSTRACT

The text presented here is the result of a research in the area of History and Historiography of Education, which objective was to identify and analyze elements indicating the organization of school time, based on contents propagated in pedagogical manuals published in the second half of the 19th century and with traces of circulation in Santa Catarina between 1856 and 1911. These years were marked by actions to institutionalize teaching and time. Once the time was considered as a structuring element of school life, it was part of this set of actions. Consequently, instruct teachers how to allocate properly daily study time became necessary. This essay articulates, therefore, reflections about the organization of school time along with the formation of teachers and the universe of material culture of the school. The first corpus of research is composed of: *Curso Pratico de Pedagogia*, Jean Baptiste Daligault (1870), *Primeiras Lições de Coisas*, Norman Allison Calkins (1886), *Pedagogia e Methodologia*, Camillo Passalacqua (1887), and *Principios de Pedagogia*, José Augusto Coelho (Tome I, 1891; Tome II – 1892; Tome III e Tome IV – 1893). In addition to these manuals, other documents related to public education were analyzed, which, in the majority, compose the collections of the Public Archive of the State of Santa Catarina and the Public Library of the State of Santa Catarina. The theoretical reference focus was on dialogues with authors who have worked, in their field of research, with reflections on school culture and material culture of school – drawing attention on the organization of time – and with teacher training, highlighting the role of pedagogical manuals. Through the documents analysis, it was possible to understand that the manuals, despite the distances both in the inner conceptions and in the very materiality of them, present contiguities about the organization of school time. In all the manuals analyzed, even if in a different way, time is materialized as a knowledge to be taught to teachers in training or to teachers already in activity. There is a concern, both in the manuals and in the other documents consulted, to establish postures and behaviors desirable to teachers, in which the proper use of time – work or rest – is emphasized. In a certain way, the manuals present proposals for the organization of time, which was distributed in pedagogical organization and administrative organization. In the first case, some aspects related to the programs, the styles of teaching and the groupings of students were evidenced. In the second case, elements related to school schedules, calendars and bookkeeping were highlighted. It is possible to perceive during the examination of the sources that the organization of the school time occurred in a gradual way, permeated by advances, retreats, continuities, clashes and debates. It is also noted that despite the institutionalization of time was part of a set of governmental actions, teachers and students' families also participated in this process. Finally, it is possible to comprehend the organization of school time as a time always in dialogue with other times, showing signs of changes and constancies that can be perceived nowadays.

**Keywords:** School Time. Material Culture of the School. Pedagogical Manuals.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Capa, lombada e folha de rosto de <i>Curso Pratico de Pedagogia</i> (1870) .....	36
Figura 02 – Capa, lombada e folha de rosto de <i>Cours Pratique de Pédagogie</i> (2ª edição, 1853) .....	37
Figura 03 – Capa, lombada e folha de rosto de <i>Primeiras Lições de Coisas</i> (1886) .....	42
Figura 04 – Capa, lombada e folha de rosto de <i>Primary Object Lesson</i> (40ª edição, 1888) ....	43
Figura 05 – Capa, lombada e folha de rosto de <i>Pedagogia e Methodologia</i> (1887) .....	47
Figura 06 – Árvore sinótica da Pedagogia, Metodologia e suas ciências auxiliares .....	48
Figura 07 – Capas e lombadas dos exemplares de <i>Principios de Pedagogia</i> organizados em dois volumes (1891; 1892; 1893) .....	50
Figura 08 – Capa, lombada e folha de rosto do Tomo IV de <i>Principios de Pedagogia</i> (1893) .....	51
Figura 09 – Quadro sinótico “Os Principios de Pedagogia” .....	52
Figura 10 – Solicitação do professor ao Delegado Literário (1891) .....	84
Figura 11 – Encaminhamento do Delegado Literário ao Diretor Geral (1891) .....	85
Figura 12 – Escola Mútua de Milão (primeiras décadas do século XIX) .....	92
Figura 13 – Pintura que representa uma “casa-escola” nos moldes do ensino individual .....	95
Figura 14 – Sala de aula de um Grupo Escolar Catarinense (década de 1920) .....	97
Figura 15 – Reconstituição de uma sala de aula (século XX) .....	100
Figura 16 – Phases da vida escolar e propriedades dos objetos a apresentar .....	113
Figura 17 – Modelo do registro de inscrição ou matricula .....	121
Figura 18 – Modelo do registro de chamadas e de notas .....	122
Figura 19 – Modelo de ficha a ser preenchida pelos professores: Relação das Alumnas que frequentaram a Escola Publica .....	124
Figura 20– Mappa dos Alumnos que apprendem e frequentarão a aula de 1 <sup>as</sup> Letras da Freguesia de Santo Amaro no anno de 1860 .....	125

Figura 21 – Relação nominal dos Alumnos matriculados que frequentaram a Escola de 1 <sup>as</sup> Letras desde maio até essa data na Freguesia de São Pedro de Alcantara .....	127
Figura 22 – Mappa mensal de faltas, frequencia e notas dos alumnos matriculados na 1 <sup>a</sup> Escola Publica do sexo masculino de Florianopolis (agosto de 1908) .....	128
Figura 23 – Plano de estudos semanal da Escola de Brusque – ano 1892 .....	133
Figura 24 – Ofício do Diretor Geral da Instrução Primária ao Presidente da Província (1865) .....	136
Figura 25 – Resposta à solicitação do Inspetor Geral da Instrução Pública (1870) .....	137
Figura 26 – Distribuição do tempo e do trabalho conforme método misto em Daligault (1870) .....	138
Figura 27 – Distribuição do tempo e do trabalho conforme o método simultâneo em Daligault (1870) .....	139
Figura 28 – Tipos de relógio: a) Relógio de parede, b) Pêndula, c) Relógio de algibeira (bolso) .....	144
Figura 29 – Tipos de marcadores de tempo: a) Ampulheta (relógio de areia), b) Clepsidra (relógio de água) .....	145
Figura 30 – Campanha ou sineta.....	147
Figura 31 – Matraca (similar a senha ou sinal) .....	148
Figura 32 – Taboa de medidas do tempo .....	151
Figura 33 – Objetos sonoros: a) Campanha, b) Sineta, c) Sino .....	152
Figura 34 – Sinos e suas funções .....	153
Figura 35 – Relação de objectos precisos para a Escola de 1 <sup>as</sup> Letras do sexo feminino da Freguesia da Santissima Trindade (1855) .....	154
Figura 36 – Solicitação de autorização para compra de um relógio para a escola do sexo feminino (1881) .....	155
Figura 37 – Requisição de relógio para escola do sexo masculino de Tubarão (1890) .....	156

## LISTA DE ESQUEMAS E GRÁFICOS

Esquema 01 – Síntese dos assuntos apresentados em <i>Curso Pratico de Pedagogia</i> (1870) .....	38
Esquema 02 – Síntese dos assuntos apresentados no manual <i>Primeiras Lições de Coisas</i> (1886).....	45
Esquema 03 – Categorias de representação para o tempo escolar nos manuais pedagógicos .....	69
Esquema 04 – Fases da vida educativa e centros educativos em <i>Principios de Pedagogia</i> 1893) .....	74
Esquema 05 – Marcha do Desenvolvimento e idades dos educandos em <i>Pedagogia e Methodologia</i> (1887) .....	77
Gráfico 01 – Tempos para aprender: idades para a escola nos manuais pedagógicos .....	81
Gráfico 02 – Tempos para aprender: idades para a escola na legislação catarinense (1868-1914) .....	82
Esquema 06 – Modos de ensino em <i>Principios de Pedagogia</i> (1893) .....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dados gerais sobre as obras localizadas (1856-1911) .....	19
Quadro 02 – Terminologias utilizadas e conceitos aproximados para o objeto “Manual” .....	33
Quadro 03 – Edições do jornal <i>Conservador</i> (maio, 1888) .....	40
Quadro 04 – <i>Lições de Coisas</i> em jornais catarinenses (1888; 1891) .....	41
Quadro 05 – O professor e o tempo em regulamentos da instrução (continua) .....	59
Quadro 06 – Elementos indicativos de organização do tempo e do trabalho escolar (continua) .....	63
Quadro 07 – Sequência para trabalhar as lições de formas e sua relação com as fases dos livros de leitura em uso pelos alunos .....	67
Quadro 08 – Métodos ou modos de ensino nos manuais pedagógicos .....	89
Quadro 09 – Programa das matérias em Daligault (1870) e Passalacqua (1887) .....	104
Quadro 10 – Programas das escolas primárias (1868 e 1869) .....	108
Quadro 11 – Mantendo a disciplina na escola: Ordens, preceitos e comandos .....	149

## **LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS**

APESC	Arquivo Público do Estado de Santa Catarina
LEMAD	Laboratório de Ensino e Material Didático
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MESC	Museu da Escola Catarinense
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>TEMPOS DE ENSINAR A ENSINAR: MANUAIS PEDAGÓGICOS E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>28</b>
2.1	MANUAIS PEDAGÓGICOS E SEUS MÚLTIPLOS FORMATOS: OBJETOS DA CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE .....	32
2.2	CONDUTAS EXEMPLARES: O BOM PROFESSOR E O EMPREGO DO TEMPO .....	54
2.3	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS MANUAIS PEDAGÓGICOS? .....	62
<b>3</b>	<b>O QUE, COMO, QUANDO E A QUEM ENSINAR: UMA ORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DOS TEMPOS DA ESCOLA</b> .....	<b>72</b>
3.1	TEMPOS DE ESCOLA E TEMPOS DE VIDA .....	72
3.2	MÉTODOS OU MODOS DE ENTENDER E PRATICAR O ENSINO .....	88
3.3	PROGRAMMAS DAS MATERIAS: NOÇÕES A APRESENTAR, OPERAÇÕES A REALISAR .....	103
<b>4</b>	<b>OBJETOS, IMAGENS E SONS: UM APARATO MATERIALIZANDO O TEMPO E O TRABALHO ESCOLAR</b> .....	<b>118</b>
4.1	ESCRITURAÇÃO ESCOLAR: REGISTROS DO TEMPO DA ESCOLA .....	119
4.2	CALENDÁRIOS E HORÁRIOS: LIÇÕES NOS DIAS E HORAS DEVIDAS .....	132
4.3	CAMPAINHAS E RELÓGIOS: OBJETOS DA ESCOLA PARA MARCAR O TEMPO .....	143
<b>5</b>	<b>ENTRE AS BATIDAS DO RELÓGIO E AS BATIDAS DO CORAÇÃO: (IM) POSSIBILIDADES DE CONCLUIR</b> .....	<b>159</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE A:</b> .....	<b>192</b>
	<b>APÊNDICE B:</b> .....	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE C:</b> .....	<b>195</b>
	<b>APÊNDICE D:</b> .....	<b>196</b>
	<b>ANEXO A:</b> .....	<b>198</b>
	<b>ANEXO B:</b> .....	<b>200</b>
	<b>ANEXO C:</b> .....	<b>201</b>
	<b>ANEXO D:</b> .....	<b>202</b>
	<b>ANEXO E:</b> .....	<b>203</b>
	<b>ANEXO F:</b> .....	<b>204</b>
	<b>ANEXO G:</b> .....	<b>205</b>
	<b>ANEXO H:</b> .....	<b>206</b>
	<b>ANEXO I:</b> .....	<b>207</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelas questões referentes ao tempo escolar e à formação de professores tem acompanhado minha trajetória como profissional da educação, seja na condição de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja ministrando cursos nos programas de formação continuada para professores, seja, ainda, na função de orientação educacional e pedagógica do Instituto Federal do Espírito Santo ao qual estou vinculada.

Este interesse materializa-se nesta pesquisa, intitulada *Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina / 1856 a 1911)*, a qual tem por objetivo identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, tendo por base conteúdos veiculados em manuais pedagógicos publicados na segunda metade do século XIX e com indícios de circulação nas escolas catarinenses entre os anos de 1856 e 1911. As expressões que intituam esta dissertação referem-se a modos pelos quais os manuais analisados apresentam questões relacionadas ao tempo escolar. Tais expressões nomeiam capítulos das obras<sup>1</sup> e indicam diferentes perspectivas na forma de conceber e praticar o ensino.

Embora o interesse em pesquisar o tempo escolar estivesse presente antes mesmo do ingresso no curso de mestrado, é importante destacar que a utilização de manuais pedagógicos como fonte principal não estava nos planos iniciais. A inserção no Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares, ao qual o projeto *Objetos em Viagem: Discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 - 1920)*, coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva, está vinculado, foi fundamental para esta escolha. A partir dessa inserção aconteceu o primeiro contato com o termo “manuais pedagógicos” e o desejo de conhecer mais esse objeto da cultura escolar emergiu com grande intensidade. Somado a esse desejo, surgiu o convite da professora orientadora para participar de um trabalho de pesquisa<sup>2</sup> com o objetivo de localizar indicativos de utilização de manuais pedagógicos em Santa Catarina no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Nesta etapa do trabalho, a proposta foi identificar obras recomendadas para as disciplinas de Pedagogia, Metodologia

---

<sup>1</sup> A expressão “Da boa distribuição do tempo” é utilizada por Jean Baptiste Daligault (1853; 1870) e a expressão “fases da vida educativa” é encontrada em José Augusto Coelho (1891;1893).

<sup>2</sup> Pesquisa realizada por Vera Lucia Gaspar da Silva, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Suzana Grimaldi Machado que resultou no texto *Leituras Recomendadas: Manuais Pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário* apresentado no *IX Encontro Maranhense de História da Educação: Leitura, Alfabetização e Letramento na História da Educação* (realizado em maio de 2016 na Universidade Federal do Maranhão) e publicado em CASTELLANOS, Samuel Luiz.Velázquez.; CASTRO, Cesar Augusto (orgs.). *Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva Histórica*. São Luis: Café e Lápis, EDUFMA, 2016. p. 379-399.

ou Didática nos programas de ensino da escola normal a partir de 1892<sup>3</sup> – ano da criação oficial da Escola Normal Catharinense – até o ano de 1935 – ano da fundação do Instituto de Educação em Santa Catarina. No entanto, foram localizados em notas de jornais indicativos da circulação de dois manuais pedagógicos em período anterior ao que havia sido delimitado. Desse modo, optou-se por rever a proposta inicial, qual seja, a busca apenas em programas de ensino, e recuar em algumas décadas, considerando, em especial, o manual *Curso Pratico de Pedagogia*<sup>4</sup>, de Jean Baptiste Daligault, com indícios de tradução catarinense, ao menos de parte da obra, em 1856, sendo este, então, definido como o marco inicial da pesquisa. Considerando que entre os anos de 1911 e 1935<sup>5</sup> não foram localizados nos documentos aos quais se teve acesso outras obras destinadas às disciplinas supramencionadas, delimitou-se como marco final o ano de 1911, quando o manual *Principios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho, é recomendado no *Programma e Horario da Escola Normal do Estado de Santa Catharina*. Destaca-se que o ano de 1911 marca também o início de implantação da reforma do ensino público que foi, segundo Gaspar da Silva (2000), considerada como uma das mais importantes reformas ocorridas no Estado.

As fontes que permitiram a identificação das obras na primeira etapa do trabalho, e que se constituem como fontes principais para esta dissertação, foram localizadas em diferentes acervos, a saber: na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. São estas fontes que justificam a delimitação temporal e espacial deste estudo, como mencionado no parágrafo anterior.

No quadro a seguir apresentam-se os dados gerais sobre as quatro obras localizadas na pesquisa inicial, as quais serão mobilizadas nesta dissertação.

---

<sup>3</sup> Conforme se verá no capítulo 2, foram identificadas iniciativas anteriores ao ano de 1892 para formação dos professores. Contudo, considera-se este como um marco pois, a partir de 1892, a Escola Normal Catharinense passa a exercer uma ação de modo mais contínuo. Sobre esse aspecto, sugere-se a leitura de SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos da Silva. *A Escola Normal Catharinense: ornamento e profissão*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 1999.

<sup>4</sup> Opta-se por utilizar a grafia original nos títulos e citações diretas das fontes consultadas.

<sup>5</sup> O ano de 1935 marca mais uma reorganização da Escola Normal, que dá origem aos Institutos de Educação. Neste ano, a Circular nº. 32, de 26 de setembro, recomenda o manual *Didática da Escola Nova*, de Alfredo Miguel Aguayo. Tal circular versa sobre a recomendação de livros da coleção Atualidades Pedagógicas para compor a Biblioteca dos Grupos Escolares (Biblioteca para os Professores). Sobre manuais desse autor, sugere-se ver, por exemplo: PAULA, Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de. *Escola nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo* (Santa Catarina 1942-1949). (Dissertação de Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Quadro 01 – Dados gerais sobre as obras localizadas (1856-1911)<sup>6</sup>

<b>Dados gerais das obras localizadas</b>			
<b>Obra, autor, país e ano da publicação original</b>	<b>Tradução e Ano de publicação no Brasil</b>	<b>Ano de referência em SC</b>	<b>Fonte que permitiu a localização do Manual</b>
<p><b>Curso Pratico de Pedagogia</b> destinado aos alumnos das Escolas normaes primarias, Aspirantes ao magisterio e aos Professores em exercicio. Jean Baptiste Daligault (França, 1851)</p>	<p><i>Tradutor:</i> Francisco de Pauliceia Marques de Carvalho . <i>1ª tradução:</i> 1856 <i>2ª edição:</i> 1870 (SC)</p> <p><i>Tradutor:</i> Joaquim Pires Machado Portella. <i>1ª edição:</i> 1865 (PE) <i>2ª edição:</i> 1874 (RJ)</p>	<p>1ª edição: 1856 2ª edição: 1870</p>	<p>Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa (1866)</p> <p>Jornal O Despertador (1868)</p>
<p><b>Primeiras lições de coisas</b> – manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Norman Allison Calkins (EUA, 1861)</p>	<p><i>Tradutor:</i> Rui Barbosa <i>1ª tradução:</i> 1886 (RJ)</p>	<p>1891</p>	<p>Jornal Republica (1891)</p>
<p><b>Pedagogia e Methodologia (Theorica e Practica)</b> [...] de acordo com os systemas modernos de ensino e com os principios das sciencias [...] para uso dos alumnos da Escola Normal de S. Paulo Camillo Passalacqua (Brasil, 1887)</p>	<p>Publicado originalmente em Língua Portuguesa</p>	<p>1892</p>	<p>Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense (1892)</p>
<p><b>Principios de Pedagogia,</b> José Augusto Coelho (Portugal/Brasil, 1891, 1892, 1893)</p>	<p>Publicados originalmente em Língua Portuguesa</p>	<p>1911</p>	<p>Programma e Horario da Escola Normal do Estado de Santa Catharina (1911)</p>

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Vera Lucia Gaspar da Silva, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Suzana Grimaldi Machado. Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

A partir da identificação destas obras, a pesquisa – inserida no campo da História e Historiografia da Educação – foi construída tendo como fio condutor a organização do tempo escolar nos manuais pedagógicos.

No contato com os manuais, uma questão se fez presente: quais categorias de representação para o tempo escolar podem ser identificadas nas prescrições dos manuais e como estas contribuem para pensar a arquitetura temporal das escolas primárias?

<sup>6</sup> Com a continuidade da pesquisa sobre essas obras, foram localizados outros indicativos que reafirmam a circulação destes manuais, os quais serão apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

Assim, entendendo, conforme Elias (1998), o tempo – e também o tempo escolar – como uma realidade construída social e historicamente e inspirada pela perspectiva da História Cultural que, de acordo com Chartier (1990, p. 16-17), procura “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, esta pesquisa reflete sobre modos pelos quais o tempo escolar foi construído e dado a ler nos manuais pedagógicos. Considerando que os manuais prescrevem práticas pedagógicas entendidas como adequadas, buscou-se identificar pequenos vestígios de práticas escolares que contribuíssem para compreender a construção do tempo escolar.

Diante da problemática inicial e tomando como base metodológica a análise documental, outras questões foram formuladas e guiaram o estudo no qual se investigou maneiras de organização do tempo escolar prescritas pelos manuais pedagógicos; formas pelas quais as prescrições dos manuais expõem a questão do tempo para o professor e do tempo para o aluno; a existência nesses discursos de preocupações referentes ao tempo de ensino e ao tempo de aprendizagem; bases teóricas – expressas em conceitos como tempo social, tempo da infância, tempo cronológico – que podem ser mobilizadas para analisar as prescrições dos manuais, auxiliando na compreensão acerca da construção do tempo escolar.

Com base nos questionamentos formulados e no objetivo principal delimitado para a investigação, qual seja, identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, com suporte nos conteúdos veiculados em manuais pedagógicos, foram definidos objetivos específicos que auxiliaram na concretização do objetivo maior da pesquisa. A fim de compreender as diferentes categorias de representação para a organização do tempo nos manuais foi preciso localizar e descrever tais categorias, analisando como estas contribuem para pensar a arquitetura temporal da escola, entre outros movimentos como: identificar semelhanças, diferenças, mudanças e permanências nas proposições dos manuais, considerando diferentes concepções que o embasam, período e local da publicação original dessas obras; identificar e analisar indicativos de organização e usos do tempo pelos alunos e pelos professores, sinalizando para possíveis formas de distribuição dos tempos de ensino e de aprendizagem.

Visando ampliar as reflexões tecidas no decorrer da pesquisa, as prescrições dos manuais foram articuladas com documentos norteadores da instrução pública<sup>7</sup>, relatórios de presidentes e mensagens de governadores, notas de jornais, relatórios de inspetores ou

---

<sup>7</sup> Entende-se por documentos norteadores da instrução pública atos, leis, decretos, resoluções, pareceres, programas de ensino, regulamentos e regimentos escolares.

diretores<sup>8</sup> da Instrução Pública, ofícios expedidos da Diretoria de Instrução Pública, além de documentos produzidos pelas escolas primárias. Estes últimos foram, em sua maior parte, localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, no Fundo Documental I.P. - Instrução Pública, no conjunto documental Ofícios Expedidos da Diretoria da Instrução Pública.

Os documentos norteadores da instrução pública são abordados na perspectiva apontada por Faria Filho (1998) como ordenamento jurídico e como prática ordenadora das relações sociais e, neste caso específico, uma prática ordenadora da organização dos tempos da escola, a qual muitas vezes, como será observado no decorrer do texto, inspirou-se em demandas locais.

Consciente de que a organização do tempo escolar é fruto de uma construção social, com avanços e recuos, permanências e mudanças, foram consultadas fontes de períodos anteriores e subsequentes à delimitação original da pesquisa, visando, desta forma, compreender melhor a época estudada e fundamentar aspectos suscitados, trabalhando, assim, em temporalidades múltiplas.

Em estudo realizado sobre o tempo escolar na Espanha, abarcando a segunda metade do século XX, Beas Miranda (2006) afirma que, embora alguns elementos possam levar à suposição de que as estruturas temporais da escola são imutáveis,

Investigar sobre el tiempo es estudiar uno de los elementos sustantivos del currículo escolar. Como éste, el tiempo no es algo fosilizado, estático, donde la escuela desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje. El tiempo es una construcción, y por consiguiente, forma parte del marco socio-cultural y del discurso pedagógico de cada momento. [...] el tiempo es una construcción dinámica que evoluciona históricamente [...]. (BEAS MIRANDA, 2006, p. 309)<sup>9</sup>.

O pequeno excerto aponta para a grande complexidade de ritmos que o tempo escolar envolve, uma vez que, como indica Beas Miranda (2006), o tempo não é algo estático e interage com toda a dinâmica da escola. Assim, o tempo escolar não pode ser pensado como uma categoria isolada na organização escolar. Ao contrário, como sinalizam estudos de Beas Miranda (2006), Escolano Benito (2000, 2006, 2008) e Viñao Frago (1995, 1998), o tempo é um elemento estruturante de toda a vida escolar. Um elemento que, embora condicione outros

---

<sup>8</sup> No período pesquisado, este cargo recebeu nomenclaturas diferentes: ora inspetor, ora diretor da Instrução Pública. Neste trabalho, há ocorrência dos dois termos, de acordo com a terminologia adotada na época e a fonte consultada. O mesmo refere-se ao órgão: Inspeção de Instrução Pública ou Diretoria de Instrução Pública.

<sup>9</sup> “Pesquisar sobre o tempo é estudar um dos elementos essenciais do currículo escolar. Assim como este, o tempo não é algo fossilizado, estático, onde a escola desenvolve processos de ensino e aprendizagem. O tempo é uma construção e por consequência, faz parte do quadro sociocultural e do discurso pedagógico de cada momento. [...] o tempo é uma construção dinâmica que evolui historicamente [...]” (Tradução livre).

tempos sociais, como os da família, por exemplo, pode ser também condicionado por eles. De acordo com esses autores, o tempo é um elemento estrutural da cultura da escola por impor uma certa ordem e criar padrões e condicionamentos aos sujeitos. Ao mesmo tempo em que cria esses padrões e condicionamentos, por meio dos calendários e dos quadros de horários, por exemplo, também se relaciona e influencia na configuração de outros aspectos da vida escolar, como no espaço, no currículo e no comportamento dos indivíduos. Da mesma maneira, condiciona a outros tempos sociais, os quais afetam a vida da escola e por ela são afetados, operando, por vezes, mudanças na própria organização do tempo escolar.

No levantamento bibliográfico<sup>10</sup> sobre o tema – tempo escolar – foram localizados diversos estudos, uns mais direcionados ao tempo escolar na contemporaneidade, como escolas de tempo integral, por exemplo, outros em abordagem histórica mais voltados para a constituição dos grupos escolares. Estes grupos trouxeram novos ritmos temporais para as escolas primárias, como se observará no decorrer do trabalho. Há, ainda, outros estudos que focalizam aspectos anteriores à implantação dos grupos escolares ou que trazem elementos relacionados às escolas isoladas.

Destes estudos destacam-se as seguintes produções: Rita de Cássia Gallego com a dissertação (2003) intitulada *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)* e a tese de doutoramento (2008) *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias de São Paulo: Heranças e Negociações (1846-1890)*; e Virgínia Pereira da Silva de Ávila, autora da dissertação de mestrado (2008) transformada em livro recentemente publicado pela UDESC (2013) com o título *A Escola no Tempo: A construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930 - 1940)*. No cenário internacional, a dissertação de António Carlos da Luz Correia (1996), *Os sentidos dos ponteiros do relógio: Representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*, permanece como uma das referências de estudos acerca da organização do tempo escolar.

---

<sup>10</sup> Compõem o levantamento artigos, teses e dissertações. A pesquisa por artigos foi realizada em dezessete (17) revistas, incluindo o portal Scielo – *Scientific Electronic Library Online* –, que disponibilizam as edições em formato digital. Revistas pesquisadas: *Revista Brasileira de História da Educação*, *Revista Perspectiva*, *Revista Linhas*, *Revista Percursos*, *Revista Tempo & Argumento*, *Revista da ASPHE – História da Educação*, *Cadernos de História da Educação*, *Revista Pedagógica*, *Cadernos do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina* e *Revista HISTEDBR* e revistas indexadas ao Scielo – *Revista Brasileira de Educação*, *Educação em Revista*, *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, *Educar em Revista*, *Revista Educação e Pesquisa*, *Caderno Cedes* e *Revista Pro-Posições*. Para a pesquisa por teses e dissertações, o Banco de Teses do Portal Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – foram as bases de dados consultadas. A busca foi realizada através dos verbetes *manual (is) pedagógico (s)*; *manual (is) didático (s)*; *manual (is) escolar (es)*; *tempo (s) escolar (es)* e pela combinação entre os verbetes descritos.

Além de teses e dissertações, foram localizados livros que se constituem referência para o estudo, dos quais destacam-se *Tiempos y espacios para la escuela* (2000), de Agustín Escolano Benito; *Tiempos escolares, tiempos sociales* (1998), de Antonio Viñao Frago; *O tempo na Escola* (2008), organizado por Rogério Fernandes e Ana Chrystina Venancio Mignot; *Sobre o Tempo* (1998), de Norbert Elias; *Histoire du temps scolaire en Europe* (1997), organizado por Marie-Madeleine Compère; *Ore di scuola e tempi della vita: Una ricerca sull'uso del tempo nella scuola dell'obbligo* (2007), de Giovanna Ceccatelli Gurrieri; *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte – 1906/1918* (2015), de Luciano Mendes de Faria Filho; e *Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo – 1890-1910* (1998), de Rosa Fátima de Souza.

No tocante aos manuais pedagógicos, ressalta-se que, tendo por base a definição de Denice Barbara Catani e Vivian Batista da Silva (2010) para o verbete – Manuais Pedagógicos – que compõe o *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, organizado por Dalila Andrea Oliveira, Adriana Maria Cancelli Duarte e Lívia Maria Fraga Vieira, e publicado pela UFMG/Faculdade de Educação, tais impressos são aqueles destinados às disciplinas de Pedagogia, Metodologia ou Didática, o que acompanha a estratégia utilizada para localização dos manuais na pesquisa documental inicialmente realizada. Esta característica difere os manuais pedagógicos dos demais manuais escolares, de outras disciplinas, mesmo que sejam utilizados na formação dos professores. Ainda segundo as autoras do verbete, tais objetos escolares são voltados a orientar professores em relação à organização geral do trabalho pedagógico, “feitos para ensinar a ensinar” (CATANI; BATISTA DA SILVA, 2010, n.p.).

No levantamento bibliográfico para trabalhos realizados sobre os manuais pedagógicos, observou-se que, embora sejam muitos os estudos, poucos são aqueles que versam sobre manuais pedagógicos, considerando a definição citada no parágrafo anterior.

Em relação a teses e dissertações sobre os manuais pedagógicos, destacam-se como referências para esta pesquisa, a tese de doutoramento de Vivian Batista da Silva (2006), intitulada *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*, e a dissertação de mestrado de Olívia Rochadel (2015), que recebeu o título *Curso Prático de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX*.

Segundo Batista da Silva (2006), o período compreendido entre os anos finais do século XIX e os anos iniciais do século XX fez parte de uma época marcada por iniciativas de projetos de escolarização não apenas no Brasil, mas em outros países do mundo. Neste período, os manuais pedagógicos emergiram e exerceram um papel essencial, difundindo concepções

acerca da função do professor e da organização geral da escola (matrícula, mobílias, edificações, modelos de aulas, etc.).

Dialogando com Viñao Frago (1995, 1998), Escolano Benito (2000, 2006, 2008) e Beas Miranda (2006), mencionados anteriormente, que entendem o tempo escolar como um elemento essencial para a organização da escola, pensa-se que os manuais pedagógicos possam ter contribuído para a construção do tempo escolar da forma como se conhece atualmente, uma vez que traziam, em seus conteúdos, como afirmam Batista da Silva (2006) e Pintassilgo (2006), prescrições para a organização geral da escola.

De acordo com Pintassilgo (2006), os manuais auxiliaram na consolidação de uma cultura escolar mediante prescrições de práticas e condutas tidas como adequadas, configurando-se em mais um elemento de controle do trabalho docente, tendo a organização do tempo e do espaço escolar como um dos elementos prescritos.

O diálogo com esses e outros autores, como Carlota Boto (2010) e Marta Maria Chagas de Carvalho (2000; 2001; 2006; 2007a; 2007b), permite considerar os manuais pedagógicos como uma importante fonte de pesquisa acerca da circulação e da difusão de saberes pedagógicos, bem como parte integrante da cultura escolar, entendida na perspectiva de Viñao Frago (1995) como o conjunto de aspectos institucionalizados – práticas, condutas, modos, objetos, hábitos, rituais – que caracterizam a escola como uma organização institucional na qual o tempo é um elemento estruturante, conforme dito anteriormente.

Por meio da análise das produções localizadas no levantamento bibliográfico, articulando o tempo escolar com manuais pedagógicos, pode-se dizer que, embora existam trabalhos com a temática tempo escolar ou que utilizem os manuais como fonte de pesquisa, pesquisas que reflitam sobre a organização do tempo escolar a partir de prescrições dos manuais pedagógicos são quase inexistentes. Localizaram-se apenas dois artigos, um capítulo de tese e um capítulo de livro, estes últimos de autoria de Rita de Cássia Gallego, já mencionada. Os artigos foram, ambos, publicados em 2013 na *Revista Brasileira de História da Educação*, no dossiê *Palavras viajeiras: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX)*. Em *A função social da escola e a constituição da forma escolar (Brasil/Portugal, 1870-1932)*, de autoria de Vera Teresa Valdemarin, são “focalizados elementos passíveis de generalização, entre eles a unidade da forma escolar e as diferentes práticas prescritas aos professores, destinadas a enraizar valores e ideais no processo formativo” (VALDEMARIN, 2013, p. 185). Neste conjunto de elementos citados por Valdemarin encontra-se a organização do tempo escolar. No artigo *A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e*

Portugal, 1870-1920), Rosa Fátima de Souza expõe prescrições para a organização do tempo da escola, dentre outros aspectos que contribuiriam para formar o cidadão moderno. Já no capítulo de tese de doutoramento – Capítulo 04 – Emprego do tempo cotidiano e modos de ensinar: convergências e afastamentos (p. 197-294, 2008) e no capítulo do livro *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*, cujo capítulo intitula-se O que e como ensinar? A arquitetura dos tempos, ritmos e rituais de ensinar e aprender nas escolas primárias paulistas (p. 251-289, 2015), ambos de autoria de Rita de Cássia Gallego, os manuais aparecem como mais uma das fontes de sua investigação. A autora analisa “discursos acerca da organização temporal presentes em dois manuais” – *Curso Prático de Pedagogia* (1874) e *Pedagogia e Metodologia* (1887) – considerando que “eram portadores das formas de excelência do ensino e da aprendizagem e deviam orientar o trabalho docente”. (GALLEGO, 2008, p. 42).

As quatro produções localizadas até o momento, que articulam o tempo escolar com os manuais pedagógicos, analisam os manuais como mais umas das fontes, no caso de Rita Gallego (2008; 2015), ou o tempo escolar como mais um dos muitos elementos possíveis de serem investigados por meio dos manuais, como acontece nos artigos de Valdemarin (2013) e Souza (2013). Na pesquisa aqui empreendida, os manuais pedagógicos constituem-se como as fontes prioritárias para investigar elementos indicadores da organização do tempo escolar.

A partir do exame das fontes documentais e da literatura da área, selecionou-se o referencial teórico da pesquisa, no qual privilegia-se o diálogo com autores alinhados com a perspectiva de análise proposta para esta investigação e que tenham, em seu campo de pesquisa, reflexões acerca de dois aspectos considerados essenciais para este estudo: 1. Cultura escolar e cultura material escolar – nas quais o tempo escolar se situa, materializando-se como um dos elementos estruturantes – e 2. Profissionalização docente, evidenciando a função dos manuais pedagógicos.

Entretanto, considerando que, na maior parte das vezes, ao trabalhar com uma determinada temática, os autores transitam por outras, optou-se por apresentá-los em um único grupo, sem discriminar sobre quais conteúdos contribuíram na construção deste trabalho. Dentre esses teóricos, destacam-se António Viñao Frago (1995; 1998), Agustín Escolano Benito (2000; 2001; 2006; 2008; 2009; 2012; 2016), António Nóvoa (1999; 2005), António Carlos da Luz Correia (1996; 2008), Carlota Boto (2010), Diana Gonçalves Vidal (2005a; 2005b; 2008; 2007), Gizele de Souza (2006; 2007), Joaquim Pintassilgo (2006), Maria Teresa Santos Cunha (2004; 2006), Marta Maria Chagas de Carvalho (2000; 2001; 2006; 2007a; 2007b), Rita de Cássia Gallego (2003; 2008); Rosa Fatima de Souza (1998; 2000; 2005; 2007;

2011; 2013), Vera Lucia Gaspar da Silva (2000; 2004; 2006); Virgínia Pereira da Silva de Ávila (2013) e Vivian Batista da Silva (2006; 2007). É importante informar, ainda, que outros autores cujos trabalhos apresentam relevância para o estudo aqui proposto foram mobilizados, compondo o diálogo teórico-metodológico desta pesquisa. As indicações completas das obras integram as referências bibliográficas arroladas ao final deste trabalho.

Após apresentar os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa exhibe-se o plano da dissertação, organizada em três capítulos, além deste introdutório e do capítulo destinado às considerações finais.

O Capítulo 02 – Tempos de “ensinar a ensinar”: Manuais Pedagógicos e Profissionalização Docente – está dividido em três subcapítulos e trata da força dos manuais como objetos da cultura material da escola e da cultura profissional docente (ESCOLANO BENITO, 2009), evidenciando a função destes impressos na formação ou preparação dos professores para, dentre outras atividades, organizar o trabalho pedagógico, ou seja, o tempo escolar. Apresentam-se as obras em sua materialidade e pequenos vestígios de sua circulação, pois como alerta Chartier (1990, p. 127), “não existe texto fora do suporte que o dá a ler, [...] não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao leitor”. Analisam-se as características prescritas aos docentes e consideradas essenciais, relacionando-as com as noções temporais, como pontualidade e assiduidade, destacando o valor do exemplo, aspecto marcante da época estudada. No último subcapítulo são apresentados elementos indicadores para a organização do tempo escolar localizados nos manuais, refletindo sobre mudanças e permanências entre essas indicações.

Os dois capítulos seguintes foram planejados com base nas análises dos manuais partindo da ideia da arquitetura temporal proposta por Vinão Frago (1998), além dos estudos de Escolano Benito (2008) e Cavaliere (2007), que entendem o tempo escolar como uma das principais referências do tempo social, uma vez que definem, em certa medida, a organização do tempo da família e da sociedade.

O Capítulo 03 – O que, como, quando e a quem ensinar: uma ordenação pedagógica dos tempos da escola – está organizado em três subcapítulos nos quais são apresentados elementos da organização pedagógica do ensino. Reflete-se sobre as prescrições dos manuais para fases da vida em articulação com as idades para a frequência à escola, obrigatoriedade escolar, métodos e modos de organização do ensino, formação dos agrupamentos de alunos e programas escolares, sinalizando para a distribuição e o emprego do tempo pelos professores e pelos alunos a partir de conceitos como tempo social, tempo de infância, tempo cronológico e idade escolar.

No Capítulo 04 – Objetos, imagens e sons: um aparato materializando o tempo e o trabalho escolar –, considerando que “não é possível pensar a escola, seus saberes e práticas, descolada da sua dimensão material” (PERES; SOUZA, 2011, p. 55), são apresentados, em três subcapítulos, pequenos vestígios de práticas escolares, em articulação com as prescrições dos manuais, para os elementos da organização administrativa do ensino, materializados em quadros de horários, calendários, mapas de frequência e solicitações de campanhas e relógios para a escola. Importante destacar, como alertam Vidal e Gaspar da Silva (2011, p. 31), que não é tarefa fácil ao pesquisador localizar elementos da cultura material escolar, o que leva a “buscar indícios da materialidade da escola e da escolarização em um leque alargado de fontes”. Neste sentido, documentos iconográficos e escritos foram revisitados na busca por vestígios que permitissem ilustrar essa materialidade apropriada pela escola para controlar e disciplinar o tempo e o trabalho escolar, evidenciando a cultura material como parte fundamental da história da escola e da escolarização.

Para finalizar, em *Entre as batidas do relógio e as batidas do coração: (im) possibilidades de concluir*, são tecidas algumas considerações sobre o processo de institucionalização do tempo escolar, o qual se construiu, para além das prescrições dos manuais e determinações governamentais, por embates e debates, os quais fazem parte das reflexões de educadores ainda na atualidade.

## 2 TEMPOS DE ENSINAR A ENSINAR: MANUAIS PEDAGÓGICOS E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Iniciativas institucionais para a escolarização da infância e para a profissionalização docente podem ser percebidas logo no início do período imperial no Brasil<sup>11</sup>. Em 1824, dois anos após a independência do Brasil, a Constituição de 25 de março estabelece a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos<sup>12</sup> (parágrafo 32 do artigo 179). Três anos mais tarde, em 1827, a Lei de 15 de outubro “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827), determinando condições para o exercício da profissão, conteúdos a serem ensinados e fixando o ensino mútuo como aquele a ser adotado nas escolas. Estabelece em seu artigo 5º que “os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827). Talvez esta tenha sido uma das primeiras iniciativas governamentais a apresentar a formação do professor como um quesito importante, mesmo que a oferta de tal formação não fosse considerada responsabilidade do Governo Imperial. Dois anos depois de publicada a lei que mandava criar escolas de primeiras letras no Brasil, o Decreto de 19 de novembro de 1829 estabelece uma comissão para elaborar um projeto a fim de regulamentar e organizar os compêndios, “pelos quais methodicamente se ensinem as materias [...]”<sup>13</sup>. A intenção era regular “convenientemente a instrução da mocidade nas Escolas de primeiras letras” (BRASIL, 1829). Em 1834, o Ato Adicional à Constituição, aprovado pela Lei nº. 16, de 12 de agosto, confere autoridade administrativa às províncias, que se veem obrigadas a regular e padronizar o ensino ministrado em suas escolas, incluindo o planejamento de estratégias para profissionalizar seus professores.

Em relatórios de Presidentes da Província de Santa Catarina, a partir de 1836, a afirmação de que a instrução primária se encontrava em estado de atraso em relação a outras províncias é recorrente. Como algumas causas desse atraso, os presidentes apontavam a falta de uniformidade dos métodos de ensino e a inabilitação dos professores para o exercício do magistério, conforme o Relatório de 30 de novembro de 1849, no qual o Presidente Pereira

---

<sup>11</sup> Para maiores informações acerca do período imperial no Brasil, ver, por exemplo: CURY, Claudia Engler; GALVES, Marcelo Cheche; FARIA, Regina Helena Martins de (Orgs.). *O Império no Brasil: Educação, impressos e confrontos sociopolíticos*. São Luís: Café & Lápis; Editora EDUFMA, 2015; GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Biblioteca Básica da História da Educação).

<sup>12</sup> O título 2, “Dos Cidadãos Brasileiros”, da Constituição de 1824 define em seu artigo 6º quem são os cidadãos brasileiros e, desse modo, evidencia para quem a instrução pública seria gratuita.

<sup>13</sup> Infere-se que os compêndios aos quais se refere o Decreto sejam livros de matérias do ensino primário e não manuais pedagógicos, como os que foram utilizados como fonte nesta pesquisa.

Pinto afirma que “Huma das principaes causas, que concorrem para o atraso da instrucção primaria e secundaria he a sensivel falta de habeis professores” (SANTA CATHARINA, 1849b, p. 11). Em outro relatório, em 1860, o Presidente Francisco Carlos de Araujo Brusque traz uma frase emblemática, “Formai o mestre”, alegando que, “Além dos defeitos provenientes da falta de uniformidade dos methods de ensino [...]. Nem a escola nem o mestre estão na altura de sua missão” (SANTA CATHARINA, 1860, p. 51). Os relatórios dos presidentes provinciais apontam para um novo tempo: tempo de ensinar a ensinar. Para isso, era necessário uniformizar o ensino nos moldes de países e províncias tidas como mais adiantadas<sup>14</sup>. Era preciso, portanto, formar o mestre!

Reestruturar o modo como o ensino era ministrado significava também reorganizar o tempo da escola, padronizando tempos para ensinar e para aprender. Dessa forma, fazia-se necessário ensinar aos professores como distribuir adequadamente o tempo destinado às atividades escolares. A adoção de manuais para auxiliarem os professores no exercício de sua função docente emerge como uma das estratégias para melhorar a situação da instrução pública. Em relatório de 05 de abril de 1836 o Presidente Albuquerque Cavalcante afirma que o “[...] motivo do atrazo só poderá ser removido quando tivermos Compendios bem ordenados que os Professores sejam obrigados a seguir no ensino”<sup>15</sup> (SANTA CATHARINA, 1836, p. 2). Além disso, expõe outra medida que considera essencial para que a instrução pública apresente melhores resultados: a criação de uma “Escola Normal onde se habilitem os Professores para o Magisterio” (SANTA CATHARINA, 1836, p. 2).

De acordo com Nóvoa (1999), “A criação de instituições de formação é um projecto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 18). Para o autor, essas instituições, denominadas Escolas Normais, não têm apenas a função de formar os professores, mas, para além dessa instrumentalização, são responsáveis por produzir a própria profissão docente e construir uma cultura profissional dos professores (NÓVOA, 1999). Em Santa Catarina, a criação oficial da Escola Normal Catharinense, conforme Schffrath (1999), ocorre

---

<sup>14</sup> Na leitura de relatórios, de 1835 a 1912, percebe-se que países da Europa – como França e Inglaterra – e os Estados Unidos da América são diversas vezes citados como modelos a serem seguidos por Santa Catarina. No caso do Brasil, citam-se a Corte (Rio de Janeiro) e São Paulo como exemplos de lugares nos quais a instrução pública obtém resultados satisfatórios.

<sup>15</sup> Articulando o Decreto Imperial de 19 de novembro de 1829, há pouco mencionado, com a fala do Presidente Cavalcante, pode-se suscitar algumas hipóteses como, por exemplo, a comissão criada pelo Decreto não ter, até aquele momento, elaborado os compêndios ou tais compêndios não terem chegado até a província catarinense ou, ainda, que os livros elaborados não atendiam às demandas de Santa Catarina.

no ano de 1892, anos finais do século XIX. Porém, muitas foram as tentativas anteriores levadas a efeito pelos presidentes da província catarinense para a formação de docentes.

Em Schmidt (2012), encontram-se informações sobre uma dessas tentativas que se coadunam com as ideias proferidas pelo Presidente da Província em 1836. Referindo-se às décadas de 1830 e 1840, aproximadamente, Schmidt (2012) informa que os professores, ao assumirem uma escola de primeiras letras, eram orientados sobre o que e como deveriam ensinar por meio de livros trazidos do Rio de Janeiro a pedido do Presidente da Província Catarinense. No discurso do Presidente João Carlos Pardal, proferido em 01 de março de 1838, há uma relação de livros e outros materiais adquiridos e distribuídos nas escolas de ensino mútuo e em outras escolas da província<sup>16</sup>. Considera-se que tais livros possam ser aqueles a que Schmidt (2012) faz referência.

Como parte das iniciativas para melhorar a formação dos professores, a Lei nº. 136, de 14 de abril de 1840, manda encaminhar um professor de Santa Catarina para formação na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, fundada em 1835<sup>17</sup>. Após sua formação, este professor deveria assumir a Escola da Capital<sup>18</sup> e lá habilitar os demais professores para o exercício do magistério. A primeira etapa foi cumprida no ano de 1841, conforme *Falla do Presidente da Provincia Catharinense*, em 01 de março de 1842. De acordo com Ferreira de Brito, o professor Francisco José das Neves havia sido habilitado em concurso público para frequentar a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro e lá estava desde abril de 1841. Em 01 de março de 1843, Ferreira de Brito comunica à Assembleia Provincial que o referido professor havia retornado e, segundo avaliações dos lentes, habilitado com êxito para o exercício do magistério e para formar novos professores. Comunica ainda que já havia “mandado comprar os Compendios e mais misteres indispensaveis [...]”<sup>19</sup> e assim que cheguem, será ella [a escola] aberta.” (SANTA CATHARINA, 1843, p. 3). A segunda etapa – formação de professores em

---

<sup>16</sup> Segundo o Discurso do Presidente João Carlos Pardal, os materiais adquiridos e distribuídos pelas escolas da província foram: “Syllabarios, cathecismos, series de lições de ler, de Arithmetica, Grammaticas da Lingua Nacional, alfabetos, exemplares de leitura e escripta, lousas regradas, segundo os preceitos callygraphicos, e outros objetos conducentes a facilitar o ensino, e adquirir a instrução primaria. **Pelo Ministério do Imperio foram franqueadas da Typographia Nacional series impressas das diferentes leituras**; e aos disvellos do Deputado da Provincia, Jeronimo Francisco Coelho, se deve a promptificação [...] dos referidos objectos”. (SANTA CATHARINA, 1838, grifos meus).

<sup>17</sup> Sobre o tema sugere-se a leitura de VILLELA, Heloisa. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

<sup>18</sup> No documento consultado utilizam-se duas formas para designar a mesma instituição: Escola da Capital e Escola de Primeiras Letras da Capital. Neste texto, opta-se por utilizar Escola da Capital para o período no qual a instituição era responsável pela formação dos professores e Escola de Primeiras Letras da Capital quando a escola passou a ser utilizada apenas para a instrução primária.

<sup>19</sup> Não foi possível localizar quais compêndios e outros materiais teriam sido comprados para a referida escola, entretanto, considera-se que a relação de materiais expressa no discurso do Presidente João Carlos Pardal, em 1838, possa ter sido replicada para essa nova escola.

Santa Catarina – ocorreu até o ano de 1844, sendo encerrada, segundo Schmidt (2012), por falta de novos interessados em habilitarem-se. A escola permaneceu, após esse período, como Escola de Primeiras Letras da Capital.

A Lei nº. 807, de 20 de abril de 1876, que cria uma escola normal, a qual funcionaria no prédio do Atheneo Provincial, é outro exemplo dessas iniciativas. Entretanto, segundo Schaffrath (1999), esta proposta não se concretizou. Em 1880, a Lei nº. 898 de 01 de abril reorganiza a instrução pública e cria o Curso Normal, este ocorreria no mesmo Atheneo Provincial, instituição da província catarinense dedicada ao ensino secundário. A referida Lei (em seu artigo 2º, parágrafo primeiro) cria as cadeiras de Português, Pedagogia e Methodologia para os professores públicos ou para aqueles que desejassem se habilitar para o magistério. Três anos mais tarde, em 1883, uma nova iniciativa institui e organiza o Instituto Litterario e Normal, por meio da Lei nº. 1029, de 19 de maio. O regulamento do Instituto, publicado no mesmo ano, em 14 de agosto, mantém a cadeira de Pedagogia e Methodologia (Theorica e Pratica), que permaneceu, ao menos em nomenclatura, quando da criação da Escola Normal Catharinense em 1892, com a adoção do manual pedagógico de Camillo Passalacqua, cujo título principal é o mesmo nome dado à cadeira.

Como se pode observar, desde o início do Império, várias iniciativas foram implementadas em Santa Catarina, das quais um dos exemplos é a tradução catarinense para o manual *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*<sup>20</sup>, de Jean Baptiste Daligault, publicado em 1851 na França. Nota-se, no exame das fontes, que, ao longo do período, o Governo (seja o Imperial, seja o Provincial) atribuía grande relevância a esses objetos – manuais pedagógicos –, quer com o objetivo de formar professores, quer com o objetivo de uniformizar os métodos de ensino empregados nas escolas, considerando que uma ação poderia resultar na outra e vice-versa.

Para finalizar esse histórico, e tendo por base estudos de Nóvoa (1999), bem como suas reflexões sobre a história da profissionalização docente, destaca-se que este processo não é linear e “exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (NÓVOA, 1999, p. 21). É um território marcado por disputas, indecisões, conflitos e consensos, avanços e recuos, e pela necessidade de afirmação dos próprios professores como profissionais. Neste sentido, pode-se dizer que os manuais pedagógicos, ao constituírem um corpo de saberes específicos, podem contribuir para a afirmação deste grupo profissional.

---

<sup>20</sup> Em Santa Catarina, o manual foi traduzido por Francisco de Pauliceia Marques de Carvalho com o título *Curso Pratico de Pedagogia destinado aos alumnos das Escolas Normais Primarias e Aspirantes ao magisterio e aos Professores em exercicio*, conforme se verá mais adiante.

Este capítulo dedica-se a apresentar os quatro manuais pedagógicos que se constituem como *corpus* documental prioritário da presente pesquisa. A análise dessas obras incidiu sobre conteúdos que, de alguma maneira, relacionam-se à organização do tempo escolar. No primeiro subcapítulo – Manuais Pedagógicos e seus múltiplos formatos: objetos da cultura profissional docente – as obras serão apresentadas em sua materialidade, buscando identificar indícios de sua circulação com o intuito de dar a ver as fontes da investigação. O segundo subcapítulo – Conduas exemplares: o bom professor e o emprego do tempo – foi planejado considerando a função a que se destinavam estes manuais, ou seja, formar professores. A partir disso são elencadas características exibidas pelos autores dos manuais como essenciais aos docentes e as possíveis relações destas características com a organização do tempo. Finalizando, no terceiro e último subcapítulo – Organização do tempo escolar: o que dizem os manuais pedagógicos? – descrevem-se os elementos indicadores de organização do tempo escolar prescritos pelos manuais, os quais apresentam sinais de diferentes perspectivas, o que pode contribuir, em certa medida, para a compreensão da construção histórica do tempo escolar, a qual se constituiu de modo gradativo, com sinais de permanências, rupturas, continuidades, descontinuidades e porque não dizer, de resistências.

## 2.1 MANUAIS PEDAGÓGICOS E SEUS MÚLTIPLOS FORMATOS: OBJETOS DA CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE

Considerando a variedade de termos localizados na literatura da área em referência ao mesmo objeto escolar – manual –, este subcapítulo inicia apresentando as diferentes nomenclaturas utilizadas pelos pesquisadores e os conceitos que os mesmos atribuem aos manuais, fontes desta investigação. Destaca-se que Choppin (2004) e Ossenbach (2010) alertam, em seus estudos, para a ambiguidade terminológica que este artefato possui e a importância de melhor defini-lo para uma demarcação mais precisa do objeto a ser investigado.

Conforme se observa no quadro a seguir, embora os autores utilizem-se de terminologias diferentes, os conceitos são similares uns aos outros, permitindo articulá-los para ampliar o entendimento deste objeto escolar.

Quadro 02 – Terminologias utilizadas e conceitos aproximados para o objeto “Manual”

<b>Terminologia</b>	<b>Autores</b>	<b>Conceito aproximado</b>
Manuais Pedagógicos	Antônio Correia Vivian Batista da Silva	Livros das disciplinas de Pedagogia, Metodologia, Didática e Prática de Ensino escritos para formar professores. São portadores e produtores de um discurso pedagógico, saberes considerados necessários ao professor.
Manuais de Ensino	Carlotia Boto	Impressos destinados à formação de professores, que organizam e constituem um campo de saberes (teóricos e práticos) considerados recomendados e necessários à prática docente.
Manuais de Pedagogia	Marta Carvalho Joaquim Pintassilgo	
Manuais Escolares	Agustín Escolano Benito Gabriela Ossenbach	Elaborados com a intenção de serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem, transmitem concepções, práticas, valores e conteúdos. Nesta categoria constam livros de todas as disciplinas, incluindo os específicos de pedagogia ou metodologia.
Livros Escolares ou Livros Didáticos	Alain Choppin	Objeto depositário de conteúdos educativos e valores julgados como indispensáveis à sociedade. Instrumento pedagógico que propõe métodos e técnicas de aprendizagem.

Fonte: BATISTA DA SILVA; CORREIA (2004); BATISTA DA SILVA (2006, 2007); BOTO (2010); CARVALHO (2007a, 2007b); PINTASSILGO (2006); ESCOLANO BENITO (2009, 2016); OSSENBACH (2010, 2013); CHOPPIN (2002, 2004). Quadro elaborado pela autora.

Considerando essas diferentes nomenclaturas e na busca de uma maior precisão vocabular, optou-se por denominar as fontes da pesquisa de manuais pedagógicos, estes compreendidos como livros elaborados para formação dos professores e destinados às seguintes disciplinas: Pedagogia, Metodologia, Didática ou Prática de Ensino. Compartilham do mesmo entendimento os textos de Batista da Silva (2006, 2007), Batista da Silva e Correia (2004) e Catani e Batista da Silva (2010). Portanto, esse foi o critério norteador da busca pelas obras de referência teórica na pesquisa preliminar<sup>21</sup>.

Segundo Escolano Benito (2009), os manuais são objetos que instruem e educam os próprios professores, contendo informações para a organização do trabalho escolar e conteúdos culturais selecionados para compor o programa de ação docente. Não são apenas objetos materiais de utilidade para professores e alunos, mas, também, suportes que representam uma concepção de educação, com valores, conteúdos, métodos e práticas de ensino desejáveis. Ao tornarem fontes, estes objetos podem ser compreendidos como espaço de memória e sintetizadores da cultura empírica da escola e da cultura profissional dos professores. Entende-

<sup>21</sup> Sobre essa pesquisa inicial ver: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro; GRIMALDI MACHADO, Suzana. Leituras Recomendadas: Manuais Pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário. In: CASTELLANOS, Samuel Luiz.Velázquez.; CASTRO, Cesar Augusto (orgs.). *Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva Histórica*. São Luis: Café e Lápiz, EDUFMA, 2016. p. 379-399.

se que, por terem a função de ensinar aos professores o que, como e quando ensinar, os manuais pedagógicos constituem-se como importantes fontes de pesquisa acerca da circulação e difusão de saberes pedagógicos, dentre os quais se encontra a organização do tempo escolar.

Para os autores referenciados no quadro 02 (BATISTA DA SILVA; CORREIA, 2004; BATISTA DA SILVA, 2006, 2007; BOTO, 2010; CARVALHO, 2007a, 2007b; PINTASSILGO, 2006; ESCOLANO BENITO, 2009, 2016; OSSENBACH, 2010, 2013; CHOPPIN, 2002, 2004), os manuais pedagógicos possibilitam uma variedade de interpretações e procedimentos para análise e, por isso, é preciso buscar, o quanto possível, compreender: 1. Modos de produção, difusão e circulação; 2. Discursos e sentidos que veiculam; 3. Maneiras pelas quais esses artefatos e seus conteúdos foram (são) apropriados e utilizados pelos sujeitos aos quais se destinam. A localização de fontes que possibilitem uma percepção mais aprofundada em relação às apropriações é tarefa nem sempre fácil e demanda um maior investimento de pesquisa. Desse modo, estar atento a pequenos vestígios que sinalizem nesta direção pode contribuir para a percepção de possíveis práticas.

Assim, entendendo “a configuração material do impresso como forma produtora de sentido” (CARVALHO, 2007b, p. 17), busca-se identificar elementos relacionados à organização do tempo escolar e, do mesmo modo, analisar os manuais pedagógicos atentando para os modelos de configuração propostos por Marta Carvalho (2000, 2001, 2006, 2007a, 2007b): Livro ou Guia de Aconselhamento; Caixa de Utensílios; e Tratado Pedagógico<sup>22</sup>. Tais modelos são compartilhados em produções de outros autores ao utilizarem impressos pedagógicos como fontes de investigação, entre os quais cita-se Carlota Boto (2010) e Maria Helena Camara Bastos (2011).

Além desses modelos, retoma-se à análise realizada por Gaspar da Silva, Cardoso da Silva e Grimaldi Machado (2016) acerca dos manuais pedagógicos. Segundo essas autoras, identificam-se nesses impressos três formatos que não são excludentes:

1. Os manuais escolares surgem como forma de “suprir” a ausência de escolas de formação mas são importados de lugares que já as têm e que, portanto, os utilizam em outro contexto [...].
2. Alguns manuais foram elaborados para subsidiar os estudos de candidatos a vagas públicas, e o fim a que se destinam permite entrever um valor claramente comercial.
3. Também retratam um formato mais elaborado de anotações que os professores dos cursos de formação faziam para ministrar as suas aulas. Transformadas em livros, estas anotações poderiam servir tanto de apoio para a

---

<sup>22</sup> Uma breve definição para cada um dos modelos propostos por Carvalho será apresentada ao analisar os manuais e suas configurações. Carvalho apresenta, ainda, uma outra configuração, a qual denomina de Biblioteca, compreendendo-a como “coleção que compendia os saberes necessários à transformação da mentalidade e da prática do professorado.” (CARVALHO, 2001, p. 165) e que esteve presente no cenário educacional, com maior ênfase a partir da emergência da chamada pedagogia da Escola Nova.

atuação docente no ensino primário, como também de complemento à renda do seu autor/professor. (GASPAR DA SILVA, CARDOSO DA SILVA, GRIMALDI MACHADO, 2016, p. 395, grifo no original).

O manual *Curso Pratico de Pedagogia destinado aos alumnos das Escolas normaes primarias, Aspirantes ao magisterio e aos Professores em exercicio, pelo Sr. Daligault*<sup>23</sup> foi a primeira obra com indicativos de circulação em Santa Catarina, conforme exposto no quadro 01 da introdução deste trabalho. Trata-se de um exemplo evidente dos três formatos destacados acima, como o próprio título atesta. É de autoria de Jean Baptiste Daligault<sup>24</sup>, à época, diretor da Escola Normal de Alençon, na França e foi publicado originalmente em 1851 pela editora parisiense Dezobry et E. Magdeleine. Em Santa Catarina, teve sua tradução realizada por Francisco de Pauliceia Marques de Carvalho<sup>25</sup>, contando com uma verba destinada para sua impressão em 1856, conforme Lei do Orçamento Provincial, de 03 de junho, publicada no jornal *O Argos da Provincia de Santa Catharina*. Contudo, a nota do tradutor na segunda edição a qual se teve acesso, localizada no Setor de Obras Raras da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>26</sup>, datada de 1870 e impressa pela Typographia de Ribeiro & Caminha, em Desterro (atual Florianópolis), indica que apenas parte da obra foi publicada no jornal *Mensageiro*, nº. 65, de 03 de maio de 1856, “onde devião seguir-lhes as outras partes d’esta obra, que então se [mandava] imprimir, o que infelizmente não se levou a effeito por motivo alheio a vontade do Tradutor [...] concluindo-a treze annos e meio depois em Novembro de 1869 [...]” (DALIGAULT, 1870, p. 21, nota do tradutor). Talvez por essa razão, a tradução de Joaquim Pires Machado Portella, em suas duas edições, sejam as mais referenciadas na literatura consultada<sup>27</sup>. A primeira edição foi publicada em 1865 pela Typographia Universal do Recife e a segunda em 1874 pela Livraria Popular, de A. A. da Cruz Coutinho (Editor), no Rio de Janeiro. Segundo informações da folha de rosto desta segunda edição, ela fora

<sup>23</sup> As fontes consultadas indicam que o manual apresenta o título de *Curso Pratico de Pedagogia* ou de *Curso Primario* em sua primeira tradução/edição. Na edição a que se teve acesso, datada de 1870, aparece essa indicação, mas o título já é traduzido da forma como descrito no corpo do texto. Deste ponto em diante, utiliza-se somente *Curso Pratico de Pedagogia* para referir-se ao manual.

<sup>24</sup> Nas fontes e referências consultadas, o nome do autor aparece com grafias diferentes, ora como Jean Baptiste Daligault, ora como Jean Baptiste Daliguault. Neste texto, optou-se por utilizar a primeira grafia.

<sup>25</sup> Segundo o Relatório do Presidente da Província João José Coutinho, de 01 de março de 1855, Francisco de Pauliceia Marques de Carvalho assumiu, em 1854, interinamente, o cargo de Bibliotecário e, de acordo com Machado (2014), foi o primeiro diretor da Biblioteca Pública de Santa Catarina, inaugurada em 1854. Sobre o tradutor, ainda é possível dizer que ele atuou na Inspeção de Instrução como Inspetor do Distrito da Capital e como substituto do Inspetor Geral da Instrução Pública na ocasião da publicação da segunda edição da tradução catarinense. Tais informações encontram-se na edição mobilizada neste estudo.

<sup>26</sup> Versão digitalizada está disponível no endereço: <<https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>>. Acesso em 28 out. 2015.

<sup>27</sup> BASTOS (2011), BATISTA DA SILVA (2006), GALLEGOS (2015), SOUZA (2013), TREVISAN (2011), VALDEMARIN (2013).

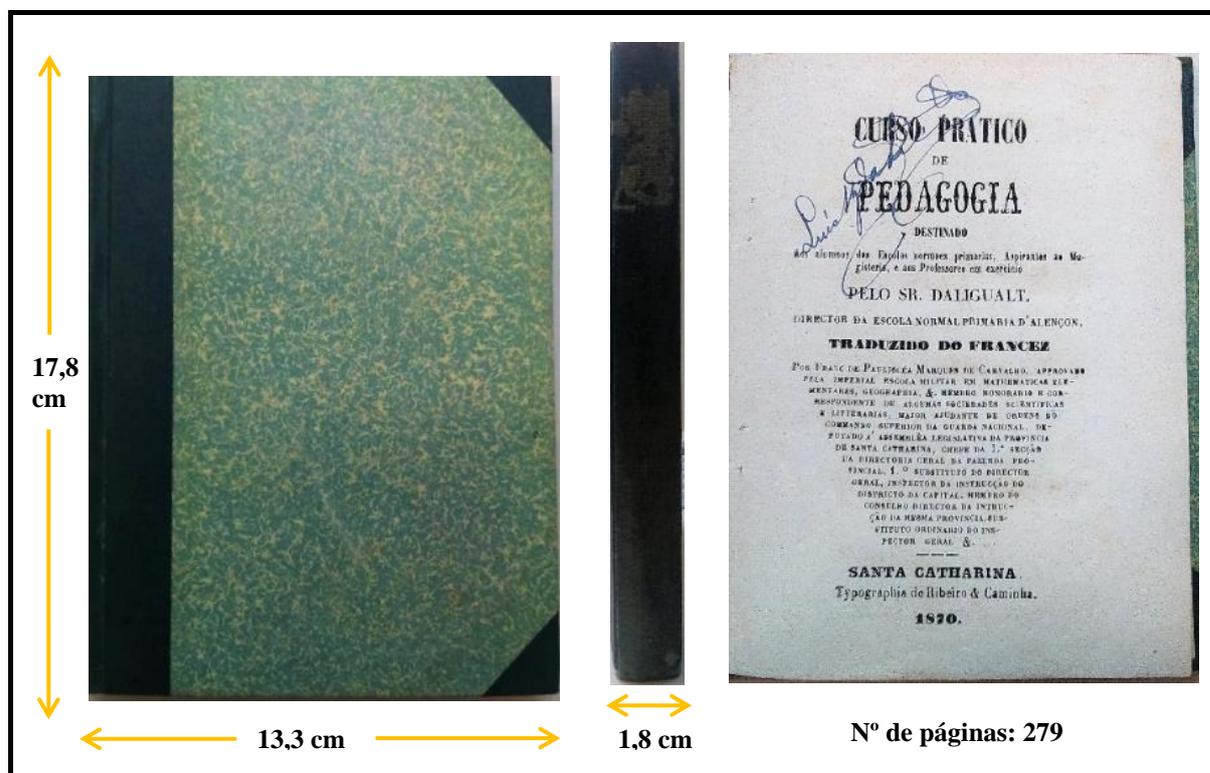
“Melhorada pelo traductor e acompanhada da traducção de uma lição de Mr. Dumouchel sobre os Methodos”.

A seguir, na figura 01, apresenta-se capa, lombada e folha de rosto da tradução catarinense no formato consultado (1870) – exemplar do acervo do Setor de Obras Raras da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina – e, na figura 02, consta capa, lombada e folha de rosto da segunda edição francesa (1853) – exemplar do acervo pessoal da autora –, ambas com suas dimensões físicas a reforçarem o caráter do manual como um objeto que se manuseia facilmente ou como um pequeno livro, conforme a definição expressa no dicionário de Candido Figueiredo, publicado originalmente em 1913<sup>28</sup>.

**Manual 1.** adj. Relativo á 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*)

**Manual 2.** m. Pequeno livro. Compêndio; sumário. Ritual. (Lat. *manuale*). (FIGUEIREDO, 1913 (e-book 2010), p. 1240-1241, grifos no original).

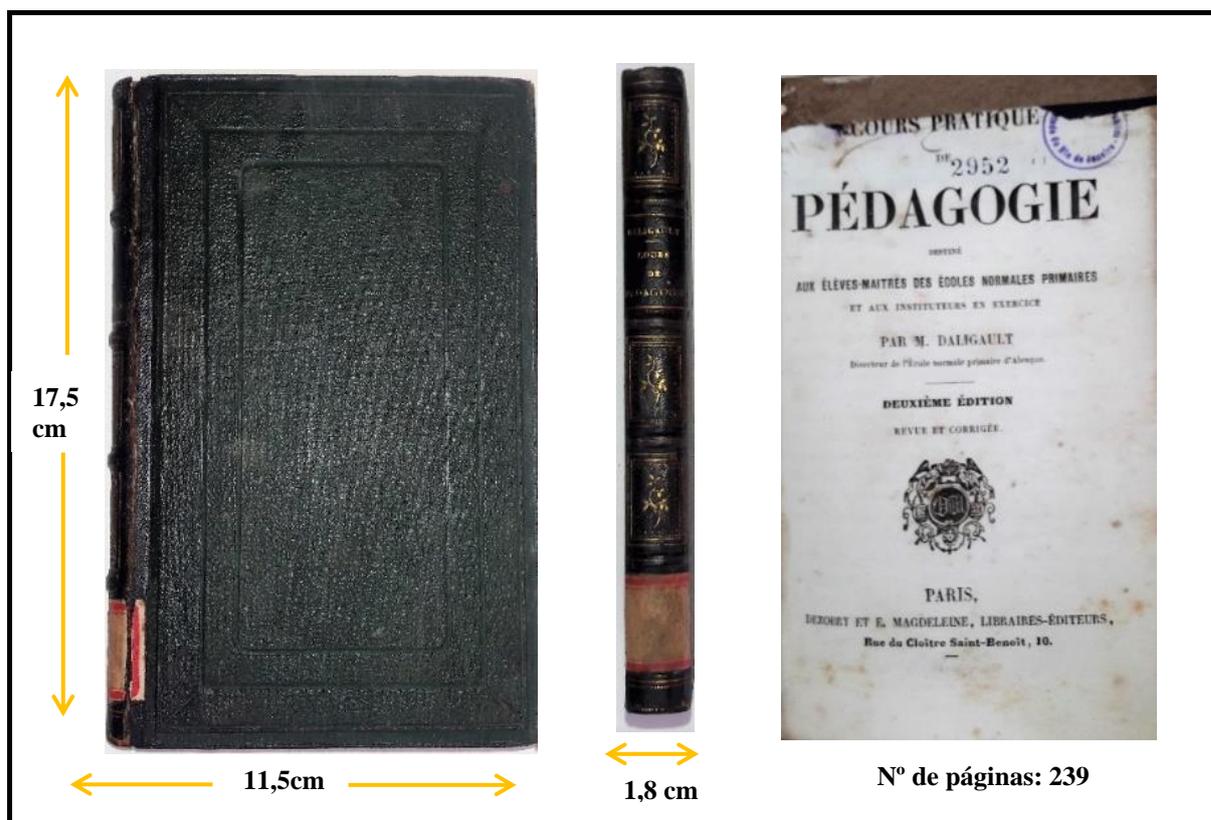
Figura 01 – Capa, lombada e folha de rosto de *Curso Pratico de Pedagogia* (1870)



Fonte: DALIGAULT (1870).

<sup>28</sup> Versão da edição de 1913 publicada em formato digital pelo Project Gutenberg E-book, 2010. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>>. Acesso em 10 set. 2015.

Figura 02 – Capa, lombada e folha de rosto de Cours Pratique de Pédagogie (2ª edição, 1853)



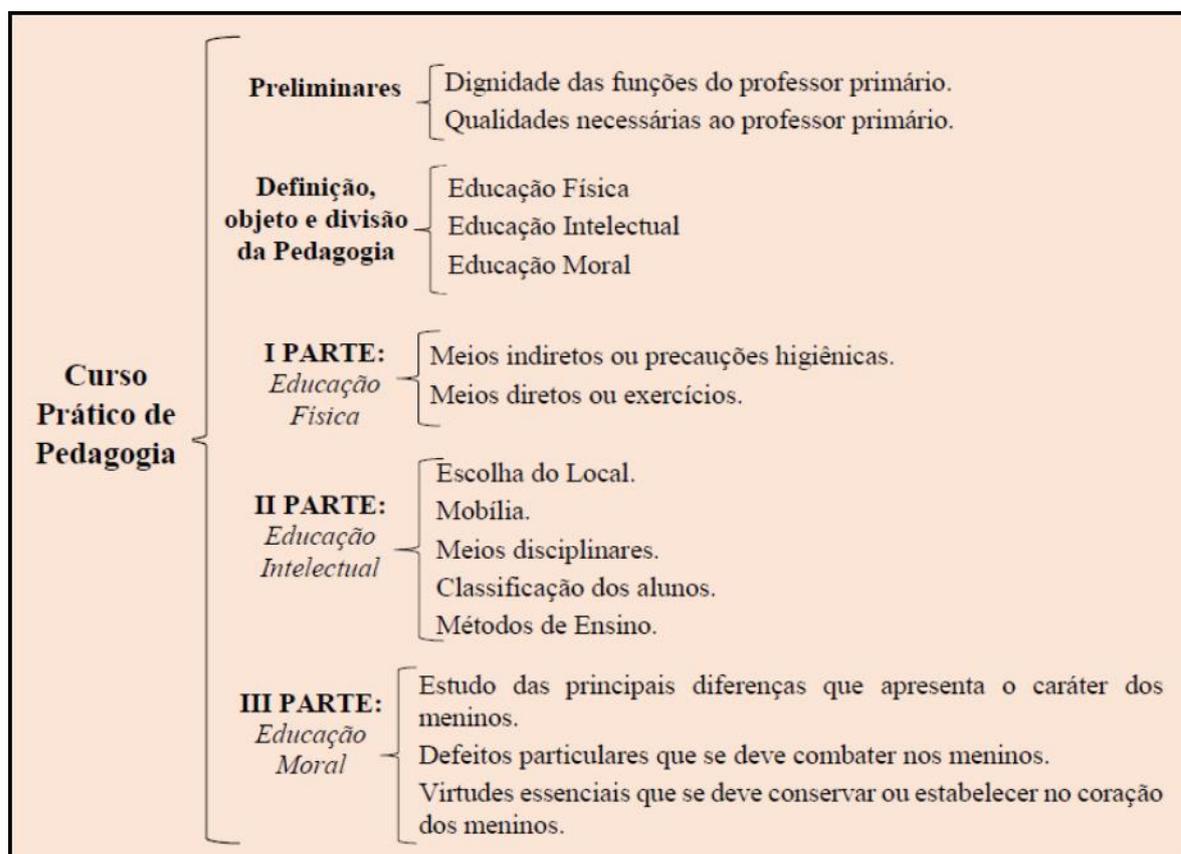
Fonte: DALIGAULT (1853).

Sobre esse manual, Ferdinand Buisson, no *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Instruction primaire* (1888), no verbete *Manuels de l'instruction primaire*<sup>29</sup>, afirma que esta obra corresponde ao título de guia prático e a denominação de manual. É pouco teórico, mas possui direções dogmáticas diretas e precisas, seja para conduta pessoal do professor, seja para organização da escola, do tempo, escolha de métodos e processos a empregar, etc. Tece, ainda, uma crítica; para Buisson (1888), este manual traça detalhadamente um caminho do qual o professor não pode se desviar. Contudo, alerta que tal crítica poderia ser atribuída à maioria dos manuais do gênero.

O esquema a seguir apresenta uma síntese dos principais assuntos abordados pelo manual, nos quais se pode observar algumas das características citadas por Buisson. Cada um dos temas apresentados no esquema 01 é desdobrado em outros capítulos e subtítulos<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> *Dicionário de Pedagogia da Instrução Primária*; verbete: Manuais de Instrução Primária. Versão digital disponível no blog Cultura Material Escolar. Endereço eletrônico: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/2014/04/novo-dicionario-de-pedagogia-e.html?m=1>>. A versão está em Francês, tendo sido realizada uma tradução livre pela autora desta dissertação.

<sup>30</sup> Para maiores detalhes sobre o manual em sua tradução catarinense, sugere-se a leitura de ROCHADEL, Olívia. *Curso Prático de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISUL, 2015.

Esquema 01 – Síntese dos assuntos apresentados em *Curso Pratico de Pedagogia* (1870)

Fonte: DALIGAULT (1870). Esquema elaborado pela autora<sup>31</sup>.

O manual pedagógico *Curso Pratico de Pedagogia* (1870), conforme se observa no esquema 01, divide-se em Educação Física, Educação Intelectual e Educação Moral, esta, nas palavras de Daligault “se confunde com a Educação Religiosa” (DALIGAULT, 1870, p. 55), já que ter boa moral significava ser cristão e temente a Deus.

No Prólogo, Daligault enfatiza que “O principal objecto da missão do Professor é conduzir à virtude os meninos que lhe são confiados.” e afirma, ainda, ser fundamental antes de “ensinar aos aspirantes ao magisterio, o que devião fazer, [...] dizer-lhes, o que devião elles ser” (DALIGAULT, 1870, p. XIII-XIV). Assim, em Preliminares, esse autor descreve em detalhes as qualidades de um bom professor, das quais a dissertação se ocupará mais adiante, destacando-se aqui regularidade, zelo e paciência como alguns exemplos.

Em Definição, Objeto e Divisão da Pedagogia, a pedagogia é apresentada como “a arte de ensinar os meninos ou lhes dar uma boa educação: arte importante que exige muito discernimento, luzes, experiência e dedicação.” (DALIGAULT, 1870, p. 55).

<sup>31</sup> Esquema elaborado pela autora em aproximação a árvore sinótica de Passalacqua (1887) e ao quadro sinótico de Coelho (1891). Ao transcrever os temas centrais da obra, optou-se por atualizar a ortografia.

Sobre assuntos relacionados à Educação Física, Daligault (1870, p.56) afirma que estes “referem-se especialmente aos pais, a quem pertence em primeiro lugar firmar a saúde de seus filhos [...]”. Continua dizendo que, considerando o fato do professor passar algumas horas com as crianças, não pode ele estranhar esse ramo da educação e, por isso, oferece alguns meios para o professor utilizar nas escolas.

No que diz respeito à Educação Intelectual, Daligault é enfático ao afirmar que esta é de responsabilidade exclusiva do professor. Segundo o autor, “O Mestre é o único encarregado della, e sómente elle assegura ou compromette o seu bom exito [...]” (DALIGAULT, 1870, p. XIV). Afirma, ainda, que por esta razão, dedica um espaço distinto a esse ramo da educação e, dentro dele, à disciplina e aos métodos. Com 178 páginas, a Educação Intelectual, ocupa a maior parte desta edição da obra, na qual Daligault apresenta os cuidados com o local e a mobília adequada para a escola, meios disciplinares – nos quais encontram-se, dentre outros aspectos, a boa distribuição do tempo e do trabalho escolar –, a forma de classificar os alunos e os métodos de ensino.

Sobre a Educação Moral e Religiosa, Daligault informa ao professor que esta não é de sua exclusiva responsabilidade, cabendo à família e aos líderes religiosos dirigirem e inspecionarem esse ramo da educação.

Na análise da obra é possível perceber o grau de importância atribuído ao bom emprego do tempo pelo professor de modo a garantir ordem e disciplina, para que o aluno seja instruído da melhor maneira<sup>32</sup>.

Articulando a análise da obra com a descrição de Buisson (1888) para o manual de Daligault, e levando em consideração a definição de Carvalho (2007a, 2007b) para Livro de Aconselhamento, entende-se o manual pedagógico *Curso Pratico de Pedagogia* como um exemplo deste tipo de configuração. Segundo Carvalho (2007a), o Livro de Aconselhamento se apresenta:

[...] recheado de preceitos moralizantes que visam moldar [...] um novo tipo profissional: o professor. [...]. Aliavam ao intento moralizante objetivos mais pragmáticos, fornecendo ao professor informações e conselhos úteis para o exercício da *arte de ensinar*. (CARVALHO, 2007a, p. 127-128, grifos no original).

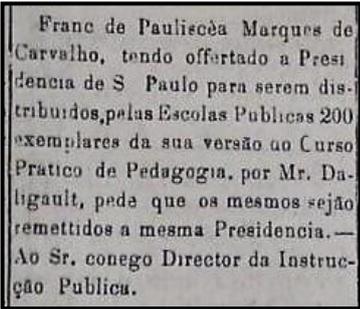
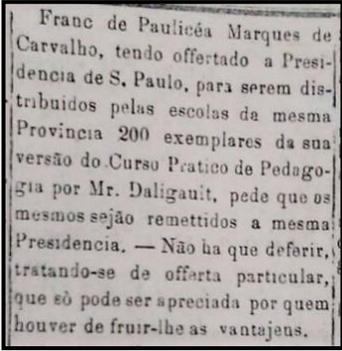
Por meio da leitura de jornais publicados em Santa Catarina no período de 1850 a 1919, localizaram-se no jornal *Conservador* (edições de 07 e 09 de maio de 1888) informações sobre

---

<sup>32</sup> Sobre esse aspecto, no subcapítulo 2.3 – Organização do tempo escolar: o que dizem os manuais pedagógicos? – serão apresentados maiores detalhes, os quais serão desdobrados nos capítulos subsequentes.

a remessa da tradução catarinense para a província de São Paulo, o que pode indicar que esta circulou paralelamente à de Joaquim Portella na referida província. O quadro que segue apresenta imagens reproduzidas das notas dos jornais e, ao lado, a sua transcrição<sup>33</sup>.

Quadro 03 – Edições do jornal *Conservador* (maio, 1888)

<b>Jornal Conservador - Anno V, nº. 103 07 de maio de 1888 (p. 01)</b>	<b>Transcrição do texto</b>
	<p>Franc de Paulicéa Marques de Carvalho tendo ofertado a Presidência de São Paulo para serem distribuídos pelas Escolas Públicas 200 exemplares de sua versão do Curso Prático de Pedagogia, por Mr. Daligault, pede que os mesmos sejam remetidos a mesma Presidência – Ao Sr. Cônego Director da Instrução Pública.</p>
<b>Jornal Conservador - Anno V, nº. 105 09 de maio de 1888 (p. 01)</b>	<b>Transcrição do texto</b>
	<p>Franc de Paulicéa Marques de Carvalho, tendo ofertado a Presidência de São Paulo, para serem distribuídos pelas escolas da mesma província 200 exemplares da sua versão do Curso Prático de Pedagogia por Mr. Daligault, pede que os mesmos sejam remetidos a mesma Presidência. – Não há que definir, tratando-se de oferta particular, que só pode ser apreciada por quem houver de fruir-lhe as vantagens.</p>

Fonte: Jornal *Conservador* (07 e 09 de maio de 1888). Quadro elaborado pela autora.

A informação expressa nas edições do jornal *Conservador*, aliada aos estudos de Luciano (2007), os quais sinalizam que no ano de 1883, com a criação do Instituto Litterario e Normal, o manual *Curso Pratico de Pedagogia*, teria sido substituído pela obra de autoria de Thomas Braun, *Manuel de Pédagogie et de Mèthodologie a l'usage dès èlèves dès écoles normales*<sup>34</sup> – Manual de Pedagogia e de Metodologia para alunos das escolas normais –, pode indicar que o manual de Daligault não atenderia mais às demandas da instrução pública

<sup>33</sup> Ao transcrever notas de jornais, opta-se por atualizar a ortografia.

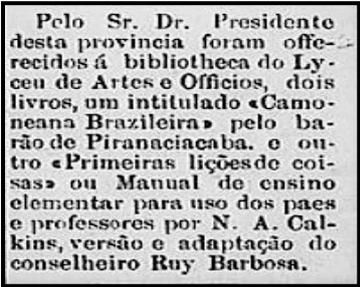
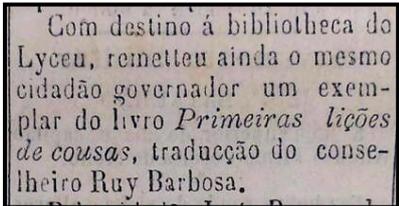
<sup>34</sup> Um exemplar desta obra encontra-se disponível para consulta no Setor de Obras Raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Na presente pesquisa, optou-se por analisar apenas as obras traduzidas ou originalmente escritas em Língua Portuguesa. Dessa forma, o referido manual não se constitui fonte para essa investigação.

catarinense, tendo então, buscado o seu tradutor fazer circular a obra por outras províncias brasileiras.

Outro dado que aponta nesta direção foi localizado em uma nota do jornal *Regeneração*, de 17 de janeiro de 1888, aproximadamente quatro meses antes do manual *Curso Prático de Pedagogia* ser enviado à São Paulo. Segundo essa nota, o manual *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins, foi enviado para a Biblioteca do Lyceu de Artes e Offícios de Santa Catharina. Um outro exemplar do mesmo manual foi remetido à Biblioteca do Lyceu em 1891, conforme nota do jornal *Republica*.

O quadro a seguir apresenta as duas notas publicadas nos jornais; a primeira no final do período imperial e a segunda do início da República. Isto indica que a obra, em alguma medida, fez-se presente no cenário educacional catarinense. Ao lado da imagem, insere-se a transcrição do texto.

Quadro 04 – Lições de Coisas em Jornais Catarinenses (1888;1891)

Jornal Regeneração - Anno XX, nº. 11 17 de janeiro de 1888 (p. 01)	Transcrição do texto
 <p>Pelo Sr. Dr. Presidente desta provincia foram offerecidos á bibliotheca do Lyceu de Artes e Offícios, dois livros, um intitulado «Camoneana Brasileira» pelo barão de Piranaciacaba, e outro «Primeiras lições de coisas» ou Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores por N. A. Calkins, versão e adaptação do conselheiro Ruy Barbosa.</p>	<p>Pelo Sr. Dr. Presidente desta província foram oferecidos à Biblioteca do Liceu de Artes e Offícios, dois livros, um intitulado “Camoniana Brasileira”, pelo barão de Piranaciacaba, e outro “Primeiras lições de coisas” ou Manual de ensino elementar para uso de pais e professores por N. A. Calkins, versão e adaptação do conselheiro Rui Barbosa.</p>
Jornal Republica - Anno III, nº.432 19 de maio de 1891 (p. 01)	Transcrição do texto
 <p>Com destino á bibliotheca do Lyceu, remetteu ainda o mesmo cidadão governador um exemplar do livro <i>Primeiras lições de cousas</i>, traducção do conselheiro Ruy Barbosa.</p>	<p>Com destino à biblioteca do Liceu, remeteu ainda o mesmo cidadão governador um exemplar do livro <i>Primeiras lições de coisas</i>, tradução do conselheiro Rui Barbosa.</p>

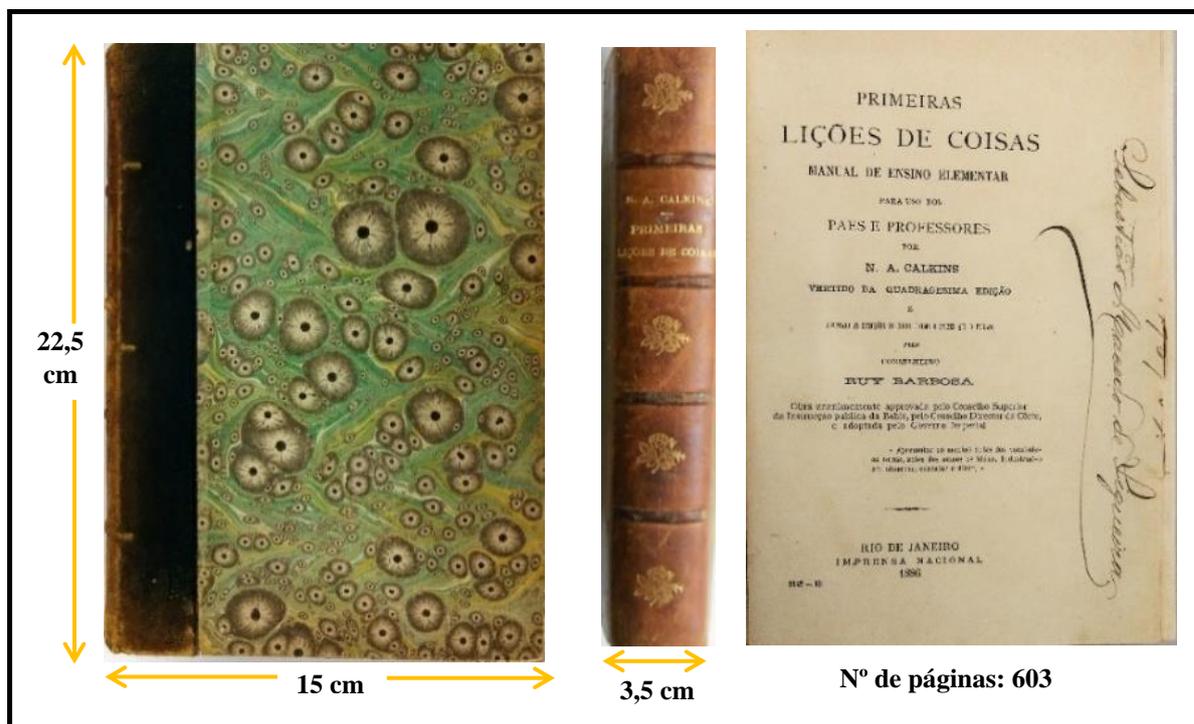
Fonte: *Regeneração* (17 de janeiro de 1888); *Republica* (19 de maio de 1891). Quadro elaborado pela autora.

Embora esses indicativos tenham sido localizados em notas de jornais publicados em Santa Catarina, nos programas e regulamentos da instrução pública, aos quais se teve acesso, não consta indicação do manual *Primeiras Lições de Coisas* como instrumento para formar professores e, tampouco, para auxiliar aqueles já em exercício do magistério. Uma indicação mais incisiva para este manual, a qual pode sinalizar a sua utilização, foi encontrada no *Parecer*

sobre *Adopção de Obras Didacticas pelo Professor Orestes Guimarães*, de 1911, adotando-o para compor a Biblioteca dos Inspectores. Neste ano, o manual recomendado para uso na Escola Normal é *Principios de Pedagogia*, obra que será apresentada mais adiante. Contudo, considerando que os inspetores orientavam os professores em atividade, é possível que o manual *Primeiras Lições de Coisas* tenha chegado às mãos dos professores nas escolas primárias catarinenses.

A figura 03, a seguir, apresenta capa, lombada e folha de rosto da tradução de Rui Barbosa<sup>35</sup> para o manual *Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*, escrito por N. A. Calkins<sup>36</sup> (1886). Na sequência, a figura 04 reproduz capa, lombada e folha de rosto de uma edição estadunidense (1888). Ambas apresentam descrição de dimensões das obras – pertencentes ao acervo pessoal da autora – e sinalizam para o aspecto de manual, conforme definição expressa anteriormente, apesar deste, em sua tradução, possuir um pouco mais que o dobro de páginas da obra *Curso Pratico de Pedagogia*.

Figura 03 – Capa, lombada e folha de rosto de *Primeiras Lições de Coisas* (1886)

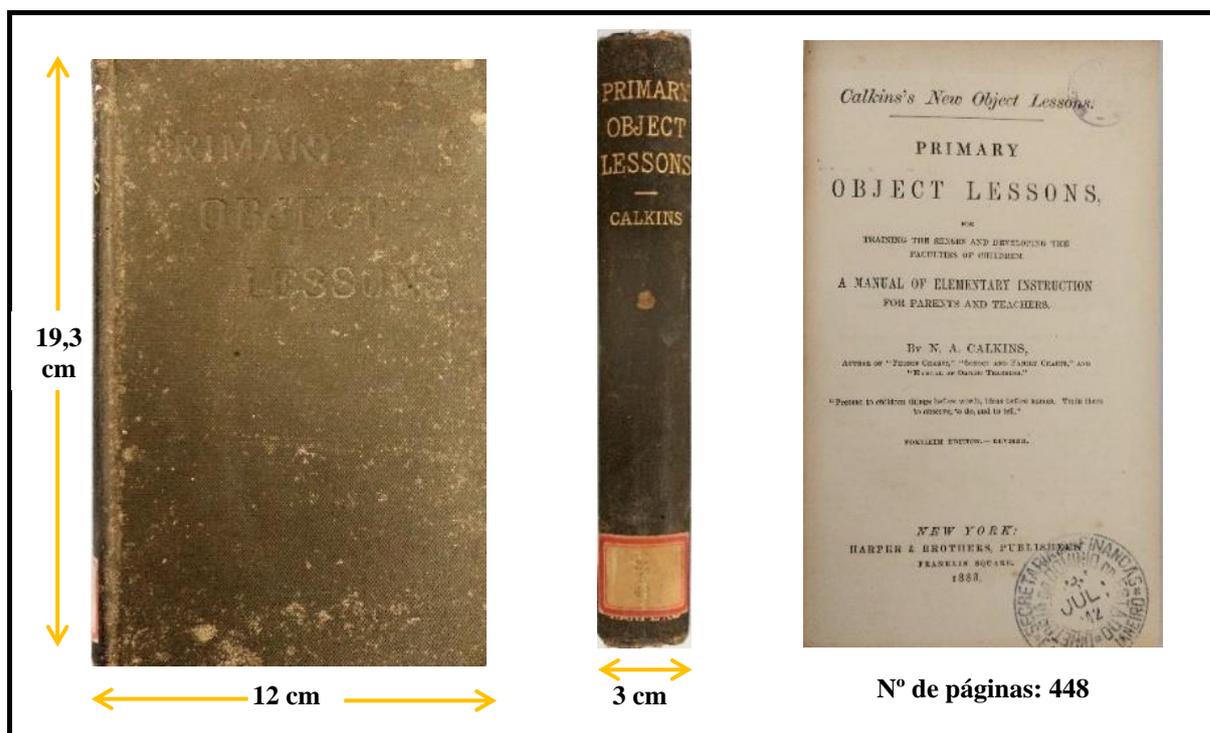


Fonte: CALKINS (1886).

<sup>35</sup> Nas fontes e referências consultadas, o nome do tradutor aparece com grafias diferentes, ora como Rui Barbosa, ora como Ruy Barbosa. Neste texto optou-se por utilizar a primeira grafia.

<sup>36</sup> Localizou-se um exemplar do manual *Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*, de N. A. Calkins, no Setor de Obras Raras da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina. Em versão digital, a obra está disponível na Biblioteca Digital do Senado Federal, no seguinte endereço: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227357>>. Acesso em: 10 set. 2015. Deste ponto em diante, utiliza-se apenas *Primeiras Lições de Coisas* em referência a este manual.

Figura 04 – Capa, lombada e folha de rosto de *Primary Object Lessons* (40ª edição, 1888)



Fonte: CALKINS (1888).

O manual *Primeiras lições de coisas* tem por base teórica as premissas do método de ensino intuitivo. Escrito originalmente em 1861, pelo norte-americano Norman Allison Calkins<sup>37</sup>, professor da Saturday Normal School e superintendente das escolas primárias de Nova York. Segundo Valdemarin (2004), foi traduzido e adaptado por Rui Barbosa em 1881, embora só tenha sido publicado pela Imprensa Nacional do Rio de Janeiro em 1886.

No prefácio da primeira edição, Calkins traz uma citação de Comenius, que sintetiza as bases de seu método: “Não pela descrição oral, mas pela inspecção real dos objectos, ha de começar o ensino. Por essa inspecção é que se adquire o conhecimento das coisas” (CALKINS, 1886, p. 16). Ainda no prefácio, Calkins afirma que a função da instrução primária é “desenvolver as faculdades de observação [...] acomodado à philosophia do espirito e às leis da sua evolução” (CALKINS, 1886, p. 18).

Sobre as diferenças de seu livro, Calkins informa que este “exemplifica ao preceptor o modo de haver-se, em cada passo successivo, no desenvolver o espírito das creanças. Depois de dizer o que se há de praticar, passa a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazel-os” (CALKINS, 1886, p. 18). Nesta passagem, Calkins evidencia que a sequência na realização

<sup>37</sup> Nas fontes e referências consultadas, o nome do autor aparece com grafias diferentes, ora como Norman Allison Calkins, ora como Norman Alisson Calkins. Neste texto optou-se por utilizar a primeira grafia.

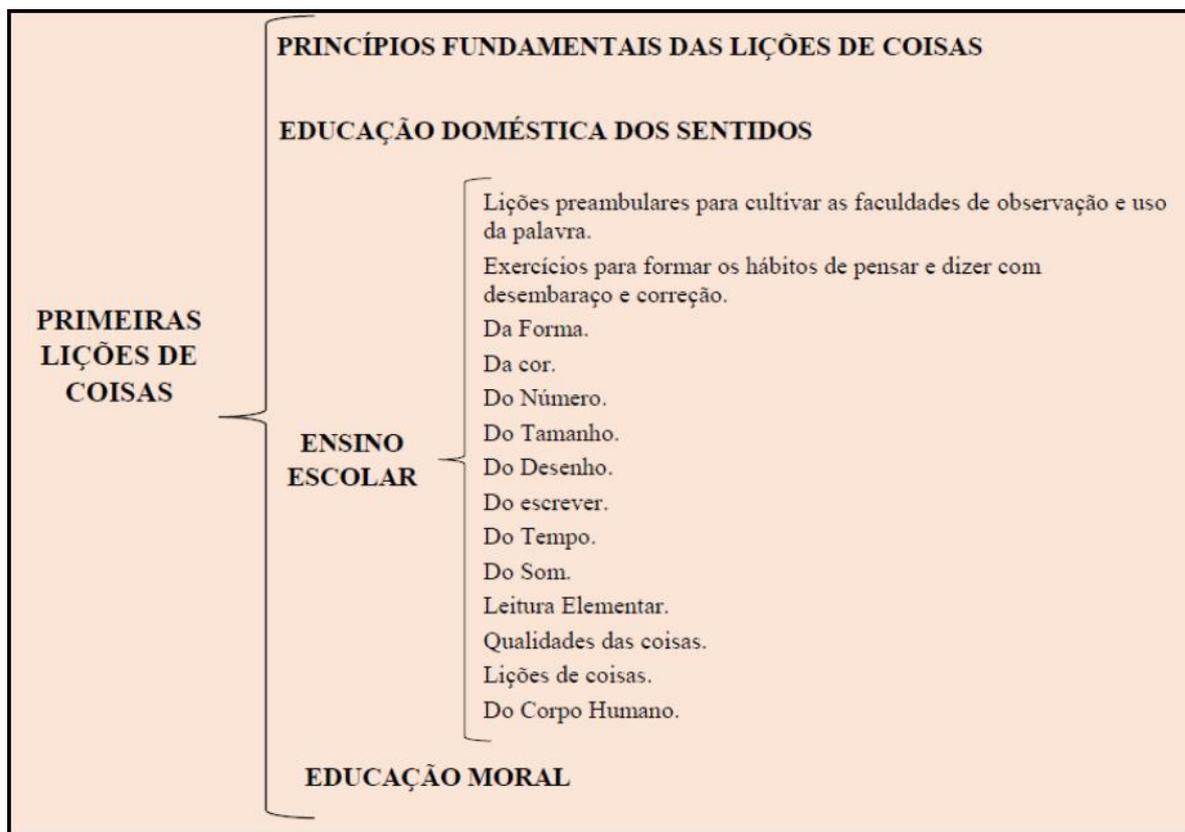
das atividades, de modo sucessivo, é essencial para a execução adequada do método e, conseqüentemente, para garantir a aprendizagem. Essa seqüência, gradual e sucessiva, é a marca da organização do tempo e do trabalho escolar em Calkins (1886), seja para alunos, seja para professores. Percebe-se, também, a intenção do autor em apresentar e apresentar-se como um exemplo, um modelo a ser seguido.

Essa informação permite ver a obra como um exemplo de manual com formato de Caixa de Utensílios, um dos modelos de configuração do impresso propostos por Carvalho (2007a, 2007b) para agrupar aquelas obras que se organizam sob a ideia de oferecer ao professor modelos, exemplos, coisas que ele possa usar em sala de aula, um “repertório de saberes que se dispõem como ferramentas [...]” (CARVALHO, 2007a, p. 124), das quais o professor poderá utilizar em suas aulas.

Destaca-se que Ferdinand Buisson considerou a obra de Calkins como “a melhor colleção de lições de coisas de que ha noticia”. Essa afirmação consta no Relatório escrito sobre a Seção de Educação da Exposição Internacional da Filadélfia, de 1876, sendo citada na própria obra, no preâmbulo do tradutor Rui Barbosa. Segundo Valdemarin (2004), a referência de Buisson a obra de Calkins motivou diversas traduções, dentre elas uma japonesa, em 1877, e duas espanholas, em 1872 e 1879.

Este manual organiza-se de modo diferente de *Curso Pratico de Pedagogia* de Daligault, apresentado anteriormente. Enquanto em Daligault, tem-se Educação Física, Educação Intelectual e Educação Moral, em Calkins constam Educação Doméstica dos Sentidos, Ensino Escolar e Educação Moral. Entretanto, na análise da obra, percebe-se que Ensino Escolar, considerando os subitens que o compõe, é equivalente à Educação Intelectual. Quanto à Educação Física, ressalta-se que esta não é ignorada no manual de Calkins, ao contrário, Educação Doméstica dos Sentidos e o subitem Do Corpo Humano, parte do Ensino Escolar, abordam noções voltadas a este ramo da educação. Isso significa dizer que, embora, fundamentado teoricamente sobre outras bases, este manual mantem a divisão da educação em Intelectual, Física e Moral.

O esquema a seguir apresenta os principais assuntos abordados no manual. Cada um dos assuntos é desdobrado em sugestões de atividades e materiais a serem utilizados, enfatizando a necessidade do professor preparar antecipadamente cada proposta de atividade.

Esquema 02 - Síntese dos assuntos apresentados no manual *Primeiras Lições de Coisas* (1886)

Fonte: CALKINS (1886). Esquema elaborado pela autora<sup>38</sup>.

Em *Princípios Fundamentais das Lições de Coisas*, Calkins aborda, dentre outros temas, as fases da inteligência, a forma como a criança aprende e o cuidado que se deve ter com o tempo adequado para cada atividade.

Em *Educação Doméstica dos Sentidos* encontram-se propostas de atividades para serem desenvolvidas pelos pais com seus filhos. Todavia, Calkins faz um alerta aos professores, pois

Muitas crianças encontrarão na escola o mestre, cujos sentidos não receberam a lima dessa educação doméstica [...]. muitos dos exercícios que acabamos de delinear para o ensino doméstico sugerirão alvitres aplicáveis na escola à reparação dessa lacuna. Enquanto não houver aprendido a observar as próprias sensações, o aluno não achará inteligível a linguagem do preceptor. (CALKINS, 1886, p. 32).

Em *Ensino Escolar* há uma relação de atividades, materiais e processos a empregar para cada um dos tópicos apresentados pelo esquema 02 seguindo uma ordenação gradual e sucessiva, conforme destacado anteriormente.

<sup>38</sup> Esquema elaborado pela autora em aproximação a árvore sinótica de Passalacqua (1887) e ao quadro sinótico de Coelho (1891). Ao transcrever os temas centrais da obra, optou-se por atualizar a ortografia.

Em Educação Moral, Calkins descreve propostas nas quais diversas características são apresentadas, evidenciando mais uma vez, o ensinar pelo exemplo como imprescindível neste ramo.

Os outros manuais que compõem o conjunto de obras analisadas nesta pesquisa foram recomendados em Programas da Escola Normal, os quais foram localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. O primeiro deles – *Pedagogia e Methodologia (Theorica e Practica)*, de Camillo Passalacqua – foi recomendado no *Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense* de 1892, para cadeira de mesmo nome. O segundo – *Principios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho – foi recomendado no *Programma e Horario da Escola Normal do Estado de Santa Catharina* de 1911, para a matéria de Pedagogia, que compunha a cadeira Noções indispensaveis de Psychologia e Pedagogia<sup>39</sup>.

As proposições destes manuais foram articuladas com os conteúdos dos programas nos quais são recomendados, buscando-se, nas palavras de Catani (2000), por “distâncias e vizinhanças”, considerando, notadamente, aspectos relacionados à organização do tempo escolar.

O manual *Pedagogia e Methodologia (Theorica e Practica), Compreendendo a HYGIENE ESCOLAR, ORGANISAÇÃO GERAL e a DIRECÇÃO DAS ESCOLAS, de acordo com os systemas modernos de ensino e com os principios das sciencias PHYSIOLOGICAS, PSYCHOLOGICAS E MORAES, para uso dos alumnos da Escola Normal de S. Paulo*<sup>40</sup>, de Camillo Passalacqua, foi escrito originalmente em língua portuguesa. Passalacqua era professor da Escola Normal de São Paulo, atuando na cadeira com o mesmo nome do manual, para a qual este foi organizado e aprovado pela respectiva Congregação de Professores em 01 de março de 1887, conforme indicado na capa do manual. Foi publicado pela Typographia A Vapor de Jorge Seckeler & Comp, em São Paulo, no mesmo ano de sua aprovação pela Congregação de Professores.

Além de sua recomendação no *Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense*, o manual *Pedagogia e Methodologia* foi encaminhado, da mesma forma que o manual *Primeiras Lições de Coisas*, ao Lyceu de Artes e Officios de Santa Catharina. Este encaminhamento foi encontrado em nota do jornal *Republica*, de 15 de dezembro de 1894. A informação de que estes manuais foram remetidos ao Lyceu, aliada ao fato do jornal *Professor*

---

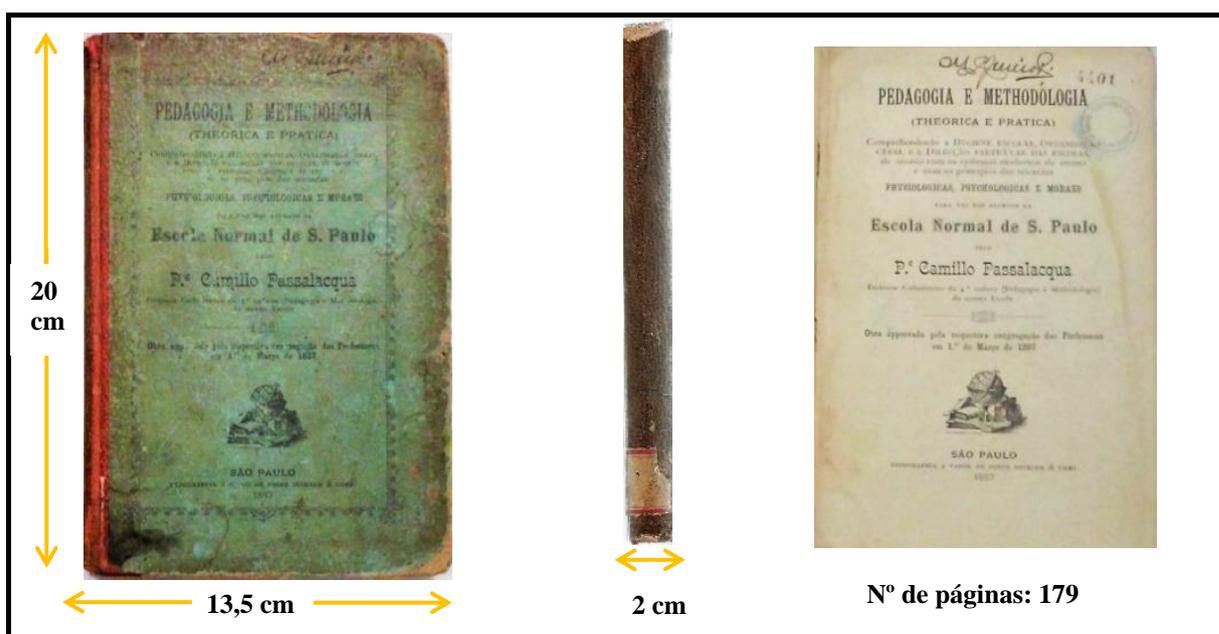
<sup>39</sup>A cadeira Noções indispensaveis de Psychologia e Pedagogia era composta pela matéria de Pedagogia, para a qual o manual *Principios de Pedagogia* foi indicado e é analisado nesta dissertação, e pela matéria de Psychologia, para a qual foi indicado o manual *Licções elementares de Pscologia para o curso normal*, de A.S. Welch. Por se tratar de manual referente à Psicologia este não será analisado neste estudo.

<sup>40</sup> Deste ponto em diante utiliza-se apenas *Pedagogia e Methodologia* para referir-se ao manual.

– *Revista Mensal da Associação do Professorado Catharinense*, ao menos no que se refere à edição de 25 de agosto de 1889, ter sido impresso na aula da Typographia do Lyceu de Artes e Offícios de Santa Catharina, permite supor uma relação de proximidade entre os professores e a instituição. Isso, talvez, justifique o envio de manuais pedagógicos para a Biblioteca que lá funcionava, mesmo que o Lyceu não ministrasse o curso normal. Apesar da obra ter sido recomendada no Programa e terem sido localizados indícios – por meio da análise de ofícios e correspondências da Diretoria de Instrução Pública, salvaguardados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – de que sua recomendação se estendeu até, aproximadamente, 1899, até o momento não se localizou nenhuma edição impressa nos acervos pesquisados em Santa Catarina. A análise desta obra foi realizada pela versão digital, disponibilizada pelo LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático – da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP – Universidade de São Paulo<sup>41</sup>.

A figura a seguir reproduz a capa, a lombada e a folha de rosto da obra com suas dimensões, que a configuram, da mesma forma que aquelas apresentadas anteriormente, como um manual ou um pequeno livro, porém, ainda mais compacto que os anteriores. Esta obra é considerada, segundo pesquisa realizada por Batista da Silva (2006), um dos manuais pedagógicos mais antigos escritos originalmente em Língua Portuguesa e publicados no Brasil.

Figura 05 – Capa, lombada e folha de rosto de *Pedagogia e Methodologia* (1887)

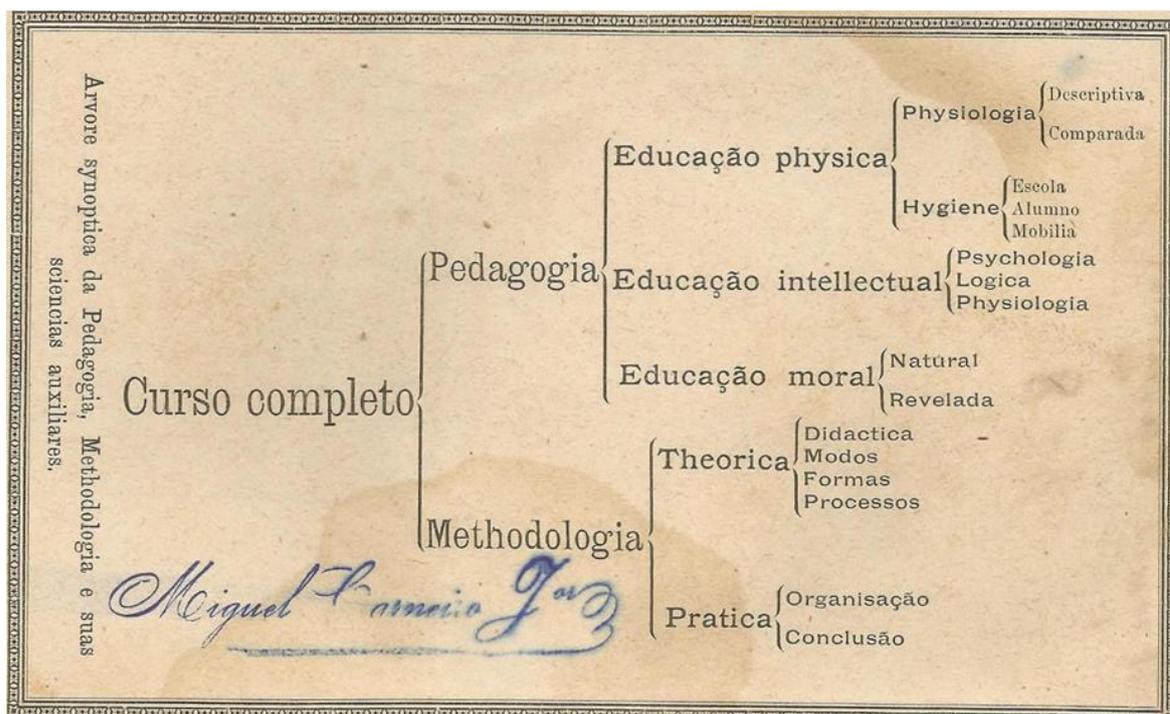


Fonte: PASSALACQUA (1887).

<sup>41</sup> A obra encontra-se disponível para consulta e *download* na página do LEMAD - USP, no link: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Pedagogia%20e%20Methodologia2\\_1.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Pedagogia%20e%20Methodologia2_1.pdf)>. Acesso em 10 dez 2015.

Passalacqua apresenta a obra com um esquema intitulado de Arvore synótica da Pedagogia, Methodologia e suas ciencias auxiliares, reproduzido na figura 06, a seguir. Neste esquema, são expostos a divisão do manual – Curso completo – e os principais assuntos abordados.

Figura 06 – Árvore sinótica da Pedagogia, Metodologia e suas ciências auxiliares<sup>42</sup>



Fonte: PASSALACQUA (1887, verso da primeira página do livro, n.p.).

Conforme se observa na árvore sinótica apresentada acima, a divisão da pedagogia permanece a mesma: Educação Física, Educação Intelectual e Educação Moral. Uma diferença notada em relação aos outros manuais apresentados, de autoria de Daligault e Calkins, refere-se à parte dedicada especificamente a metodologia, pois o autor a divide em teórica e prática.

Em *Pedagogia* – livro primeiro – o autor, no parágrafo 01, define pedagogia como ciência da educação e esta como “a evolução harmonica e por igual das humanas faculdades, sob o ponto de vista INDIVIDUAL E SOCIAL.” (PASSALACQUA, 1887, p. 3, grifo no original).

<sup>42</sup> A árvore sinótica reproduzida na figura 06 foi extraída do exemplar (figura 05) que pertence a Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, doutoranda no PPGE-UDESC e professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e foi adquirido em um sebo *on-line*. A assinatura ou o carimbo do antigo dono suscitou uma interrogação: seria esse o Miguel Carneiro Junior, professor e inspetor das escolas paulistas, citado por Souza (1998), Pereira (2015) e Gallego; Candido (2015), ou seria apenas um homônimo?

*Methodologia* – livro segundo – divide-se em teórica e prática e é definida como o caminho mais rápido e seguro para distribuir o ensino. Nesta parte do manual, Passalacqua enfatiza que “A uniformidade do methodo é o unico meio de uniformisar o ensino e aproveitar as disciplinas aprendidas” (PASSALACQUA, 1887, p. 142). A parte teórica está dividida em cinco tópicos, nos quais temas como ensino, didática e preparação das lições são abordados. O ponto central da parte prática está na organização geral da escola, nela estão inseridos a divisão dos alunos, o programa das matérias, o emprego do tempo, meios disciplinares, além de deveres do professor.

Comparando estes temas com o *Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense* de 1892, no qual o manual é indicado, percebe-se que são bastante similares, quase idênticos à organização do manual, não apresentando tópicos mais específicos acerca da organização do tempo escolar.

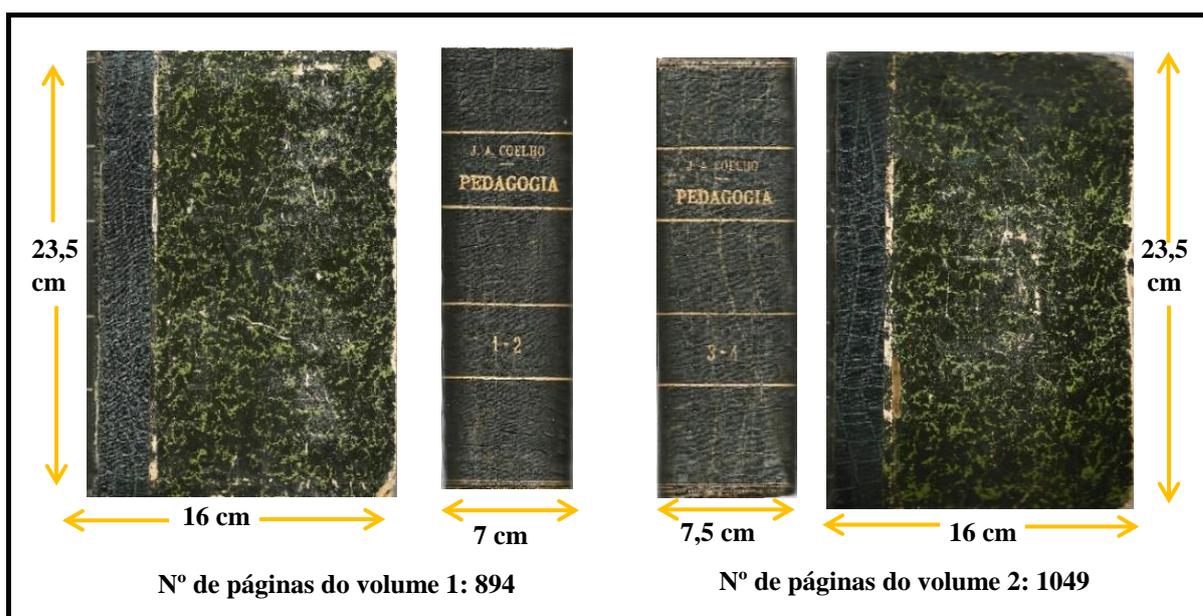
Segundo o *Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense* (1892), na cadeira de Pedagogia e Methodologia deveria-se trabalhar os seguintes temas: 1. Definição de Pedagogia e Methodologia, divisões; 2. Educação physica: definição, higiene escolar, predios, mobilia escolar, gymnastica, temperatura, luz escolar; 3. Educação Intellectual: definição, desenvolvimento da intelligencia, a memoria e suas vantagens, cultura; 4. Relação entre methodologia e pedagogia no ensino, sua definição, fim e divisão, processos de ensino para as differentes disciplinas das escolas primarias; 5. Organização das escolas, meios disciplinares, recompensas, ensino intuitivo, museus escolares. De acordo com Passalacqua, “a organização geral das escolas pôde ser comprehendida em 5 capítulos” (PASSALACQUA, 1887, p. 165), sendo temas do primeiro capítulo o programa das matérias e o emprego do tempo. Desse modo, considera-se que no item 5 do *Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense* (1892) questões referentes à organização do tempo escolar fossem ensinadas aos futuros professores, conforme preconiza o manual adotado no referido programa.

No que concerne à sua configuração e aos modelos propostos por Carvalho (2001, 2006, 2007a, 2007b), pode-se dizer que o manual se aproxima mais do modelo organizado como Livro de Aconselhamento, considerando a ênfase dada pelo autor aos ensinamentos morais, apesar de trazer algumas reflexões acerca do método intuitivo e da constituição de museus escolares. Tendo por base o exame da obra, aliado aos estudos de Monteiro e Freitas (2001), pode-se afirmar que discursos conflitantes e díspares se confluem neste manual – o discurso liberal republicano e o discurso conservador católico, o que pode sinalizar o desejo do autor em fazer com que sua obra atendesse às novas demandas da sociedade republicana e, ao mesmo tempo, mantivesse em destaque os ensinamentos religiosos e morais.

O próximo manual a ser apresentado, de acordo com a sua configuração textual e as dimensões físicas, as quais podem ser observadas na figura a seguir, corresponde à categoria Tratado Pedagógico, conforme atestam Carvalho (2007a) e Boto (2010). O caráter científico do ensino e a pedagogia enquanto ciência da educação, baseada em preceitos positivistas, aparecem logo em seu prefácio, quando são anunciadas as bases teóricas nas quais se fundamenta.

[...] combinando os dados da psychologia com o principio da identidade entre a evolução do individuo e da raça, poderia systematisar-se a sciencia pedagogica, baseando-a nos dogmas d'esse alto positivismo phylosofico que hoje tende a dominar o mundo. [...]. (COELHO, 1891, p. 08).

Figura 07 – Capas e lombadas dos exemplares de *Principios de Pedagogia* organizados em dois volumes (1891; 1892; 1893)<sup>43</sup>



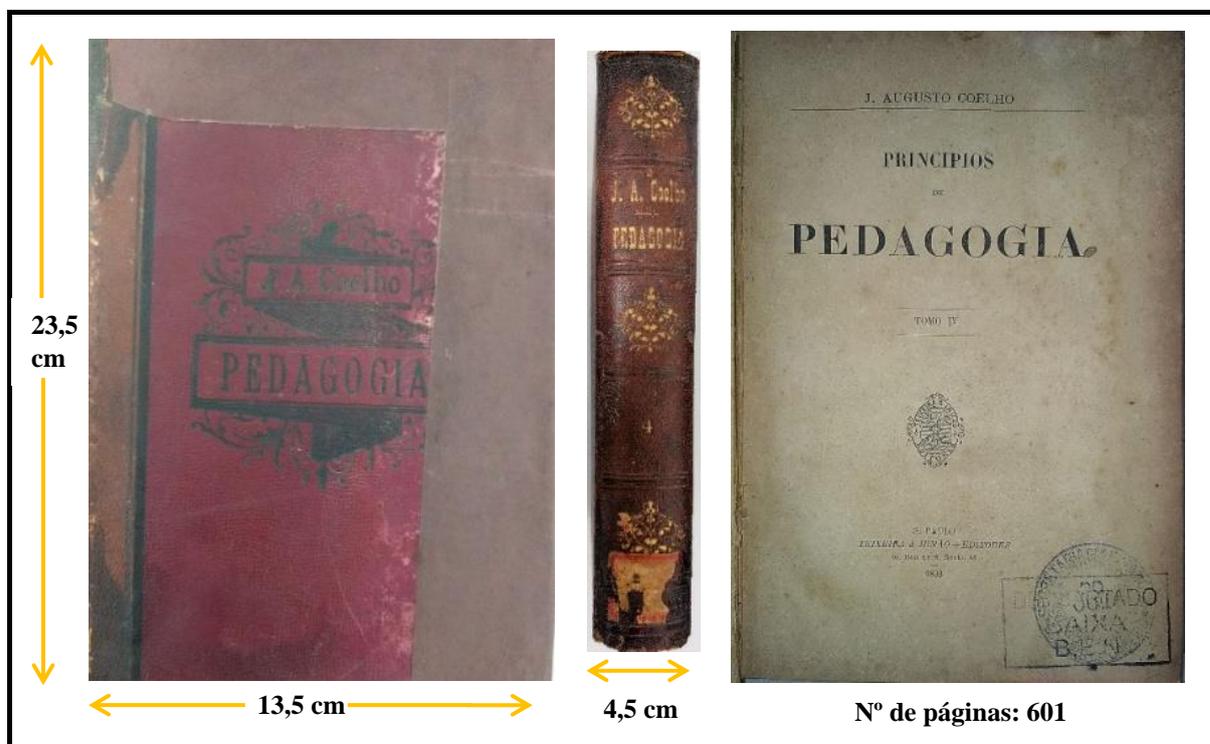
Fonte: COELHO (1891, 1892, 1893).

*Principios de Pedagogia*, escrito pelo português José Augusto Coelho, professor da cadeira de Pedagogia da Escola Normal do Porto e de Lisboa, é composto por quatro tomos, tendo sido encontrado em sebos *on-line* em dois formatos: tomos individuais, conforme figura a seguir, cujo exemplar pertence ao acervo pessoal da autora, e tomos reunidos em dois volumes; tomos I e II (volume 1) e tomos II e IV (volume 2) – conforme figura 07. Foram publicados no final do século XIX, anos de 1891, 1892 e 1893, pela Editora Teixeira &

<sup>43</sup> Os exemplares cujas capas foram reproduzidas na figura 07 pertencem à Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, doutoranda no PPGE-UDESC e professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e foram adquiridos, nesta configuração, em sebo *on-line*.

Irmãos<sup>44</sup>, em São Paulo. Os exemplares que serviram de fonte para o estudo empreendido encontram-se disponíveis, em formato digital, na Biblioteca Nacional de Portugal<sup>45</sup>.

Figura 08 – Capa, lombada e folha de rosto do Tomo IV de *Principios de Pedagogia* (1893)<sup>46</sup>



Fonte: COELHO (1893).

Segundo Boto (2010), Coelho é tido como o precursor, em Portugal, da Pedagogia como ciência da educação. A obra *Principios de Pedagogia* deu origem a uma lista de outros livros escritos pelo mesmo autor voltados à formação de professores. Tais livros foram caracterizados pelo próprio Coelho como um resumo das noções fundamentais da pedagogia, adequados ao uso nas escolas normais (BOTO, 2010; PINTASSILGO, 2006).

Sobre os indicativos de circulação desta obra, Carvalho (2006) aponta sua utilização na Escola Normal da Praça, em São Paulo, no início da República, ao menos no que se refere ao tomo 1, publicado em 1891. Além disso, a obra circulou no Brasil e em Portugal, embora, segundo Batista da Silva (2006), a obra *Principios de Pedagogia* não tenha sido utilizada para os alunos das escolas normais portuguesas<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> Segundo Hallewell (1985), a obra *Principios de Pedagogia* foi publicada, em seus quatro tomos, pela Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro.

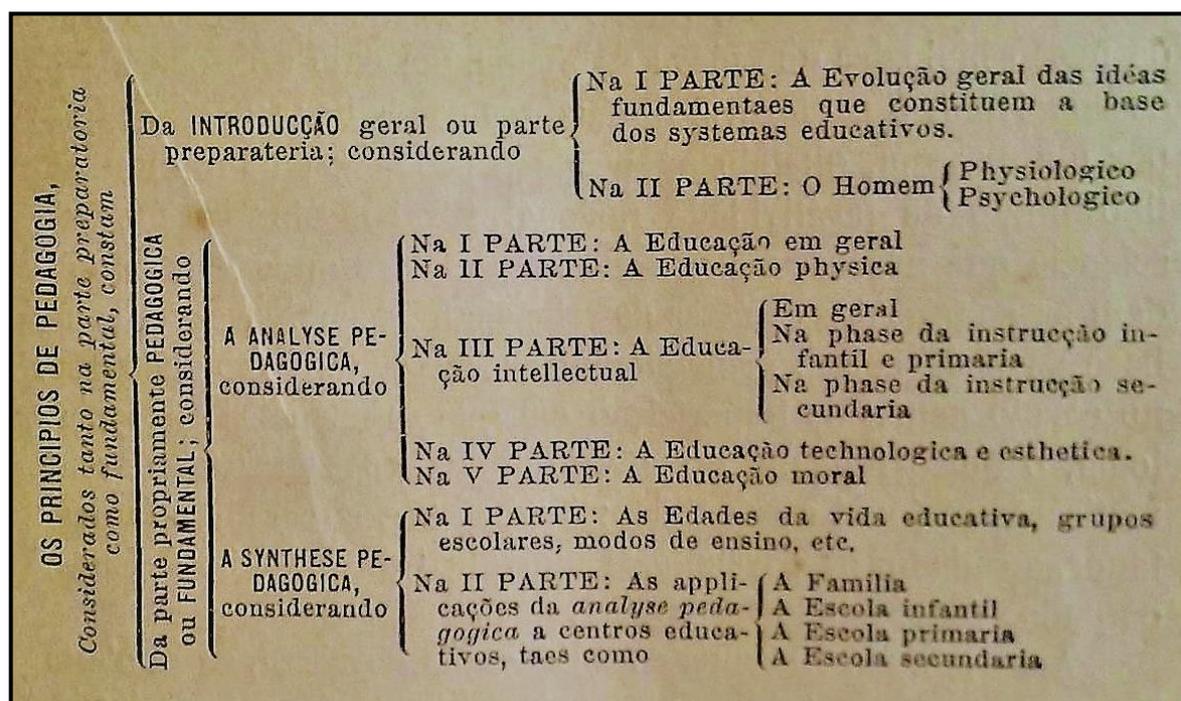
<sup>45</sup> Endereço da Biblioteca Nacional de Portugal: <<http://purl.pt/127>>. Acesso em 20 set 2015.

<sup>46</sup> Nota-se que a capa foi refeita, em parte, possivelmente, pelos funcionários da biblioteca na qual a obra circulou.

<sup>47</sup> É possível inferir, ainda, que a obra circulou no Estado do Espírito Santo, onde os programas da escola normal de 1908, 1910 e 1917 reproduzem, em certa medida, na matéria de pedagogia, os mesmos tópicos abordados

Na leitura do manual, em seus quatro tomos, percebe-se que Coelho utiliza quadros sinóticos por meio dos quais sintetiza informações anteriormente fornecidas. A seguir, na figura 09, reproduz-se o quadro sinótico com o qual Coelho apresenta “Os Principios da Pedagogia considerados tanto da parte preparatória como da parte fundamental”, os quais se dividem em três partes: Introdução, Analyse Pedagogica e Synthese Pedagogica.

Figura 09 – Quadro sinótico “Os Principios de Pedagogia”



Fonte: COELHO (1891, Tomo I, p. 103).

A Introdução expõe sobre a evolução fundamental das ideias pedagógicas e apresenta o caráter geral do manual, bem como as dimensões fisiológica e psicológica do homem. Nesta última parte estão as dimensões intelectual, emocional e moral.

Na Analyse Pedagogica concentram-se a Educação physica, a Educação Intellectual – primaria (tomo 2) e secundaria (tomo 3) – e a Educação Moral. Há, ainda, uma outra divisão para a educação – encontrada apenas neste manual dentre os analisados – Educação Technológica e Esthetica (tomo 4). Em Analyse Pedagogica, Coelho apresenta uma sequência lógica e gradual para que as atividades possam ser realizadas pelo professor, incluindo sugestões de materiais, os quais podem ser utilizados ou adaptados pelo docente. Apresenta,

---

pele manual, inclusive em sua divisão: introdução a pedagogia, análise pedagógica e síntese pedagógica. Os referidos programas foram publicados em edições do jornal *Diário da Manhã* (11/07/1908; 25/03/1910; e 31/03/1917).

ainda, a Processologia – maneira de apresentar as ideias – e a Methodologia – ordem na qual o ensino deve ocorrer, sinalizando para elementos da organização do tempo escolar, como sequência gradual e sucessiva das atividades e duração dos exercícios, dentre outros aspectos.

Em *Synthese Pedagogica*, Coelho expõe sobre fases da vida educativa, organização dos agrupamentos de alunos, modos de ensino, centros educativos e docentes, nos quais são apresentados aqueles que são, para o autor, os espaços educativos por excelência: família; escola infantil; escola primária; escola secundária e escolas especiais<sup>48</sup>. A organização do tempo no que diz respeito aos períodos destinados à aprendizagem deste ou daquele conteúdo mostra-se evidente nesta parte da obra, notadamente nos esquemas denominados por Coelho (1893) de quadros-programma.

A preocupação com a organização do tempo na escola está presente, não apenas no manual recomendado para utilização na Escola Normal, mas, também, nos documentos norteadores da *Reforma da Instrução Publica*, datados do ano de 1911, estes definem horários de aula, período letivo, faltas para alunos que chegarem atrasados ou saírem antes do término das aulas, por exemplo. Destes documentos, destaca-se o *Programma e Horario da Escola Normal* no qual o manual foi indicado, em seus quatro tomos, para a matéria de Pedagogia. No referido programa, o conteúdo a ser ensinado aos alunos da escola normal é composto por 18 itens, divididos em tópicos: 1. Pedagogia em geral; 2. Processos pedagogicos; 3. Methodos Pedagogicos; 4. Grãos de Instrucção; 5. Organização e Direcção das escolas. Os itens destacados a seguir pertencem ao tópico 5 – Organização e Direcção das escolas e optou-se em citá-los por considerá-los mais representativos do tema de investigação: a organização do tempo escolar.

11 – Organização pedagogica em geral. Escolas Graduadas (grupos escolares) e não graduadas (escolas isoladas).

12 – O emprego do tempo. Regras para a formação de programmas e horarios. [...]

14 – A formação, a disciplina e a direcção das classes. (SANTA CATHARINA, 1911b).

Conforme se observa, a organização do tempo da escola é evidenciada nos itens do programa, notadamente no item 12, mas igualmente presente nos demais, uma vez que a criação dos grupos escolares foi uma das estratégias para reorganizar e uniformizar o tempo escolar, tendo na formação das classes um recurso fundamental.

---

<sup>48</sup> Enfatiza-se que para Coelho, as escolas especiais são destinadas a formação de profissionais e não para atendimento especializado a pessoas com deficiência, como se poderia imaginar, analogamente aos dias atuais.

Com diferentes formatos e configurações, os manuais, que se tornaram fontes para essa investigação, apresentam algumas “vizinhanças”, apesar das “distâncias” existentes entre eles. Em alguma medida, abordam a organização do tempo escolar e consideram ser indispensável que o professor distribua e organize adequadamente o tempo, conforme se verá mais adiante.

Assim, a organização do tempo escolar se materializa como um saber necessário ao professor e, portanto, como um saber a ser ensinado tanto àqueles em exercício quanto aos em formação, evidenciando a função de manuais pedagógicos, como os aqui analisados, como objetos da cultura profissional docente.

## 2.2 CONDUCTAS EXEMPLARES: O BOM PROFESSOR E O EMPREGO DO TEMPO

O mestre é o exemplo vivo da escola.  
(SANTA CATHARINA, 1885)<sup>49</sup>

A frase que inicia este subcapítulo se configura como uma representação do grau de importância atribuído ao professor. Registra-se que esta não é uma fala isolada. Ao contrário, mensagens com este teor são encontradas em diversos relatórios de presidentes e em outros documentos norteadores da instrução pública, como se verá mais adiante, ainda neste subcapítulo.

Ensinar pelo exemplo, “seja na forma de roteiros de lições, seja na forma de práticas exemplares cuja visibilidade é assegurada por estratégias de formação docente, preferencialmente dadas a ver em Escolas-Modelo, anexas às Escolas Normais [...]” (CARVALHO, 2001, p. 142), significava oferecer aos alunos, desde a Escola Primária, modelos de condutas consideradas desejáveis à sociedade.

Este roteiro de lições é aqui compreendido como o conjunto de prescrições apresentadas pelos manuais pedagógicos, os quais, de acordo com Pintassilgo (2006)<sup>50</sup>, trazem, recorrentemente, o ensinar pelo exemplo como uma de suas premissas.

Desse modo, nota-se que “O ensino [...] é uma ‘profissão moral’ e, juntamente, um trabalho de instrução” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 75, grifos no original). Nesta perspectiva, o professor não apenas instrui, mas também educa as crianças. Por meio de seus exemplos, os alunos aprendem formas de ser e de agir, tornando indispensável que tenha condutas exemplares em seu cotidiano.

---

<sup>49</sup> Epígrafe extraída do relatório do vice-presidente da Província Catarinense, Manoel Pinto de Lemos, datado de 22 de junho de 1885.

<sup>50</sup> No texto consultado, Pintassilgo analisa obras de autores portugueses, dentre eles, José Augusto Coelho, cuja obra *Princípios de Pedagogia* é fonte de análise nesta dissertação.

Para Cardoso (2014), Gaspar da Silva (2004) e Cunha (2004; 2006), a boa conduta era uma das principais condições para o exercício do magistério. Tidos como “exemplos vivos”, os professores deveriam adotar “condutas exemplares” em seu cotidiano e em suas práticas na escola. Neste sentido, os manuais cumpriam com o objetivo de ensinar aos professores não apenas o que eles deveriam ensinar aos alunos, mas também como deveriam ser e agir, na escola e fora dela, conforme indicado no subcapítulo anterior, no qual os manuais foram apresentados. Desse modo, segundo alertam as autoras supracitadas, os professores tinham não apenas a vida profissional regulada, mas igualmente, a vida pessoal, pois esta deveria ser consonante com a sua profissão.

Embora possa parecer que esta questão não tem relação com o emprego do tempo, ao regular a vida profissional e pessoal dos professores, estes tinham também o seu tempo controlado, conforme se verá nas prescrições para uso das horas vagas dos docentes.

De acordo com Arroyo (2000), separar esses tempos – de trabalho e de vida – não é uma tarefa das mais fáceis, pois “somos professores. [...] não apenas exercemos a função docente [...]. Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços marcantes e muito misturados” (ARROYO, 2000, p. 27-28). Pode-se dizer que ser professor ultrapassa, em certa medida, os tempos da escola, os quais se mesclam aos demais tempos – social e pessoal – do sujeito. Nesta perspectiva, estudos de Hargreaves (2014) sinalizam que

O tempo é uma dimensão fundamental através da qual o trabalho dos professores é construído e interpretado – por eles mesmos, pelos colegas e por aqueles que os administram e supervisionam. [...] é um elemento importante na *estruturação* do trabalho dos professores. O tempo estrutura o trabalho docente e por sua vez é estruturado por ele. (HARGREAVES, 2014, p. 55-56, grifos no original).

Desse modo, o tempo não é apenas uma exigência de organização. As imposições ou definições de um tempo determinado abrigam o cerne do trabalho docente, ressoando finalidades e percepções daqueles encarregados de nortear a educação pública, uma vez que, embora os professores pudessem distribuir as atividades no tempo diário, os modos pelos quais esse tempo deveria ser distribuído era prescrito pelos documentos norteadores e pelos manuais que orientavam a prática dos professores.

Considerando isto, neste subcapítulo, são apresentadas características, condutas e posturas prescritas aos professores e que se relacionam, em alguma medida, ao uso do tempo do e pelo professor.

No tocante aos manuais analisados, nota-se que o exemplo do professor é essencial à boa educação dos alunos. Nota-se também, ao analisar as características prescritas pelos manuais, que saber utilizar o tempo se fazia essencial.

De um modo geral, os próprios autores das obras se apresentam como exemplos a serem seguidos, destacando suas condutas e feitos profissionais, já que, também eles, eram professores e estavam na função de formar outros professores. A dedicatória de Coelho (1891) transcrita a seguir demonstra o quanto essa concepção se fazia presente.

**Educar pelo exemplo é um dos primeiros deveres do educador.** [...] cumpro esse dever: ponho diante dos que o lerem **um vivo exemplo de virtudes cívicas, de rigidez moral, de caracter íntegro**, que poderão apresentar como modelo aos que, creanças hoje, serão cidadãos amanhã. (COELHO, 1891, p. 06, grifos meus).

Compartilhando as ideias de Coelho, cada autor, em seu tempo e lugar, enfatiza o papel do exemplo na educação e sinaliza para práticas a serem desenvolvidas pelos professores. Para Daligault, o “exemplo do Mestre” é o primeiro dos meios pelos quais se desenvolve e se fortifica o instinto moral nos alunos, por isso, “a vida do Professor deve conservar-se em harmonia com as exigências das funções que exerce” (DALIGAULT, 1870, p. 52). Em Passalacqua percebe-se como fundamental que “seja o mestre um exemplar de raras virtudes, não deixando dominar pelas contrariedades próprias da vida” (PASSALACQUA, 1870, p. 162), uma vez que “o mestre é a alma da escola” (PASSALACQUA, 1870, p. 150). Já Calkins afirma que “De pouco valera fallar ao menino [...] se essas leis não praticarem deante delle: é unicamente por actos que lh’as ensinaremos a conhecer”. (CALKINS, 1886, p. 592).

Essas breves passagens das obras confirmam que “ensinar pelo exemplo” era uma das premissas dos manuais e, nas palavras de Coelho (1891), um dos primeiros deveres do educador. Se assim o era, além de formação profissional, para ser professor, era preciso, ainda, possuir um conjunto de “qualidades”, conforme atesta o Presidente da Província em 1860, Francisco Carlos de Araujo Brusque.

Se há carreira publica onde o funcionario deve reunir maior numero de **boas qualidades** é certamente a do Magisterio.

O ensino exige intelligencia desenvolvida e a educação não dispensa um coração recto e bem formado. (SANTA CATHARINA, 1860, grifos meus).

Diante disso, pergunta-se que qualidades os professores deveriam possuir e cultivar em si mesmos e em seus alunos? O que seriam “boas qualidades”? O que os professores precisavam

“ser” para empregar e ensinar a utilizar adequadamente o tempo? Que posturas eram consideradas adequadas? O que os manuais pedagógicos podem dizer sobre essas questões?

Analisando as obras, a mais diretiva é o manual *Curso Pratico de Pedagogia*, de Jean Baptiste Daligault (1870). Conforme apresentado anteriormente, este é o único dos quatro manuais analisados no qual há um capítulo intitulado Das qualidades necessarias ao professor primario. Na apreciação feita dessas qualidades, as que mais se relacionam com o uso adequado do tempo escolar são regularidade e zelo.

Para Daligault, regularidade refere-se à

[...] esculpulosa **exactidão** em preencher todos os seus **deveres no tempo prescripto**. [...] não há probabilidade de obter seu fim nesta laborosa tarefa [ensinar muitos alunos], senão pelo **bom emprego do tempo**. [...]. Fica pois, evidente que o Professor não pôde, sem assumir uma terrível responsabilidade, faltar em materia de **assiduidade e pontualidade**.”. (DALIGAULT, 1870, p. 27-29, grifos meus).

Sobre o zelo, Daligault afirma que este acompanha a regularidade e

[...] é aquelle ardor constante e reflectido que o homem emprega no **cumprimento de seus deveres**, à fim de o preencher constantemente, e do melhor modo possível, [por isso], o professor não deve entrar [...] jamais na aula **sem haver preparado suas lições** [...]. Não podemos conceber como possa um Mestre [...] **ensinar com fructos, e sem perda de tempo, se não estiver preparado** [...]. **Um quarto de hora (ou meia hora) de preparação** feita por esse modo certamente aproveitará mais para os meninos do que muitas horas de trabalho sem preparação e critérios. (DALIGAULT, 1870, p. 30-31, grifos meus).

Ao preparar os exercícios e se preparar para as aulas, o professor saberia o que, com quem e por quanto tempo deveria demorar-se em um assunto. O mesmo afirma Passalacqua, cujo manual *Pedagogia e Methodologia* traz um tópico específico dedicado a esta questão intitulado Preparação das lições, sinalizando para o quanto, na perspectiva desse autor, a preparação das atividades é importante. Segundo Passalacqua, “**Diaria, pessoal e espontanea deve ser a preparação do professor**. [...] Nem a longa pratica do magisterio, nem os bons livros podem suprir esse trabalho” (PASSALACQUA, 1887, p. 16, grifos meus), por isso, “Ao iniciar seus trabalhos, o **mestre deve ter já traçado**, quando menos em traços largos, o **plano que vae executar**. A educação é uma obra racional; deve ser portanto, planejada” (PASSALACQUA, 1887, p. 4, grifos meus), referindo-se, nesta última passagem, ao planejamento inicial do professor. Desse modo, Passalacqua evidencia a importância que este aspecto tem no bom andamento das aulas e no desempenho da função docente. Ainda neste

manual, a qualidade zelo aparece como um princípio didático relativo ao professor, no qual o autor alerta que para ensinar é preciso gostar e conhecer a matéria, além de possuir facilidade de expressão e zelo pelo seu trabalho.

Essas duas qualidades – regularidade e zelo – são observadas também nos outros dois manuais analisados, mesmo que implicitamente, já que nestas condutas estão incutidas posturas relacionadas à pontualidade, à assiduidade, ao cumprimento das atividades nos prazos estabelecidos, além do tempo dedicado à preparação das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Esta última conduta – preparação das atividades – é observada em cada série de lições apresentadas por Calkins e Coelho. Expressões como “Antes de começar estas lições, há de prover-se o mestre [...]” (CALKINS, 1886, p. 148) ou “Antes de dar principio as lições [...] prepare o mestre [...]” (CALKINS, 1886, p. 154) aparecem a cada início de lição, como em cores, formas e número, lembrando o esquema no qual se apresenta o manual. Em Coelho, tais questões estão ainda mais implícitas. Todavia, é possível percebê-las, por exemplo, na parte dedicada à Processologia na qual o autor afirma que “A clareza, que ilumina, e a viveza, que arrasta, são os primeiros predicados do professor” (COELHO, 1892, p. 58). A maneira como as ideias são apresentadas aos alunos é essencial para manter a atenção voltada para a atividade e não seja “desviada do objecto principal” (COELHO, 1892, p. 58). Portanto, preparar as propostas de atividades para que estas sejam apresentadas de maneira “clara e distinta e viva” (COELHO, 1892, p. 58) é fundamental.

Embora Calkins apresente, na página 602, características como assiduidade, pontualidade e ordem, referindo-se àquelas a serem cultivadas nos alunos, não estabelece, explicitamente, que o professor deva ser dotado dessas qualidades. O que leva a inferir que o professor devesse ser dotado de tais características é a afirmação do autor quanto ao mestre ser um exemplo daquilo que se deseja que o aluno aprenda. Assim, observa-se, compartilhando dos estudos de Gaspar da Silva (2000), que o exemplo do professor demonstraria para o aluno que a conduta fazia parte de uma regra comum, e, portanto, deveria ser seguida por todos. Desse modo, o comportamento era exigido do aluno, mas deveria ser exercido pelo professor, em primeiro lugar.

Em Coelho e Passalacqua, da mesma forma que em Calkins, não há explicitamente uma lista de qualidades, condutas ou posturas que o professor devesse adotar. Porém, nota-se a importância de o professor utilizar adequadamente o tempo, planejar as atividades, controlar a duração das sequências de lições, empregando métodos e processos que garantissem o bom aproveitamento do tempo de aula.

Conforme mencionado anteriormente, o manual *Curso Pratico de Pedagogia* é o mais diretivo, tanto que Daligault (1870) indica como o professor deve utilizar-se das horas vagas, afirmando que “Si o Professor tiver esse desejo de instruir-se [...] jamais se achará embaraçado a respeito de suas horas vagas” (DALIGAULT, 1870, p. 54). Isso porque, segundo o autor, “Não basta que haja cumprido bem os seus deveres durante o dia, que acaba [...]. O Professor **zeloso** consagrará pois ao **estudo uma parte de suas horas vagas** [...] terá de meditar muito as obras, que se referem à sua profissão (DALIGAULT, 1870, p. 32, grifos meus), cuidando para que, nas horas vagas restantes, suas condutas não se desviem da função docente e da importância a ela atribuída, como visto no início deste subcapítulo.

Considerando que os manuais são, de alguma maneira, recomendados pelo poder público, buscou-se identificar “distâncias e vizinhanças” entre as prescrições dos manuais e aquelas dos documentos norteadores da instrução pública catarinense.

O quadro 05, a seguir, apresenta uma síntese das prescrições identificadas nos regulamentos consultados, datados de 1859 a 1914, priorizando posturas recomendadas que se relacionem com o uso do tempo do professor e com o emprego adequado do tempo na/da escola.

Quadro 05 – O professor e o tempo em regulamentos da instrução (continua)

<i>Para além do ensino, as condutas</i> <sup>51</sup>	
Documento/ Fonte consultada	Conduta esperada
<i>Regulamento para a Instrução primaria – 1859</i>	“[...] estar <b>às horas marcadas</b> nas aulas[...]” (Art. 7º).
<i>Regulamento da Instrução Publica – 1868</i>	“Manter na escola o silêncio, a <b>exactidão</b> e a <b>regularidades</b> necessárias.”. (Art. 63, §5º).
<i>Regulamento à Instrução publica provincial – 1879</i>	“Manter na escola o silêncio, a <b>exactidão</b> e a <b>regularidades</b> necessárias.”. (Art. 63, §1º).
<i>Regulamento para a reorganização da Instrução publica – 1881</i>	“Manter na escola o silêncio, a <b>exactidão</b> e a <b>regularidades</b> necessárias.”. (Art. 79, §1º).
<i>Regulamento Geral da instrução publica do Estado de Santa Catharina – 1892</i>	“Manter na escola o silêncio, a <b>exactidão</b> e a <b>regularidades</b> necessárias.”. (Art. 1º, § 1º).
<i>Regulamento Geral da Instrução Publica do Estado de Santa Catharina – 1908</i>	“Que o petionario exerceu o magisterio com <b>assiduidade, zelo, e aproveitamento dos alumnos.</b> ” (Sobre vitaliciedade. Art. 97, inciso I). “Comparecer <b>pontualmente</b> à escola [...] não se retirar antes da hora regulamentar [...]”. (Art. 138, inciso I). “Manter a <b>ordem</b> e a <b>regularidade</b> no serviço.”. (Art. 138, inciso II).
<i>Regulamento para a Instrução Publica – 1911</i>	“dar aulas [...] preenchendo completamente as <b>horas regulamentares.</b> ” (Art.97, 4º). “Esforçar-se pela <b>frequencia escolar</b> ” (art. 97, 14º).

<sup>51</sup> Expressão tomada de empréstimo de Vera Lucia Gaspar da Silva (2000).

Quadro 05 – O professor e o tempo em regulamentos da instrução (conclusão)

<i>Para além do ensino, as condutas</i>	
Documento/ Fonte consultada	Conduta esperada
<i>Regulamento Geral da Instrução Publica</i> – 1914	“dar aulas [...] preenchendo completamente as <b>horas regulamentares.</b> ” (Art.94, 4º). “Esforçar-se pela <b>frequencia escolar</b> , sendo <b>assiduo</b> em <b>preencher as horas regulamentares</b> , com qualquer numero de alumnos.” (Art. 94, 14º).

Fonte: SANTA CATHARINA (1859; 1879a; 1881b; 1892c; 1908, 1911d; 1914c, grifos meus). Quadro elaborado pela autora.

Conforme se observa no quadro, as mesmas expressões citadas pelos autores dos manuais fazem-se presentes nos regulamentos. Exatidão, regularidade, zelo, pontualidade, ordem e assiduidade são apresentadas como condutas indispensáveis ao professor, tanto pelos manuais, na maioria deles de modo mais implícito, quanto pelos regulamentos, de maneira bem mais contundente.

Tais posturas aparecem nos regulamentos analisados, na maior parte das vezes, como condutas necessárias ou deveres do professor e, da mesma maneira, nos regimentos internos das escolas públicas e dos grupos escolares, nos relatórios de presidente e outras fontes da Instrução Pública as quais foram consultadas no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e enfatizam a importância do exemplo do professor e das qualidades que este deveria ter para cumprir com a missão de educar as crianças catarinenses. Sobre esse aspecto, destaca-se o *Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria de 1869* que, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, alerta que para alcançar o objetivo de “infundir no coração dos seus discipulos, o sentimento dos deveres [...]”, o melhor meio é “o procedimento do professor e seus exemplos [...]”. (SANTA CATHARINA, 1869a, art. 1º, §1º). Destaca-se também o *Regulamento para o ensino primario de 1892*. Embora sob outra ótica – já que neste regulamento as condutas exemplares aparecem ao referir-se aos meios disciplinares, ou seja, as maneiras pelas quais o professor pode levar o aluno a perceber as diferenças entre os atos praticados –, “o professor deve [...] aproveitar os factos ordinários da vida escolar para mostrar as vantagens de uma conducta exemplar e as consequencias de más acções” (SANTA CATHARINA, 1892d, art. 14). Mesmo que não faça referência diretamente à conduta ou ao exemplo do professor, este regulamento sinaliza para a importância dos exemplos para a aprendizagem dos alunos no tocante às questões do cotidiano da vida escolar e pessoal. Nesta mesma perspectiva de análise, Faria Filho (2015, p. 122) indica que os exemplos cumprem um “caráter formativo, educativo das relações estabelecidas – programadas ou não – pelas crianças, meninos e meninas, no interior da escola”. Neste sentido, nota-se, pelo trecho extraído do regulamento, que o exemplo

poderia partir do professor, mas também dos próprios colegas da classe, mesmo que este indicasse algo que não deveria ser realizado.

Outras questões relacionadas aos cumprimentos dos prazos para entrega de registros da escola à Direção ou à Inspeção também são recorrentes nos regulamentos e regimentos consultados<sup>52</sup>, o que corrobora para a reflexão acerca do uso adequado do tempo pelo professor.

Na *Falla* do Presidente da Província João Thomé da Silva, em 21 de março de 1875, fica evidente o grau de responsabilidade atribuído ao professor. Analisando os resultados obtidos no ano anterior – 1874 – o Presidente se dirige à Assembleia Legislativa Provincial com o seguinte argumento: “Não desconheço, que este numero poderia ter sido maior, si da parte dos Professores, em geral, tivesse havido mais zelo e dedicação no cumprimento de seus deveres” (SANTA CATHARINA, 1875, p. 51). Novamente, aqui, notam-se as mesmas expressões ou expressões bastante similares: zelo, dedicação e cumprimento de seus deveres.

A análise das fontes permite dizer que neste cumprimento dos deveres estão o planejamento das atividades, o estudo constante, os registros necessários ao bom andamento da escola, o cumprimento do horário, dos métodos e dos programas determinados, o atendimento a todos os alunos, evidenciando características de zelo pelo trabalho e regularidade necessária ao exercício da função nas quais a distribuição adequada do tempo diário do professor se fazia essencial.

Neste sentido, ao analisar a carga de trabalho dos professores, Tardif e Lessard (2013) destacam que dentro dela estão contidas diferentes atividades. Atividades com frequência e duração determinada pela organização da escola, mas também atividades que podem ter periodicidade e duração flexíveis. Segundo os autores supracitados, tais atividades podem ser divididas em cinco blocos: com os alunos – aulas e intervenções pontuais –; para os alunos – planejamento das aulas e intervenções e preparação do material para as aulas –; com ou para os colegas (auxílio mútuo); formação e desenvolvimento profissional e outras atividades ligadas à escola. A análise aqui empreendida permite dizer que, em alguma medida, essas atividades são prescritas pelos manuais pedagógicos e também pelos documentos norteadores. Contudo, nem sempre há uma definição do tempo no qual as mesmas atividades devem ser efetivadas, com exceção daquelas a serem realizadas diretamente com os alunos. Desse modo, para cumprir com todas essas atividades, o professor precisa ter uma gestão adequada do tempo, pois, muitas vezes, “Os tempos da escola invadem todos os outros tempos” (ARROYO, 2000, p. 27).

---

<sup>52</sup> Esse aspecto será melhor explorado no capítulo 4, no subcapítulo Escrituração Escolar: registros do tempo da escola.

Pode-se dizer que os manuais pedagógicos e as concepções veiculadas por meio deles, da mesma maneira que os documentos norteadores da instrução pública, materializaram uma tradição escolar pautada na ordem e na disciplina, contribuindo para a construção de uma cultura escolar que tem na figura do professor o elemento principal para instruir e educar o aluno. Sendo assim, “No seu proceder, no seu fallar, no seu pensar, deve ser para o alumno o prototypo [...]” (COELHO, 1893, p. 499) do cidadão que se deseja formar.

Nota-se, ainda, tanto nos manuais quanto nos demais documentos da instrução pública, uma preocupação em estabelecer minuciosamente os comportamentos e posturas desejáveis, enfatizando que o bom professor precisaria utilizar adequadamente o seu tempo, tanto o de trabalho quanto o de descanso, de modo a ser um exemplo para o aluno e a cumprir com os compromissos da função. De acordo com Gaspar da Silva (2004), esse aparato normativo e regulador das condutas do professor auxiliava na incorporação destas posturas, gerando uma espécie de autorregulação dos próprios sujeitos. Pode-se dizer que, nesse processo regulador e autorregulador, as condutas desejáveis ultrapassavam as paredes da escola, da sala de aula e chegavam à vida social desses sujeitos, em que condutas como pontualidade, assiduidade, exatidão e regularidade para cumprir com os prazos prescritos se faziam essenciais.

### 2.3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS MANUAIS PEDAGÓGICOS?

Boa distribuição do tempo e do trabalho escolar, programa das matérias e tempo a empregar, ordem das lições, sequência gradual e sucessiva são algumas das expressões utilizadas pelos autores dos manuais analisados, as quais indicam diferentes perspectivas de organização do tempo escolar. Umas mais direcionadas aos horários de aula, outras aos programas, outras, ainda, mais orientadas para o método ou o modo de desenvolver cada tema com os alunos. Essas perspectivas acenam para o que Gallego (2015, p. 278) alerta: “Ser professor (a), cada vez mais implica administrar o tempo, seja aquele referente às categorias mais gerais (matrícula, frequência, horários, por exemplo) seja o de ensinar e aprender”.

A afirmação de Gallego (2015) transcrita acima coaduna-se com a perspectiva de análise do tempo escolar como um tempo cuja dinâmica envolve diferentes configurações, conforme se encontra em Vinão Frago (1995; 1998) e Escolano Benito (2000). Para Viñao Frago (1998) três elementos compõem a “arquitetura temporal” da escola, do ponto de vista do tempo institucional: 1. Níveis, ciclos, etapas, cursos, currículos e programas; 2. Ano letivo, calendário escolar; e 3. Distribuição das atividades e disciplinas no quadro de horários. Somados a esses elementos, Escolano Benito (2000) apresenta os métodos ou modos de educação – os quais

podem alterar os ritmos do trabalho e a duração das etapas do processo – e as regras do ofício de professor – as quais se associam ao tempo em que são desempenhadas e estabelecem relações entre a escola e a comunidade.

Desse modo, o tempo da escola caracteriza-se como tempos escolares e educativos nos quais a dinâmica da escola e os comportamentos dos sujeitos que nela atuam são regulados por ritmos próprios e específicos desse espaço.

Tendo por embasamento estes estudos, este subcapítulo dedica-se a apresentar, em linhas gerais, indicativos para organizar o tempo escolar prescritos nos manuais, expondo, quando possível, os tempos do professor e do aluno.

O manual *Curso Pratico de Pedagogia*, de Daligault (1870), é a obra na qual elementos indicativos de organização do tempo escolar aparecem de modo mais explícito e prescritivo, com um capítulo específico denominado Da boa distribuição do tempo e do trabalho escolar. *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins (1886), e *Principios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho (1891, 1892, 1893), são exemplos de obras cujos indicativos aparecem de modo implícito. Já *Pedagogia e Methodologia*, de Camillo Passalacqua (1887), é o manual no qual, embora haja um capítulo específico, como em Daligault (1870), intitulado Programma das materias e tempo a empregar, não há muitas alusões explícitas no texto.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos elementos indicativos para a organização do tempo e do trabalho escolar localizados nos manuais pedagógicos, os quais serão exemplificados em seguida.

Quadro 06 – Elementos indicativos de organização do tempo e do trabalho escolar (continua)

<b>O tempo e o trabalho escolar</b>	
<b>Manual Pedagógico</b>	<b>Indicativos</b>
<i>Curso Pratico de Pedagogia</i> , Jean Baptiste Daligault (1870)	<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Manutenção da ordem e da disciplina na escola.</li> <li>∞ Horários para cada atividade/matéria do programa.</li> <li>∞ Dias de trabalho e descanso.</li> <li>∞ Objetos de medição e controle do tempo.</li> <li>∞ Métodos de ensino.</li> <li>∞ Classificação dos alunos para agrupamentos.</li> <li>∞ Escrituração Escolar.</li> </ul>
<i>Primeiras Lições de Coisas</i> , Norman Allison Calkins (1886)	<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Sequência do método de ensino intuitivo.</li> <li>∞ Fases do desenvolvimento dos alunos.</li> <li>∞ Fases da vida ou curso escolar.</li> <li>∞ Livros de leitura como balizadores para as lições.</li> </ul>
<i>Pedagogia e Methodologia</i> , Camillo Passalacqua (1887)	<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Cumprimento da legislação e do programa.</li> <li>∞ Marcha do desenvolvimento do aluno.</li> <li>∞ Ano letivo.</li> <li>∞ Métodos e processos de ensino.</li> <li>∞ Escrituração Escolar.</li> </ul>

Quadro 06 – Elementos indicativos de organização do tempo e do trabalho escolar (conclusão)

<b>O tempo e o trabalho escolar</b>	
<b>Manual Pedagógico</b>	<b>Indicativos</b>
<i>Princípios de Pedagogia</i> , José Augusto Coelho (1891, 1892, 1893)	<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Sequência do método intuitivo.</li> <li>∞ Fases do ensino; período de ocupação escolar.</li> <li>∞ Fases da vida educativa e Centros educativos.</li> <li>∞ Programas de cada fase da vida educativa.</li> <li>∞ Agrupamento de alunos.</li> <li>∞ Métodos, modos e processos de ensino.</li> </ul>

Fonte: DALIGAULT (1870); CALKINS (1886); PASSALACQUA (1887); COELHO (1891,1892,1893). Quadro elaborado pela autora.

Considerando as similaridades encontradas, optou-se por dividir os manuais em dois blocos. No primeiro, serão descritos indicativos localizados em Daligault (1870) e Passalacqua (1887) e, no segundo bloco, elementos encontrados em Calkins (1886) e Coelho (1891, 1892 e 1893).

Para Daligault, a boa distribuição do tempo e do trabalho está relacionada à questão disciplinar, mostrando sintonia com as ideias de que a educação deveria civilizar e disciplinar o cidadão. Para ele, o emprego adequado do tempo em aula possui inúmeras vantagens, dentre elas a manutenção da disciplina, já que as crianças são naturalmente inquietas.

A preocupação com a boa distribuição do tempo e com o controle da disciplina é tão evidente neste manual que é possível encontrar recomendações para utilização do relógio de parede e de bolso (em algibeira). Na tradução catarinense, encontra-se, em nota de rodapé, indicação para a utilização de relógio de areia (ampulheta) ou de água (clepsidra) na ausência de outros objetos. Encontram-se também recomendações para utilização da campainha e do sinal – objeto de madeira composto por duas partes principais: cabo e batedor<sup>53</sup> – como instrumento para despertar o aluno caso este tenha a sua atenção desviada por algum motivo<sup>54</sup>.

Daligault traz, ainda, a relação das matérias de acordo com o programa para a escola primária, a forma de classificar os alunos e, portanto, a forma como agrupá-los, os quadros com detalhamento de horários, por matéria, dia da semana, o método de ensino empregado, e o número de alunos sob a responsabilidade do professor. Apresenta vantagens e desvantagens dos métodos individual, mútuo, simultâneo e misto, notadamente, atribuídas em relação ao tempo necessário para o ensino e a aprendizagem<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> Conforme descrição constante na tradução de Francisco de Pauliceia Marques de Carvalho.

<sup>54</sup> Esse aspecto será aprofundado no capítulo 4, no subcapítulo intitulado Campainhas e relógios: objetos da escola para marcar o tempo.

<sup>55</sup> Esses aspectos serão aprofundados nos capítulos subsequentes.

Apesar dessa forma meticulosa com a qual apresenta a distribuição do tempo para as atividades escolares, afirma não ter a intenção em “determinar de um modo absoluto o tempo que deve durar cada um dos exercícios, a ordem na qual convem fazel-os, e as diversas combinações próprias para assegurar a continuidade do trabalho” (DALIGAULT, 1870. p. 95-96). Aparentemente, deixa um espaço para que o professor reorganize o tempo de cada atividade quando necessário. Isso pode indicar um desejo de não passar a ideia de excessivo controle do fazer docente. Entretanto, as prescrições minuciosamente detalhadas encaminham para um objetivo que parece evidente: garantir o cumprimento de todo o programa no tempo determinado e com a máxima ordem e disciplina possíveis, em consonância com as normativas da época, referenciadas pelo tradutor em diversas notas na obra.

Diferentemente do manual de Daligault, *Pedagogia e Methodologia*, de Passalacqua (1887), não traz prescrições tão claras da forma como o tempo escolar deve ser distribuído, afirmando que “O tempo, que ha de ser empregado em cada materia, depende do que por lei deve durar a escola, ficando ao arbitrio do professor distribuil-o pelo numero de materias do programma” (PASSALACQUA, 1887, p. 169). Esta distinção faz-se relevante, pois indica diferenças na forma de pensar a organização do tempo escolar, apesar de similaridades. Enquanto em *Curso Pratico de Pedagogia* o tempo escolar está diretamente relacionado às questões de ordem e disciplina, em *Pedagogia e Methodologia* este aparece mais relacionado ao que a legislação determina e ao cumprimento dos programas, deixando a critério do professor a forma como organizará o tempo da aula. Passalacqua, contudo, enfatiza para que o professor “seja avaro do tempo, aproveitando-o todo em bem da instrucção em geral e dos seus alumnos em particular” (PASSALACQUA, 1887, p. 169). Isso não significa dizer que a ordem e a disciplina não se faziam importantes para o autor do manual. Ao contrário, a manutenção da ordem e da disciplina aparece com frequência, mas ao abordar diretamente a questão da organização do tempo escolar, o autor recomenda a legislação como o meio de fornecer aos professores essa diretriz, isso leva a considerar que, para esse autor, a organização do tempo escolar estava atrelada diretamente aos horários e à duração das aulas e das lições.

Passalacqua traz uma relação das matérias que o professor deveria ensinar, compondo o programa de ensino primário, apresentando as fases do desenvolvimento e as formas de agrupamento dos alunos, as quais podem variar de acordo com a idade e o nível de adiantamento das crianças. Apresenta também o método pedagógico definido como “serie logica e completa de exercicios variados e graduados, conducentes à aquisição d’uma sciencia ou à pratica

inteligente d'uma arte” (PASSALACQUA, 1887, p. 146). Neste aspecto evidencia a organização do tempo para ensinar e para aprender baseada no emprego adequado do método<sup>56</sup>.

Tanto em Daligautl (1870) quanto em Passalacqua (1887) a escrituração escolar aparece como meio para registrar o cotidiano da escola e organizar a vida escolar: fichas de matrícula, de frequência e de avaliação do aproveitamento dos alunos são modelos de documentos exemplificadas pelos dois autores<sup>57</sup>.

Apresentaram-se, até aqui, indicativos localizados em *Curso Pratico de Pedagogia* e em *Pedagogia e Methodologia* pela similaridade entre os manuais. Agora, voltar-se-á o olhar para os manuais *Primeiras Lições de Coisas* e *Principios de Pedagogia*, considerando que Calkins e Coelho são adeptos do método de ensino intuitivo e, a partir das premissas deste método, organizam as sequências de atividades a serem realizadas pelos professores com os alunos, ordenando os tempos de ensinar e de aprender, ao definirem, por exemplo, a duração de cada lição ou de cada fase da lição.

Para Bencostta (2005), o método proposto pelos autores dos manuais deste bloco de análise – baseado nas “lições de coisas” – o qual tem em Calkins e na obra *Primeiras Lições de Coisas* um de seus maiores representantes, ao menos no Brasil, contribuiu de forma decisiva para implantar uma nova organização do tempo escolar. Nas palavras deste autor,

A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “lições de coisas” foi responsável por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário, o que resultou no uso de livros didáticos, de literatura infantil e cartilhas ajustados ao currículo da escola primária. (BENCOSTTA, 2005, p. 72, grifo no original).

Em *Primeiras lições de coisas* pode-se perceber a graduação descrita por Bencostta (2005) aliada ao uso dos livros de leitura. Calkins (1886) estabelece uma sequência para o trabalho com cada série de lições, tendo por base o livro de leitura em uso pelos alunos, pressupondo a utilização de séries graduadas de leitura<sup>58</sup>. A título de ilustração, foi elaborado um quadro, exposto em seguida, que apresenta a ordem proposta no manual *Primeiras lições de coisas* para o ensino das lições de formas.

<sup>56</sup> Esses aspectos serão focalizados no capítulo 3, intitulado O que como, quando e a quem ensinar: ordenação pedagógica do tempo e do trabalho na escola.

<sup>57</sup> Como mencionada na nota de rodapé 52, o capítulo 4 trará um subcapítulo em que a escrituração escolar e suas relações com o tempo da escola serão apresentadas.

<sup>58</sup> No âmbito do Projeto de Pesquisa *Objetos em Viagem*, mencionado anteriormente, a dissertação de Natalia Fortunato, intitulada *Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos* (Santa Catarina / 1856-1892), analisa, dentre outros manuais, a obra de Calkins e suas prescrições para o ensino da leitura e da escrita.

Quadro 07 – Sequência para trabalhar as lições de formas e sua relação com a fase do livro de leitura em uso pelos alunos

Livros de leitura e lições de formas.		
Livro de leitura	Série de lições a ser realizada	
Da matrícula do aluno até a conclusão do silabário (cartilha).	∞	1ª série: Semelhanças e diferenças de forma ( <i>primeiro e segundo passos</i> ). ∞ 2ª série: Formas lineares, cantos e sólidos – forma esférica ( <i>primeiro passo</i> ). ∞ 3ª série: Formas lineares ( <i>segundo passo</i> ); posição das linhas e figuras planas ( <i>primeiro e segundo passos</i> ); cilindro ( <i>primeiro passo</i> ).
<b>Primeiro Livro</b>	∞	4ª série: Figuras das linhas, posições das linhas e formas planas ( <i>terceiro passo</i> ); ângulos, figuras sólidas, cilindro e cone ( <i>segundo passo</i> ); triângulos, quadriláteros, círculos, prismas superfícies planas e curvas ( <i>primeiro passo</i> ); cubo e formas cúbicas ( <i>primeiro e segundo passos</i> ).
<b>Segundo Livro</b>	∞	5ª série (iniciar as atividades com): Ângulos, figuras sólidas, cilindro e cone ( <i>terceiro passo</i> ); triângulos, quadriláteros, círculos, prismas, superfícies e faces ( <i>segundo passo</i> ); pirâmides ( <i>primeiro passo</i> ).
<b>Terceiro Livro</b>	Primeira metade do livro:	
	Conclusão da 5ª série de lições (atividades acima mencionadas).	Segunda metade do livro: 6ª série: (iniciar com as atividades apresentadas na linha abaixo).
<b>Quarto Livro</b>	∞	Sexta série de lições: Raio, quadrante e setor ( <i>quarto passo</i> ); figuras circulares, superfícies e faces, quadriláteros e triângulos ( <i>terceiro passo</i> ); pirâmides ( <i>segundo passo</i> ); figuras multilaterais ( <i>primeiro e segundo passos</i> ).

Fonte: CALKINS (1886, p. 57-59). Quadro elaborado pela autora.

Conforme se observa, cada série de lições apresenta uma relação de atividades em passos, os quais, no caso ilustrado no quadro 07, vão até o quarto passo. A realização das atividades neste sequência – primeiro passo da primeira série; segundo passo da primeira série e assim sucessivamente – é essencial para garantir a aprendizagem. Tal concepção atribui um ritmo específico ao tempo escolar, graduado pelos exercícios a serem executados.

Destaca-se que esse mesmo modo de organizar as lições aparece em outras partes da obra, estabelecendo uma relação entre a ordem das lições e a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao referir-se às lições de cores, por exemplo, Calkins afirma que “A uma classe que **já leia** desembaraçadamente o **primeiro livro de leitura** pode o Mestre proporcionar exercícios de agrupar os nomes dos objetos” (CALKINS, 1886, p. 205) e continua dizendo “Se os alunos já souberem **escrever desembaraçadamente** nas suas pedras, podem-se variar os exercícios, ordenando-lhes o Mestre que escrevam roes de objetos [...]” (CALKINS, 1886, p. 206, grifos meus).

Quanto ao manual *Principios de Pedagogia*, embora Coelho fale sobre livros de leitura e de sua importância na escola primária, este não apresenta uma relação tão direta quanto Calkins entre esses objetos de ensino e a ordem das atividades. Ao mostrar os quadros dos

programas para a escola primária, Coelho afirma que “o livro, totalmente esquecido no começo da evolução educativa, havendo penetrado mais e mais na esfera do ensino, acaba, n’este ultimo período, por se impôr, transformando-se [...] no principal vehiculo de novas noções” (COELHO, 1893, p. 560). O último período mencionado por Coelho refere-se à divisão que o autor faz para a escola primária. Segundo Coelho, a escola primária se divide em dois períodos, de acordo com a idade dos alunos, e cada período obedece a um intervalo de dois anos. O primeiro dos 08 aos 10 anos e o segundo dos 10 aos 12 anos de idade. Tendo por base essa concepção, os agrupamentos dos alunos deveriam ser feitos observando não apenas a idade, mas, de igual maneira, o progresso demonstrado pelos alunos no conhecimento das matérias, ponto sobre o qual todos os autores concordam. Nota-se, nessa divisão, que a escola primária teria a duração de quatro anos.

Assim como Calkins, Coelho afirma que a execução metódica das fases propostas em cada uma das lições, de modo gradual e sucessivo, oferece ao aluno os elementos de que ele precisa para aprender a realizar as operações, destacando que “A ordem que deixamos apontada, parece-nos, com effeito, a mais racional e pedagógica” (COELHO, 1893, p. 349).

Embora as duas obras tenham como base o método intuitivo, Coelho, diferentemente de Calkins, descreve ainda os modos de ensino, também denominados métodos de ensino, individual, simultâneo, mútuo e misto, do mesmo modo que Daligault (1870). Coelho (1893) analisa estes métodos a partir de critérios nos quais a preocupação com o aproveitamento adequado do tempo, tanto para o aluno como para o professor, pode ser percebida. De acordo com o autor,

[...] um modo de ensino será tanto mais efficaz quanto maior numero reunir d’entre as seguintes condições:

- a) Ser o menos “fatigante” possível para o professor;
- b) Ser n’elle o mais “directa” possível a acção dirigida pelo professor sobre os alumnos no grupo;
- c) Ser o mais possível “compativel” com o tempo;
- d) Tender a estabelecer a “maior solidariedade” possível entre os alumnos;
- e) Conservar no “maximo de actividade” as unidades dos diversos grupos escolares<sup>59</sup> (COELHO, 1893, p. 524, grifos no original).

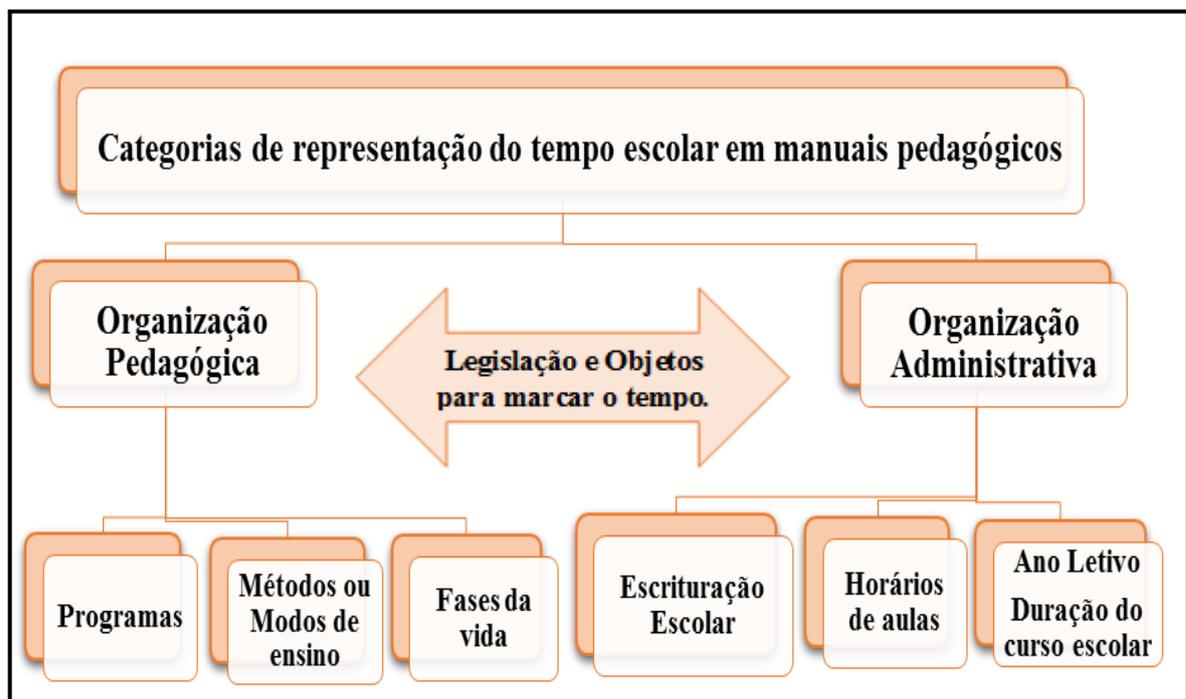
---

<sup>59</sup> Quanto aos grupos escolares mencionados por Coelho, é importante destacar que esta expressão não se refere ao tipo específico de escola a qual se tornou sinônimo de um modelo escolar e se estabeleceu no Brasil nas primeiras décadas da República – escolas graduadas e seriadas – mas sim aos agrupamentos de alunos. Estas escolas, segundo estudos de Poubel e Silva (2007), em Portugal, país de origem do autor da obra *Principios de Pedagogia*, eram denominadas de escolas centrais.

Percebe-se que há, nos manuais, semelhanças em relação as representações para o tempo escolar, das quais podem ser citadas questões relacionadas aos métodos e aos processos de ensino, aos agrupamentos dos alunos e ao programa das matérias. Há, igualmente, aspectos que aparecem em um manual com maior ênfase e em outros não se mostram tão evidentes, como exemplo a escrituração escolar, o quadro de horários, o livro de leitura como elemento balizador das fases a serem seguidas e os objetos de controle e medição de tempo. Estes últimos aparecem, inclusive, com diferentes indicações de uso.

Articulando as configurações do tempo escolar propostas por Viñao Frago (1998) e Escolano Benito (2000), com a análise empreendida nos manuais pedagógicos, optou-se por classificar os indicativos localizados em duas categorias de representação para o tempo escolar: organização pedagógica e organização administrativa. Na primeira, encontram-se os elementos relacionados aos níveis, aos métodos, aos programas, aos modos de agrupamentos de alunos e, na segunda, os aspectos referentes ao registro da vida escolar e ao controle do tempo na escola. No esquema a seguir evidenciam-se estas categorias e seus elementos. Tais dados serão a base para os capítulos subsequentes.

Esquema 03 - Categorias de representação para o tempo escolar nos manuais pedagógicos



Fonte: DALIGAULT (1870); CALKINS (1886) PASSALACQUA (1887); COELHO (1891-1893). Esquema elaborado pela autora a partir da análise das obras.

Conforme se observa, dois elementos localizados nos manuais – legislação e objetos de medição do tempo – aparecem no esquema transitando entre as duas categorias. Isso ocorre pois considera-se que estes elementos, embora mais relacionados aos aspectos administrativos, influenciam diretamente na parte educativa do ensino. A legislação define início e término do período letivo, tempo diário das aulas, prazos e modos de organizar os registros escolares, mas define, também, programas a cumprir, métodos a serem empregados e formas de agrupar os alunos. Por esta razão, os documentos norteadores da instrução pública permearam este capítulo e permearão os subseqüentes em aticulação com as prescrições dos manuais. No tocante aos objetos de medição e controle do tempo, como relógios e campainhas, eles são usados para regular as atividades escolares, o que interfere tanto na organização pedagógica quanto na organização administrativa do ensino. Por entender a importância desses objetos para a incorporação das noções temporais e, conseqüentemente, para a escolarização do tempo e da infância, seus usos serão explorados mais detidamente no último capítulo desta dissertação.



As análises apresentadas até aqui expressam “distâncias e vizinhanças” entre as fontes, seja em dimensões físicas ou em concepções, valores e fundamentação teórica que embasam cada obra. Concernente à organização do tempo escolar, pode-se afirmar que, em alguma medida, os manuais analisados apresentam aos professores prescrições para organizar o tempo de ensino e de aprendizagem, seja apresentando um quadro de horários a ser seguido, como em Daligault, seja encaminhando o professor para o cumprimento da legislação, como em Passalacqua, seja, ainda, apresentando seqüências e passos a serem seguidos para que a aprendizagem pudesse ser alcançada, como em Calkins e Coelho.

A concepção de educação integral tripartida<sup>60</sup>, que “significava uma ampliação das finalidades do ensino primário, incorporando, para além da leitura, da escrita e do cálculo, a educação física e a educação moral e religiosa” (SOUZA, 2013, p. 264), é a base de organização de todos os manuais, mesmo que esses itens estejam apresentados com outra nomenclatura, como no caso do manual *Primeiras Lições de Coisas*. Tal concepção, segundo Souza (2013),

---

<sup>60</sup> Considera-se que esta concepção de educação integral, presente em todos os manuais pedagógicos consultados, tenha suas bases no pensamento educacional do filósofo Herbert Spencer. Para maiores informações sobre essa concepção e o pensamento *spenceriano*, sugere-se a leitura de: SPENCER, Herbert. *Education: Intellectual, moral and physical*. New York: D. Appleton and Company, 1896. A edição consultada está disponível no endereço eletrônico: <<https://archive.org/details/spencereducation00spen>>. Acesso em: 15 mai. 2017. A publicação da primeira edição data de 1861.

era predominante no século XIX, período no qual as quatro obras, fontes desta investigação, foram publicadas. Aspectos relacionados aos métodos de ensino, aos materiais didáticos, à organização geral da escola, na qual a distribuição do tempo se situa, às características do bom professor – reforçadas pelos exemplos dos próprios autores que se colocavam como modelos de profissionais – estão presentes, mesmo que de maneira diferente, em todos os manuais analisados.

Segundo Souza (1998) e Vidal e Faria Filho (2005), o uso adequado do tempo se configurou em um aspecto fundamental para racionalizar o ensino, segmentando o conhecimento, determinando horários e fixando uma jornada escolar. Nota-se, nos manuais pedagógicos, a materialização desse tempo na escola por meio de processos e métodos de ensino, de programas e horários, regulando e cadenciando tempos para ensinar e para aprender, sendo também eles – os manuais – exemplos da ordenação que se pretendia ensinar.

### **3 O QUE, COMO, QUANDO E A QUEM ENSINAR: UMA ORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DOS TEMPOS DA ESCOLA**

Interrogar práticas ou prescrições de práticas para organização do tempo escolar pressupõe, como visto no capítulo anterior, investigar elementos referentes à organização pedagógica do ensino. Dentre esses elementos, segundo Buisson (1888), estão modos de organização dos agrupamentos e classes escolares, planos de estudos (programas escolares) e o emprego do tempo nas aulas. São, assim, elementos considerados essenciais na arquitetura temporal da escola, pois definem o que, como, quando e a quem se deve ensinar por meio de normativas que estabelecem programas, métodos, idades para a escola e maneiras de organizar os grupos de alunos.

Neste sentido, este capítulo, organizado em três seções, tem o objetivo de refletir sobre as proposições dos manuais para esta organização e suas implicações na definição e distribuição dos tempos para ensinar e para aprender.

No primeiro subcapítulo – Tempos de escola e tempos de vida – apresentam-se as diferentes proposições dos autores dos manuais para as fases da vida em articulação com as fases escolares, refletindo sobre como, ao longo do período pesquisado, estas fases foram se constituindo no que se denomina idade escolar. Na sequência, em Métodos ou modos de entender e praticar o ensino, serão abordados métodos ou modos de organização escolar apresentados nos manuais, sinalizando questões relacionadas ao emprego do tempo pelo professor e pelos alunos. Finalizando o capítulo, o terceiro subcapítulo – Programmas das materias: noções a apresentar, operações a realizar – analisará os programas de ensino e as formas prescritas para desenvolvê-los, refletindo sobre possíveis relações destes programas com a distribuição e o emprego do tempo na escola.

Diante do exposto e entendendo que esses elementos são prescritos pela legislação educacional, os documentos norteadores da instrução pública serão articulados às proposições dos manuais e a informações localizadas em relatórios e falas dos presidentes da província, mensagens de governadores, documentos elaborados pelos professores, ofícios expedidos, relatórios da Diretoria ou Inspeção de Instrução Pública e jornais catarinenses do período adotado nesta pesquisa, com o objetivo de ampliar possibilidades de análises e reflexões.

#### **3.1 TEMPOS DE ESCOLA E TEMPOS DE VIDA**

Hontem levantei-me as seis horas. Tomei a bença de papai e Mamã, lavei o rosto, penteei o cabelo tomei café depois fui brincar no quintal.

As 8 horas minha Mãe me chamou para almoçar. Almocei e vim para a escola. Ao chegar dei bom dia para o professor e fui escrever depois estudei a lição fiz contas e ao meio dia fui para casa jantar.

(Urbano Affra Vieira – *O emprego das horas da manhã*)

O texto com o qual se inicia este subcapítulo foi publicado em uma edição do jornal escolar *O Alfabeto*<sup>61</sup> (Anno I; nr. 2, 10 de janeiro de 1909). Nele, é possível perceber os tempos da vida entremeados pelos tempos da escola. A rotina da criança move-se de acordo com o tempo escolar. A brincadeira cessa quando é chegada a hora de preparar-se para a aula. A criança feliz em seu quintal dá lugar ao aluno – educado, dedicado e estudioso –, que emprega suas horas da manhã de modo a cumprir com os deveres no tempo determinado pelo professor. Embora esse seja apenas um exemplo, um pequeno vestígio de uma prática escolar que tinha no controle do tempo um aliado, é possível inferir que a escola tinha também a função de ensinar aos alunos a usar adequadamente o tempo. Não apenas o tempo para a realização das atividades escolares, mas também o tempo destinado às demais atividades do cotidiano, de modo que estas últimas não prejudicassem o desenvolvimento das primeiras. Desse modo, a escola contribuía para conduzir a criança “nos deveres da norma, ordem, mudança e da vida regrada pelo tempo do trabalho coletivo”, preceitos ativos no Brasil nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (ARAÚJO, 2013, p. 215).

Considera-se, portanto, que falar sobre tempos da escola e tempos de vida é também refletir sobre o quanto esses tempos estão imbricados e o quanto interagem. Neste sentido, pode-se dizer que os tempos da escola se mesclam aos tempos de vida e são, ainda hoje, de acordo com Mórán de Castro (2012),

[...] quantitativa y cualitativamente uno de los tiempos sociales más relevantes, hasta el extremo de condicionar y determinar la organización de todas las demás temporalidades. Las niñas y niños suman diariamente un importantísimo número de horas consagradas esencialmente a la escuela [...]. (MÓRAN DE CASTRO, 2012, p. 22)<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> Publicação mensal do *Lyceu Infantil* de Itajaí, conforme indicações na primeira página das edições as quais se teve acesso. Na edição aqui utilizada, há várias publicações de composições dos alunos, em seus diferentes níveis, três com o mesmo tema **O emprego das horas da manhã**, sinalizando para o grau de importância atribuído ao uso adequado do tempo pelo aluno. As edições estão salvas na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e disponíveis na página da Hemeroteca Digital Catarinense, endereço eletrônico: <<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>>. Acesso em 10 fev. 2017.

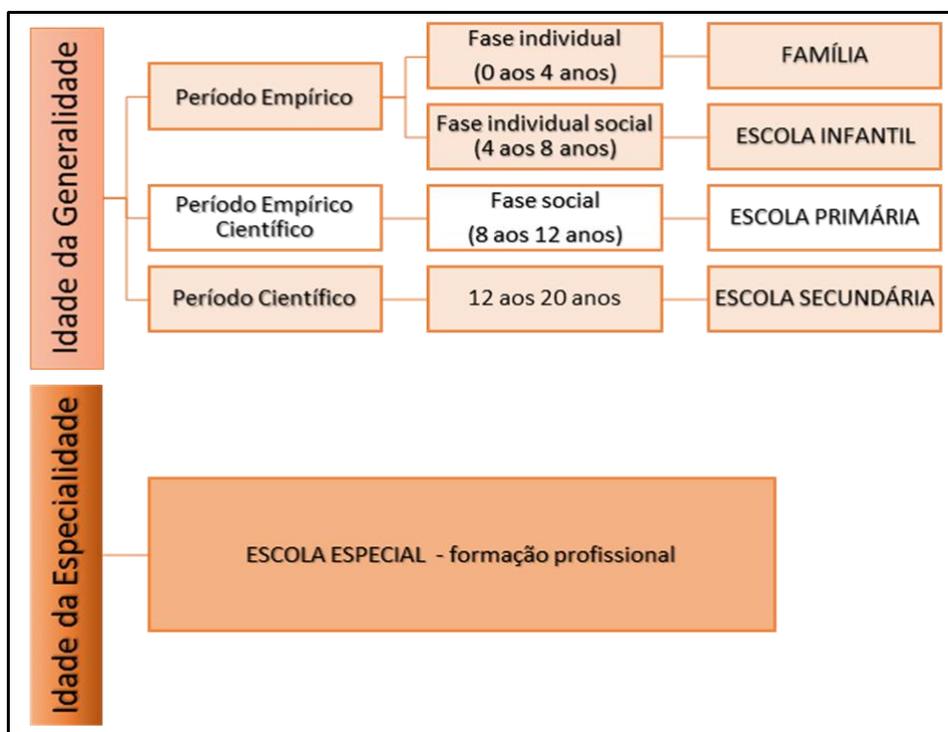
<sup>62</sup> [...] quantitativa e qualitativamente um dos tempos sociais mais relevantes, ao condicionar e determinar a organização de todas as demais temporalidades. As meninas e os meninos consomem diariamente um importantíssimo número de horas consagradas essencialmente a escola [...]. (Tradução livre).

Assim, entendendo que investigar o tempo escolar supõe investigar a definição de tempos para aprender, este subcapítulo tem como objetivo refletir sobre a produção dos tempos da escola em articulação com os tempos da vida. Para essa análise a atenção se voltará para as proposições dos manuais pedagógicos para as fases da vida escolar em combinação com a demarcação de uma idade obrigatória para a escola, esta determinada pela legislação.

No exame das fontes percebe-se que os manuais *Primeiras Lições de Coisas* e *Princípios de Pedagogia* têm por base ideias de Comenius e Rousseau, uma vez que estes pensadores são referenciados em diversas partes das obras. Por essa razão, considera-se que os autores possam ter se apropriado das ideias destes teóricos em suas formulações sobre idades de desenvolvimento e idades escolares.

No manual *Princípios de Pedagogia* a aproximação com as ideias de Comenius se mostra de maneira mais evidente. Nele, Coelho (1893) estabelece uma relação entre fases da vida e centros educativos, bem similar ao que propõe Comenius, como se pode visualizar no esquema a seguir, no qual estão representadas as fases da vida educativa e os centros educativos correspondentes.

Esquema 04 - Fases da vida educativa e centros educativos em *Princípios de Pedagogia* (1893)



Fonte: COELHO (1893, Tomo IV, p. 517). Esquema elaborado pela autora.

Como se observa no esquema 04, Coelho divide o desenvolvimento em duas grandes idades: generalidade e especificidade. A idade da generalidade é a que mais interessa a este

trabalho, pois é nela que a escola primária está situada. No tocante à idade da especialidade – considerando ser a etapa em que a formação dos professores para a escola primária se estabelece –, pode-se dizer, em alguma medida, que esta também permeia reflexões deste estudo. Ao indicar as idades cronológicas correspondentes a cada fase da vida educativa Coelho alerta que as idades nas quais começa uma fase e se encerra uma outra não podem ser definidas com tamanho rigor, servindo, aquelas por ele indicadas, apenas como ponto de referência.

Na primeira fase da vida, a criança deve estar em contato permanente e direto com sua família. É nesse centro educativo que aprenderá as primeiras noções. Em seguida, “da vida de família o aluno passará [...] para a vida da escola” (COELHO, 1893, p. 545). Assim, Coelho define as noções a serem apresentadas em cada uma das fases, da “escola infantil” a “escolas especiais”<sup>63</sup>, formando os programas de ensino dos quais este capítulo se ocupará mais adiante, especificamente acerca dos programas determinados para as etapas da escola primária. Coelho afirma que essa divisão permite à educação acompanhar a evolução natural da criança, a qual, nos primeiros anos da vida, apresenta caráter mais individualista, requerendo, portanto, atenção constante, e, em estágios posteriores, tende a apresentar estilos mais voltados à coletividade, permitindo, assim, uma ação educativa em grupos maiores.

Para Coelho, a escola infantil deve ser uma continuação da família e, ao mesmo tempo, ser uma adaptação para a escola primária. Por isso, afirma que o ensino infantil deve ser “alegre, fácil e doce”, mas também coordenado e preciso (COELHO, 1893, p. 554), dando início à socialização das crianças e à aprendizagem de normas próprias da escola.

Já a escola primária é “a floração da infantil, em harmonia com as tendências geraes dos dous grandes grupos naturaes que constituem a humanidade”, por isso, os alunos devem ser divididos em dois grupos, um para meninos e outro para meninas (COELHO, 1893, p. 557). Coelho enfatiza que esta distinção é fundamental para garantir a especificidade das aprendizagens. No programa por ele estabelecido há variações para o trabalho nas escolas ou para turmas femininas, de modo similar ao que também estabelecia a legislação do período, conforme se verá mais adiante. A escola primária prepara as crianças para ingressarem nas escolas especiais inferiores, estas destinavam-se a formar professores para a mesma escola primária. As escolas secundárias destinavam-se aos alunos que desejassem cursar as escolas especiais superiores “onde se prepararão para dirigir a conducta geral ou especial da collectividade humana” (COELHO, 1893, p. 562).

---

<sup>63</sup> Lembra-se que escolas especiais são entendidas, na perspectiva de Coelho (1893), como escolas voltadas à formação profissional, como apresentado no esquema 04.

Embora possam parecer distintas, as prescrições de Coelho e Calkins apresentam muitas vizinhanças com as proposições de Comenius (2016), em *Didática Magna*. Nesta obra, Comenius apresenta uma demarcação para as idades da vida – do nascimento aos 24 anos de idade – relacionando-as diretamente às fases do curso escolar<sup>64</sup>, assim como faz Coelho. Já em *Primeiras Lições de Coisas*, Calkins (1886) não estabelece uma relação tão direta entre fases da vida e instituições formativas. Contudo, percebe-se que há uma preocupação em apresentar propostas para a primeira fase da vida (infância) ao dedicar parte da sua obra à educação doméstica dos sentidos, atribuindo à família da criança essa função. Dando prosseguimento, Calkins traz o ensino escolar, período no qual a criança deixa o seio familiar e é inserida na escola. Infere-se, com base na leitura do manual, que esta última fase pode ter início entre os quatro e cinco anos de idade. A leitura da obra permite, ainda, mais uma inferência em relação às idades dos alunos para a escola primária, as quais estariam compreendidas entre os 06 e 15 anos de idade, uma vez que, para Calkins, “Entre um menino de seis a nove annos de idade e um rapaz de doze a quinze vae uma maior diversidade no desenvolvimento, que do adolescente para o adulto, de onde se deve seguir uma dessemelhança correlativa emquanto aos assumptos e methodos do ensino [...]” (CALKINS, 1886, p. XXII).

Nota-se que tanto Coelho como Calkins definem a educação da primeira etapa da vida do sujeito como uma atribuição da família, seguindo a trilha de Comenius. Os dois autores prescrevem que a educação escolar deve começar por volta dos quatro anos. A duração desses ciclos de vida pode variar de um autor para o outro, mas não há como negar as vizinhanças existentes em suas concepções para tempos de escola e tempos de vida.

Outro teórico que parece embasar os autores dos manuais, fontes desta pesquisa, é Rousseau, a quem Coelho (1893) atribui um papel memorável na evolução das ideias pedagógicas. Em *Emilio ou a Educação*<sup>65</sup>, Rousseau também apresenta um delineamento para as idades da vida – do nascimento aos 25 anos –, as quais podem ser articuladas às idades

---

<sup>64</sup> Publicado originalmente em 1657. A edição aqui utilizada foi traduzida da língua italiana para a língua portuguesa por Ivone Benedetti e publicada pela Martins Fontes. Nesta obra, Comenius divide as fases do desenvolvimento humano em quatro. Cada uma dessas fases tem a duração de seis anos. A infância – do nascimento aos seis anos – é de responsabilidade do núcleo familiar. Em seguida, a meninice – de 6 aos 12 anos – cujo núcleo educativo passa a ser a escola vernácula (língua nacional), o que pode corresponder ao que aqui se denomina escola primária. A adolescência – dos 12 aos 18 anos –, na qual a escola a ser frequentada é escola latina ou o ginásio. Finalizando a descrição das fases, Comenius traz a juventude, a qual se encerra aos 24 anos, sendo a Academia o núcleo educativo correspondente.

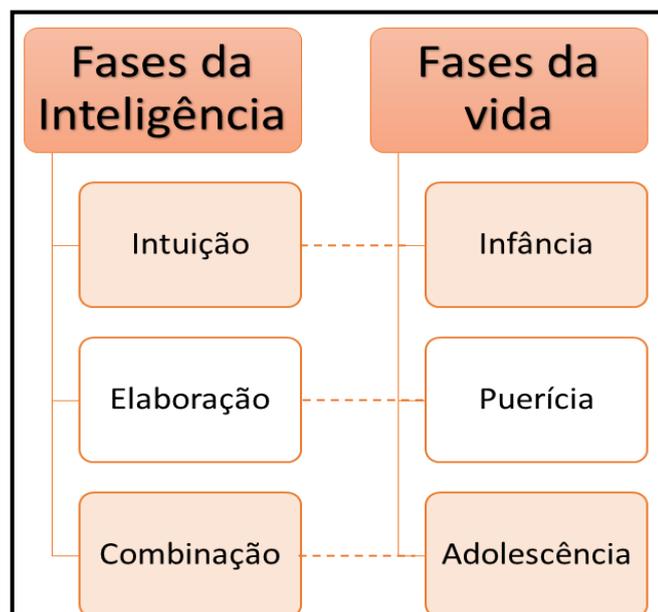
<sup>65</sup> Obra originalmente publicada em 1762. A edição consultada foi traduzida por Sérgio Milliet e publicada pela Bertrand Brasil em 1995. Na divisão proposta por Rousseau as idades são divididas em idade da natureza (do nascimento aos 12 anos), idade da razão (entre 12 e 15 anos), idade da força (entre 15 e 20 anos) e idade da sabedoria (entre 20 e 25 anos). Não há uma relação tão precisa quanto as idades na obra, mas essa demarcação, segundo indica Dent (1996, p. 117), constava de um primeiro rascunho, servindo, desse modo, como um quadro de referência.

escolares. Segundo este autor, a educação divide-se em três ramos: educação da natureza, educação dos homens e educação das coisas. Infere-se que a escola primária estaria situada na fase denominada educação da natureza, compreendendo a idade da natureza e a idade da razão, as quais se estenderiam até os 15 anos de idade, indo ao encontro do que indica Calkins, como visto linhas atrás, e Passalacqua, como se verá adiante.

Passalacqua (1887) e Daligault (1870) não apresentam uma relação direta entre as idades e as instituições educativas. Considera-se que, pelo objetivo ao qual se destinam – formar professores para a escola primária ou auxiliar aqueles já em exercício – somado às determinações da legislação educacional seguidas pelos dois autores, tais questões não sejam abordadas mais diretamente. Contudo, trazem informações aos professores sobre as diferentes fases de desenvolvimento, fundamentais para a classificação dos alunos, planejamento das atividades e organização dos agrupamentos.

Em *Pedagogia e Methodologia*, Passalacqua (1887) estabelece, com base em Alexandre Bain<sup>66</sup> e Marion<sup>67</sup>, as fases do desenvolvimento da inteligência e atribui a cada uma delas uma fase da vida, sem, no entanto, delimitar idades específicas para elas. O esquema 05, a seguir, apresenta as fases da inteligência articuladas às fases da vida, segundo Passalacqua (1887).

Esquema 05 - Marcha do Desenvolvimento e idades dos educandos em *Pedagogia e Methodologia* (1887)



Fonte: Passalacqua (1887, p. 80-81). Esquema elaborado pela autora.

<sup>66</sup> Considera-se que o teórico ao qual Passalacqua faz referência seja Alexander Bain, cuja obra *La Science de l'éducation* (A Ciência da Educação) é citada no manual.

<sup>67</sup> Infere-se que Passalacqua refira-se a Henri François Marion, primeiro professor da cadeira de psicologia aplicada à educação na universidade de Sorbonne, Paris, em 1887. (BASTOS, 2006; PLAISANCE; VERGNAUD, 2003).

No esquema 05, apresentado anteriormente, nota-se três fases para a inteligência acompanhadas por três fases da vida. Para Passalacqua a primeira – Intuição – é a fase na qual a criança deve adquirir espontaneamente as primeiras noções por meio de impressões e sensações intuitivas ou instintivas. Embora Passalacqua não trace definições de idades cronológicas, infere-se que a primeira etapa dessa fase seja dedicada à educação familiar, como nos dois manuais já mencionados, sendo seguida pelo ingresso da criança em instituições escolares. Infere-se, ainda, que esta fase se estenda até os dez anos de idade, como poderá ser observado a seguir.

Na fase da elaboração, o “menino aproveitando as primeiras noções, fôrma dellas idéas mais exactas e sobre ellas raciocina” (PASSALACQUA, 1887, p. 81), construindo conceitos mais conscientes sobre as noções aprendidas. Segundo o autor, é nesse período que “a intelligencia parece concentrar-se” (PASSALACQUA, 1887, p. 69). Considera-se que a idade para a escola primária estaria situada, prioritariamente, nesta fase, uma vez que, para o autor, “É realmente providencial que a idade, em que o homem **tem de aprender**, é a em que mais vida tem a memoria. A puericia é a época mais privilegiada desta faculdade. A idade dos **10 aos 15** annos é a mais brilhante” (PASSALACQUA, 1887, p. 86, grifos meus).

A última fase proposta por Passalacqua é a da “combinação”. Nela, o “adolescente conserva os conhecimentos recebidos, formúla leis, as applica; enfim, é nesta idade que o homem adquire um cabedal de conhecimentos proprios” (PASSALACQUA, 1887, p. 81).

Como dito anteriormente, Passalacqua não apresenta, diretamente, uma relação das idades correspondentes a cada fase e nem das idades adequadas para a frequência à escola primária. Contudo, infere-se que esta fase compreenderia dos 6 aos 15 anos, considerando a trecho sobre a puerícia, transcrito acima, e uma outra passagem da obra na qual o autor apresenta um quadro com idades – de 6 aos 15 anos – e dimensões de bancos e mesas para as salas de aula, alertando ao professor sobre a importância de considerar a idade dos alunos para a confecção dos mobiliários. Segundo Passalacqua (1887, p. 61), “uma aula não póde funcionar, sem prejuizo da educação physica, si não possuir pelo menos três tamanhos de bancos: grandes, médios e minimos, conforme a idade”. O *Regimento Interno para as escolas publicas de instrucção primaria de Santa Catharina*, de 1892, reproduz o quadro com as idades e dimensões dos mobiliários<sup>68</sup>, determinando que assim deveria ser a mobília das escolas primárias. Nota-se que os documentos norteadores e o manual indicado para utilização na

---

<sup>68</sup> Os quadros localizados no manual e no regimento interno de 1892 são reproduzidos no anexo A.

Escola Normal Catharinense apresentam sinais de sintonia em relação às idades para a escola primária.

Daligault (1870), em *Curso Pratico de Pedagogia*, discorre sobre as idades dos alunos ao prescrever os meios para classificá-los e organizar os agrupamentos. Segundo esse autor, a idade escolar está situada dos 6 aos 13 anos. O tradutor Francisco de Pauliceia traz, em nota, uma indicação de que o Regulamento para a instrução primária de 1869<sup>69</sup> permite que crianças de cinco anos sejam matriculadas nas escolas primárias. Daligault (1870) alerta ao professor que é fundamental atender às idades, pois é prejudicial para a disciplina da classe que alunos de idades muitos diferentes sejam agrupados. No entanto, o grau de instrução deve ser, prioritariamente, avaliado antes da organização dos grupos.

Essa prescrição para a classificação dos alunos e para a formação das classes, considerando a idade e o nível de adiantamento, aparece como uma ideia comum a todos os manuais aqui analisados e, da mesma forma, para os responsáveis pela instrução pública catarinense. Neste sentido, destaca-se o *Regulamento para a Instrucção Primaria*, de 1859, o qual estabelece que a primeira semana do ano letivo – de 07 a 10 de janeiro – seja dedicada ao exame dos alunos de modo a distribuí-los pelos anos e formar as decúrias – divisão das classes comumente utilizadas em escolas de ensino mútuo –, conforme se verá no subcapítulo seguinte ainda neste capítulo. O mesmo regulamento define que o procedimento deve ser adotado de igual maneira com todos aqueles que ingressarem no decorrer do ano. (SANTA CATHARINA, 1859, art. 6º).

Tal determinação, tanto em documentos norteadores da instrução pública quanto nos manuais, sinaliza para uma preocupação em homogeneizar, o quanto possível, os agrupamentos de alunos. Com isso, as noções poderiam ser apresentadas a um maior número de crianças ao mesmo tempo, concentrando esforços e proporcionando melhor aproveitamento do tempo das aulas, tanto para o professor quanto para os alunos. Essa preocupação foi, pouco a pouco, ganhando maior destaque no cenário educacional com a divulgação das escolas graduadas e seriadas nos anos finais do século XIX.

Em Santa Catarina, conforme afirma Gaspar da Silva (2006), embora as escolas graduadas tenham como marco a reforma da instrução pública, autorizada em 1910 e coordenada pelo inspetor Orestes Guimarães, a intenção em criar os grupos escolares já era sinalizada em documentos anteriores, como, por exemplo, na Lei nº. 636, de 12 de setembro de

---

<sup>69</sup> Com base nas análises realizadas nos documentos norteadores da instrução pública de Santa Catarina, infere-se que o regulamento citado por Pauliceia seja o de 29 de abril de 1868 e não de 1869. No ano de 1869, o documento localizado foi o *Regimento Interno para as escolas publicas de Instrucção Primaria*.

1904. Ainda segundo essa autora, “A criação dos grupos escolares integra o projeto republicano catarinense de ‘reinvenção das cidades’, as quais deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros, ou dos centros que encarnassem de forma mais visível os padrões urbanos de modernidade” (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 182, grifos no original). Assim, a partir da implantação oficial dos grupos escolares, pode-se dizer que ao menos dois modelos de escola primária conviveram simultaneamente em Santa Catarina: as escolas isoladas<sup>70</sup> e os novos e imponentes grupos escolares<sup>71</sup>. As escolas isoladas mantinham as turmas multisseriadas nas quais um único professor era responsável por trabalhar com crianças em diferentes idades e níveis de adiantamento, correspondendo, ao menos em teoria, às séries dos grupos escolares. Já os grupos escolares organizavam-se, em geral, em oito classes, quatro femininas e quatro masculinas, cada classe com um professor correspondendo a uma das séries do curso primário. Pode-se dizer que os tempos da escola e os tempos da vida para cada uma dessas realidades mostrava-se de uma forma diferente. As primeiras impulsionavam tempos mais flexíveis, dinâmicos, diversos. As segundas, pela sua imponência, faziam pulsar outros ritmos, ritmos mais compassados, mais ordenados, mais definidos. O modo de organização das classes, os programas de ensino, a materialidade, seja na arquitetura, seja nos materiais destinados a elas, contribuía neste sentido.

No que concerne às idades cronológicas prescritas para a escola primária, observa-se, na análise dos manuais, que estas apresentam pequenas variações, mas seguem uma linha a se alternarem dos 6 aos 8 anos – período de ingresso – e dos 12 aos 15 anos – idade limite para a matrícula –, o que vai ao encontro do que determinava a legislação catarinense no tocante à obrigatoriedade escolar. A maior diferença é observada na obra de Coelho (1893), pois esta define a duração da escola primária em quatro anos, e a idade para tal entre 8 e 12 anos. O

---

<sup>70</sup> Destaca-se que as escolas isoladas funcionavam não apenas em zonas rurais do Estado, mas também em áreas urbanas, simultaneamente aos grupos escolares. A dissertação de mestrado de Luiza Pinheiro Ferber, defendida em 2015, analisa as escolas isoladas urbanas no contexto catarinense e os elementos que as constituíram, o que pode contribuir para ampliar a compreensão sobre esse modelo de escola. FERBER, Luiza Pinheiro. “*Um mal necessário*”: As escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928). Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

<sup>71</sup> Sobre os grupos escolares em Santa Catarina, sugere-se a leitura dos artigos de: GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina. *Anais do VI Colóquio Luso-Brasileiro de História da Educação*. 2006, p. 179-190. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspardaSilva.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2015; GASPAR da SILVA, Vera Lucia; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupos Escolares: Criação mais feliz da república? Mapeamento da produção em Santa Catarina. *Revista Linhas*, v. 10, n. 1, 2009, pp. 31-53. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1827/1403>>. Acesso em 15 nov. 2015.

gráfico 01 apresenta as idades prescritas pelos manuais, dando maior visibilidade às distâncias e às vizinhanças entre eles.

Gráfico 01 – Tempos para aprender: idades para a escola nos manuais pedagógicos

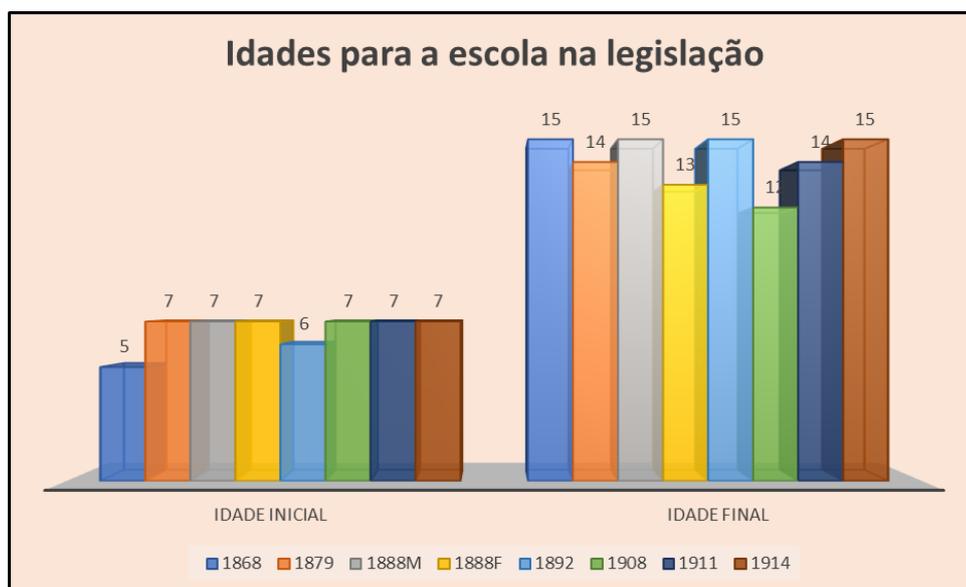


Fonte: DALIGAULT (1870); CALKINS (1886); PASSALACQUA (1887); COELHO (1893). Gráfico elaborado pela autora.

No que concerne à legislação, o primeiro sinal localizado em direção a uma obrigatoriedade escolar<sup>72</sup> em Santa Catarina ocorreu com a Lei 699, de 02 de abril de 1874, a qual define que “todo aquelle que tiver em sua companhia menino maior de 7 annos e menor de 14 e menina maior de 7 e menor de 10, seja pai, mãe, tutor ou protetor, é obrigado a dar-lhes instrução primaria”. Contudo, compartilhando com as ideias de Gaspar da Silva e Valle (2013), não se pode considerar essa lei como o marco da obrigatoriedade na província, mas sim como um indicativo de que esta discussão ganhava importância no cenário e, paulatinamente, ampliava-se. Outras iniciativas seguiram-se a esta, fixando a faixa etária obrigatória para a escola primária e outras antes dessa, embora não houvesse o caráter de obrigatoriedade, já delimitavam a idade para que as crianças pudessem se matricular. Conforme se observa no gráfico 02, a seguir, assim como nos manuais, as idades para ingresso na escola primária de acordo com a legislação apresentaram variações, as quais ora regrediam ora estendiam-se, dependendo do período analisado.

<sup>72</sup> Sobre as iniciativas para a obrigatoriedade escolar no Brasil, sugere-se ver, por exemplo, VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPARG DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

Gráfico 02 – Tempos para aprender: idades para a escola na legislação catarinense (1868-1914)



Fonte: SANTA CATHARINA (1868, 1879a, 1888, 1892d, 1908, 1911d, 1914c). Gráfico elaborado pela autora.

Nota-se no gráfico 02 que, anterior à lei de obrigatoriedade escolar, o *Regulamento da Instrução Pública*, de 1868, estabelece que crianças entre os 5 e 15 anos possam ser matriculadas nas escolas da província catarinense, sendo seguido pelo *Regimento Interno para as escolas publicas de instrução primaria*, de 1869. De acordo com esses documentos “Às licções ordinarias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos nem maiores de 15” (SANTA CATHARINA, 1868, art. 67; 1869a, art. 13). Como visto anteriormente, a lei de obrigatoriedade de 1874 alterou esses limites de idade, estabelecendo, inclusive, idades diferentes para meninos e meninas. Contudo, essa diferença não permaneceu na Lei nº 776, de 21 de maio de 1875, que fixou a obrigatoriedade entre os 7 e 14 anos, sendo seguida pelo *Regulamento à Instrução Pública* de 1879. Uma nova diferenciação para meninos e meninas ocorre novamente em 1888, conforme se observa no gráfico 02. No regulamento de 1888, a escola seria obrigatória para todos os meninos entre 7 e 15 anos e para todas as meninas entre 7 e 13 anos. Em 1892, o *Regimento Interno* estabelece a idade entre 6 e 15 anos. Contudo, no *Regulamento para o Ensino Primario*, as condições para a matrícula são: “Ter mais de cinco annos de idade e menos de 15” (SANTA CATHARINA, 1892d, art. 9º, § 1º), uma pequena variação, mas que poderia significar uma grande diferença na vida dos sujeitos. Em 1908, o *Regulamento Geral da Instrução Pública* reduz ainda mais as idades limites para a matrícula, com caráter obrigatório, as quais passam a ser compreendidas entre 7 e 12 anos. No entanto, o mesmo regulamento informa que crianças com mais de 5 anos podem se matricular e cita classes infantis, nos moldes do Jardim de Infância de Froebel, para crianças entre 4 a 6 anos de

idade<sup>73</sup>. Essa redução da idade inicial determinada em 1908 é acompanhada pelos regulamentos de 1911 e 1914. Contudo, a idade final se altera. No *Regulamento para a instrução pública*, de 1911, a idade final é estabelecida em 14 anos. Já o *Regulamento Geral da Instrução Pública*, de 1914, fixa a idade máxima em 15 anos.

Destaca-se que nestas tentativas de ordenamento, enquanto umas crianças eram incluídas outras foram excluídas, como o caso de crianças menores de 5 ou 6 anos, ou, ainda, aquelas que residiam há mais de dois ou três quilômetros das escolas, por exemplo. Tais dados indicam que mesmo com a expansão do ensino público<sup>74</sup> não existiam escolas suficientes para todos aqueles que, obrigatoriamente, por força da lei, deveriam frequentá-las.

O que de fato tais demarcações indicavam? Por que esses eram os tempos de aprender? Por que esses foram definidos como os tempos da escola nos tempos da vida dos sujeitos? Muitas são as leituras possíveis para as questões suscitadas. Aqui, apresentam-se apenas algumas reflexões, como: a necessidade de afirmação das províncias no sentido de ordenar o ensino; o debate em torno da importância de formar um povo civilizado, tendo na escola o espaço ideal para essa formação; e a concepção atribuída à criança e ao aluno. Estudos de Gondra (2007), Arroyo (2000); Ferreira; Gondra (2007) somam-se ao que indicou Ariès (1981). A criança era um ser visto como um projeto, como um vir a ser, como uma possibilidade, sendo, portanto, imprescindível garantir a sua frequência na escola. Passalacqua (1887) auxilia na ampliação dessa reflexão ao afirmar que “A criança matriculada em nossas escolas, é um homem com todo o futuro, encerrado nos primeiros anos; é a esperança da família e da sociedade; é finalmente uma parte do genero humano que renasce, um membro da patria que se renova” (PASSALACQUA, 1887, p. 110-111).

Ao definir uma idade própria para novas aprendizagens e propícia para “illuminar a intelligencia, aprimorar o coração e fortalecer a vontade e o carater” (SANTA CATHARINA,

---

<sup>73</sup> Considerando o objetivo deste estudo – organização do tempo escolar para escolas primárias tendo os manuais como fontes de investigação – escolas infantis não serão alvo de análises e reflexões, mas afirma-se a relevância destes espaços para a escolarização das crianças. Sobre essa temática, sugere-se ver, por exemplo:

SOUZA, Gizele de. História da Educação Infantil no Paraná: Os Jardins-de-Infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX. 32ª reunião anual da ANPED. 2009. n. p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5901--Int.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017;

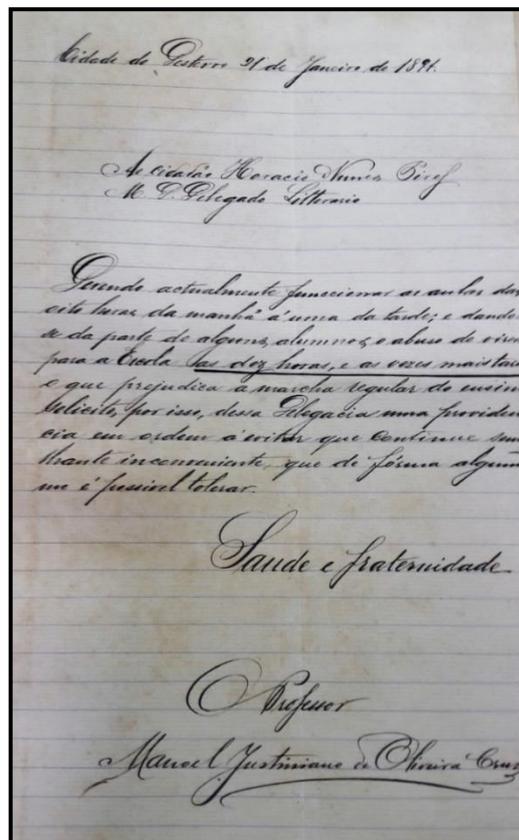
SOUZA, Gizele de. História da Educação Infantil no Brasil: Lugares, propósitos e ações que conformam o Jardim-de-Infância e a creche como espaços de educação das crianças. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Orgs.). *História da Educação e da Assistência à infância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011 (p. 245-272).

<sup>74</sup> Dilce Schueroff, mestre em educação pelo PPGE-UDESC, integrante do Projeto de Pesquisa Objetos em Viagem, já mencionado, tem se debruçado sobre o tema da expansão do ensino público em Santa Catarina. Seu trabalho intitulado *Expansão do Ensino Primário Catarinense: o que diz o Acervo Memória Estatística do Brasil (1870-1929)* foi aprovado para apresentação no *IX Congresso Brasileiro de História da Educação*, que será realizado em agosto de 2017.

1912), os governantes, por meio da legislação educacional, contribuíram para instaurar um novo tempo para a escola. Este tempo se mescla aos tempos da vida, notadamente da vida da criança, mas também de sua família, dos professores e da comunidade na qual a escola se insere. Para este novo tempo de escola foi preciso criar estratégias para garantir não apenas a presença dos alunos, mas também o cumprimento dos horários estabelecidos.

Neste sentido, localizaram-se no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina uma sequência de documentos. Nesta sequência constam o requerimento do professor Manoel Justiniano de Oliveira Cruz ao Delegado Literário Horácio Nunes Pires solicitando providências quanto aos atrasos dos alunos, o encaminhamento do referido Delegado ao Diretor Geral da Instrução Pública Luiz Augusto Campo e, em seguida, o envio da solicitação ao governador do Estado, considerando não haver no regulamento vigente, segundo o Diretor, nenhuma medida que pudesse ser tomada como referência. Desta sequência, reproduzem-se, nas figuras a seguir, os dois primeiros documentos.

Figura 10 – Solicitação do professor ao Delegado Literário (1891)



Fonte: Ofícios Expedidos pela Diretoria de Instrução Pública (1891a) – APESC

O requerimento do professor demonstra uma preocupação com a “marcha regular do ensino”, o que pode ser entendido como o tempo necessário para que as atividades sejam

realizadas e as noções aprendidas pelo aluno ou, ainda, como prejuízo acarretado aos demais alunos, considerando que para atender àquele que se atrasou para a aula, o professor, muitas vezes, acabaria por interromper uma atividade já iniciada com o grupo.

Figura 11 – Encaminhamento do Delegado Literário ao Diretor Geral (1891)

Delegacia Literaria da Capital  
do Estado de Santa Catharina, 11 de  
Janeiro de 1891.

Do cidadão D. Luiz Augusto Campos,  
D.º Diretor Geral da Instrução Publica

Acabo de receber o incluzo officio  
em que o proprio cidadão Manoel  
Justino de Oliveira Cruz pede pro-  
videncia no sentido de combater  
que os alumnos entrem para a escola  
semita depois da hora marcada para  
começarem os trabalhos, visto que tal  
procedimento bastante prejudica a  
marcha regular do ensino.

Como é de presumir que o mesmo  
facto se dá em as demais escolas, jul-  
go necessario uma medida geral  
n'esse sentido.

Saude e fraternidade.

Deleg. Literario  
Horacio Neves Lima

Fonte: Ofícios Expedidos pela Diretoria de Instrução Pública (1891b) – APESC.

No encaminhamento do Delegado Literário ao Diretor Geral da Instrução Pública a preocupação é reiterada com a referência à “marcha regular do ensino” e com o fato da realidade, apresentada pelo professor Manoel, ser recorrente em outras escolas da localidade. Tal fato poderia trazer prejuízos ainda maiores à instrução pública da capital a qual, a essa altura, buscava firmar-se e firmar nos cidadãos os ideais republicanos. Neste sentido, tinha-se na escola “uma unidade de referência civilizatória, produtora de novos valores e atitudes” (VEIGA, 2007, p. 44), pois, mais do que fazê-la obrigatória, era necessário fazê-la parte da rotina das crianças.

Ao encaminhar o requerimento ao governador do Estado, o Diretor Geral da Instrução Pública reforça que atrasos recorrentes são prejudiciais à “marcha do ensino” e por não haver “disposição alguma coercitiva” indica algumas medidas que poderiam evitar “semelhante

abuso”. O Diretor Geral sugere o ponto diário (chamada feita pelo professor diariamente ao início das aulas) e, como medida punitiva, o aluno que obtivesse muitas faltas durante o mês perderia a matrícula. O ofício do Diretor Geral, no entanto, não estabelece qual seria o número máximo de faltas para que isso ocorresse. A indicação do Diretor no tocante ao ponto diário suscita algumas interrogações. A chamada no início da aula não havia se constituído em rotina escolar? Seria necessária uma nova regulamentação, em 1891, que determinasse essa prática? Como se dava o controle da frequência dos alunos, uma vez que os professores tinham que encaminhar os mapas de frequência à Diretoria de Instrução Pública? Quais práticas os professores utilizariam? No decurso da pesquisa não foi possível localizar fontes que permitissem ver as escolas e suas práticas no que concerne a essas inquietações, no entanto, é possível dizer, lembrando Certeau (2011)<sup>75</sup>, que os professores tinham suas próprias “táticas” para burlarem as “estratégias” impostas pelos dispositivos institucionais e, em “uma hábil utilização do tempo” (CERTEAU, 2011, p. 96, grifos no original), cumprir com a exigência regulamentar, qual seja, o envio dos mapas de frequência<sup>76</sup>.

Ainda no tocante aos atrasos dos alunos, o Diretor Geral sugere outra medida: a “detenção do alumno [...] na escola depois de terminar o trabalho diário a fazer os exercicios de escripta ou de leitura”. A “detenção” deveria acompanhar o tempo de atraso do aluno. Contudo, o diretor alertava que esta medida, ao ser tomada, trazia “o inconveniente de prolongar o trabalho dos mestres, além da hora legal” (SANTA CATHARINA, 1891c).

Embora não se tenha localizado a resposta do governador, coincidentemente ou não, os documentos norteadores da instrução pública, em 1892, definem deveres e “castigos disciplinares” aos alunos, dentre os quais estavam “acharem-se na escola ás horas convenientes de modo a não prejudicarem a boa marcha e regularidade do ensino” (Regimento Interno; Art. 6º, §1º). Dentre os castigos constam a realização de tarefas fora do período regulamentar das aulas, retirada do educando da aula e até mesmo a expulsão. Destaca-se que estes meios disciplinares não se referem exclusivamente aos atrasos e já constavam em normativas anteriores, como o regulamento de 1868. Mas, dentre os documentos consultados, este foi o primeiro no qual um item específico referente aos deveres dos alunos aparece. Desse modo, pode-se dizer que há sinais de sintonia entre as determinações e as sugestões do Diretor Geral ao Governador do Estado um ano antes. No mesmo regimento os delegados literários são

---

<sup>75</sup> Michel de Certeau, em seu livro *A invenção do Cotidiano: Artes de fazer*, não aborda questões específicas do espaço escolar, tampouco das práticas de escrituração da escola. Entretanto, destaca-se que suas reflexões para os conceitos de “estratégia” e “tática” contribuíram na análise aqui empreendida.

<sup>76</sup> O capítulo 4 trará maiores informações acerca do envio desses mapas e da periodicidade determinada pelos documentos norteadores da instrução pública.

incumbidos de verificarem, junto aos pais e tutores, a razão das faltas dos alunos e, no caso dessas não serem justificadas, caberia aos responsáveis o pagamento de uma multa<sup>77</sup>.

Não é possível afirmar o que levava os alunos a se atrasarem, por vezes, mais de duas horas para a escola, mas cumpre lembrar que o período ainda era marcado pela necessidade do trabalho das crianças, seja auxiliando a família nos afazeres domésticos, seja auxiliando nas lavouras, o que poderia acarretar em atrasos e ausências dos alunos às aulas. A distância da casa para a escola também é citada recorrentemente em ofícios da instrução pública nos quais são solicitadas alterações nos períodos de aula, o que se configura em mais um fator para possíveis atrasos e ausências<sup>78</sup>. Em ambos os casos se notam os tempos da vida alterando, em certa medida, os tempos da escola, além destes últimos modificando os primeiros.

Apesar das grandes distâncias que os manuais analisados possam apresentar concernentes às suas concepções, é possível perceber vizinhanças entre suas proposições para as idades da vida educativa. Idades delimitadas por Comenius, no século XVII, e por Rousseau, no século XVIII, permanecem e são publicadas no século XIX, mesmo não sendo referenciadas pelos autores dos manuais tomados como fonte desta pesquisa. Idades próprias para cada tipo de aprendizagem, cuja ampliação ocorre gradativamente, à medida que o sujeito avança em idade cronológica, no período de desenvolvimento cognitivo e no adiantamento nas matérias do ensino são critérios essenciais para a formação das classes ou agrupamentos de alunos. Idades e critérios definidos podem ser percebidos, da mesma forma, nos documentos norteadores da instrução pública aos quais se teve acesso. Essas vizinhanças sinalizam para uma forma de pensar a educação, a infância e os tempos da escola. Pode-se dizer que, em certa medida, traços destas proposições se materializam na organização das escolas na contemporaneidade.

Constata-se que a definição de fases da vida escolar em articulação com as fases de desenvolvimento humano não se estabelece como uma construção do século XIX, mas trata-se de uma inquietação de pensadores da educação a atravessar tempos e lugares. Segundo Ariès (1891), nos séculos XVI e XVII essa relação se mostrava ainda incerta. Embora desde meados do século XVII Comenius já anunciasse a necessidade de organizar os grupos de alunos segundo a idade, essa definição se deu de modo progressivo. Uma maior distinção entre infância

---

<sup>77</sup> As medidas são replicadas no *Regulamento para o ensino primario de Santa Catarina* de 1892. No tocante à multa, esta aparece no regulamento em referência ao não cumprimento da obrigatoriedade da matrícula e no regimento em referência a faltas não justificadas. A multa já se configurava como uma medida punitiva para os casos de não cumprimento da lei de obrigatoriedade escolar, apesar de ser recorrente em relatórios de presidentes e governadores a incapacidade financeira dos “infratores” para cumprirem com o pagamento da mesma.

<sup>78</sup> Esses aspectos serão apresentados no capítulo 4 ao levantarem-se reflexões sobre calendários e horários.

e adolescência foi possível a partir de uma demarcação mais rigorosa entre idade e classe escolar – o que só ocorreu no início do século XIX –, uma vez que os professores se habituaram a organizar as classes tendo como critério a idade dos alunos, conforme preconizam os manuais analisados.

Conclui-se, com base no exame das fontes e nos estudos de Mórán de Castro (2012), Gouveia (2004), Escolano Benito (2000) e Compère (1997), que o século XIX foi um período no qual discursos voltados à educação da infância, com o intuito de formar o cidadão para exercer seus deveres cívicos, foram incorporados e puderam ser percebidos ainda nas primeiras décadas do século XX. Tais discursos contribuíram para a instauração de tempos específicos para a escola, os quais se configuraram como instrumentos civilizatórios, auxiliando na construção da imagem moderna da infância a partir da demarcação de tempos de aprender. Tempos estes que organizam e regulam a vida da escola, mas também incidem nas possibilidades e nos limites de socialização das crianças, marcando e definindo, em certa medida, a participação delas em outros tempos e espaços sociais. São os tempos da escola arraigados aos tempos da vida.

### 3.2 MÉTODOS OU MODOS DE ENTENDER E PRATICAR O ENSINO

A questão que intitula este subcapítulo esteve presente, segundo Nóvoa (2005), nos debates educacionais ao longo do século XIX, período no qual inúmeros tratados foram escritos conceituando métodos e modos. Segundo esse autor, em linhas gerais, método referia-se à “maneira de dirigir e guiar o processo de ensino e aprendizagem” e modo à “maneira de organizar o ensino numa escola”. (NÓVOA, 2005, n.p.). Todavia, na prática, o que se observava – e ainda se observa – eram as duas expressões sendo utilizadas como se fossem equivalentes. Os termos confundem-se e o exame das fontes permite dizer que até mesmo os autores dos manuais pedagógicos, empregando tanta dedicação para conceituá-los e explicá-los, acabaram por utilizá-los, muitas vezes, como sinônimos. Ao adotarem tais expressões, os autores se referem tanto às formas de organização escolar quanto aos meios para realizar o ensino de determinado conteúdo. O quadro a seguir foi elaborado no intuito de dar visibilidade a estes conceitos nos moldes apresentados nos manuais consultados.

Quadro 08 – Métodos ou modos de ensino inscritos nos manuais pedagógicos

Conceitos para métodos ou modos de ensino nos manuais	
Manual Pedagógico	Definições
<i>Curso Pratico de Pedagogia</i> , Jean Baptiste Daligault (1870)	“Entende-se pois por <i>methodo de ensino</i> a reunião de <i>meios</i> , que emprega o Professor para <i>assegurar e facilitar</i> o progresso de seus discipulos.” (DALIGAULT, 1870, p. 174, grifos: itálico – no original; negrito – meus).
<i>Primeiras Lições de Coisas</i> , Norman Allison Calkins (1886)	“ <b>Methodos de instruir</b> outra coisa não vêm a ser que o <b>modo</b> , ou <b>geito de apresentar os objectos do ensino</b> ”. (CALKINS, 1886, p. XXII, grifos meus).
<i>Pedagogia e Methodologia</i> , Camillo Passalacqua (1887)	“ <b>methodo pedagogico</b> [...] <i>uma serie logica e completa de exercicios variados e graduados, conducentes á aquisição d’uma sciencia ou á pratica intelligente d’uma arte</i> ”. (PASSALACQUA, 1887, p. 146, grifos: itálicos – no original; negrito - meus) “[...] methodo é uma concatenação logica e completa de <b>exercicios varios e graduados</b> , que harmoniosamente concorrem para um <b>fim commum</b> ” (PASSALACQUA, 1887, p. 163, grifos meus).
<i>Principios de Pedagogia</i> , José Augusto Coelho (1891; 1893)	“[...] <b>modos de ensino</b> ”[...] “a <b>feição</b> variada que reveste a <b>operação docente</b> ao applicar-se, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, a um dado grupo de alunos”. (COELHO, 1893, p. 521, grifos: aspas – no original; negrito – meus). “Á <b>ordem</b> em que o educador dispõe os agentes exteriores [aspectos físicos, como a temperatura; aspectos intellectuais, como ideias, sensações, impressões e aspectos emocionais] a fim de lhes aproveitar as <b>influencias successivas</b> [para promover as modificações individuais] – denominamos <b>METHODO educativo</b> ”. (COELHO, Tomo I, 1891, p.365, grifos: letras maiúsculas - no original; negrito – meus).

Fonte: DALIGAULT (1870); CALKINS (1886); PASSALACQUA (1887); COELHO (1893). Quadro elaborado pela autora.

Observando o quadro, percebe-se tanto o uso da palavra modo quanto da palavra método. Mas, percebe-se, também, que palavras como meio, modo, série e ordem estão presentes nas definições para método de ensino. Visto deste prisma, método poderia ser tanto um meio para se alcançar um objetivo – sentido mais próximo do etimológico – quanto uma série organizada, uma ordem para realizar o ensino ou, ainda, como define Calkins (1886), o modo de apresentar os assuntos, o que indica, de certa maneira, a dificuldade de determinar o que de fato seria método e o que seria modo de ensino.

Coelho (1891) define método educativo e modo de ensino, o que, aparentemente, sinaliza para diferenças entre as nomenclaturas. No tomo I há um capítulo intitulado Processos e methodos pedagogicos no qual o autor define métodos e processos. Enquanto método seria a ordem das ações do professor, processos referem-se às maneiras para dirigir a ação educativa. Neste sentido, métodos e processos seriam complementares e se estenderiam a todos os ramos da educação. A definição para modos de ensino, transcrita no quadro acima, encontra-se no tomo IV. Assim, para Coelho, existem métodos, processos e modos de ensino.

Destaca-se, contudo, que Coelho não é o único a seguir esta linha. Passalacqua ao apresentar o “plano de estudos da metodologia geral” elenca seis capítulos, dentre os quais estão modos, formas e processos. Para Passalacqua, formas “são a feição dada ao ensino” e processos “servem para dar a exposição da materia mais clareza” (PASSALACQUA, 1887, p. 153). Embora Passalacqua faça menção aos modos como um dos capítulos da metodologia, não se localizou no manual nenhuma definição e, tampouco, um capítulo que recebesse esse título.

Buscando compreender melhor as expressões utilizadas, foram consultados dois dicionários. O primeiro, de Candido Figueiredo, publicado em 1913, e o segundo, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, publicado em 2004. Os termos novamente se confundem e são encontradas praticamente as mesmas equivalências, indicando que as expressões podem, ao menos em Língua Portuguesa, serem usadas com sentidos semelhantes.

Diante das imprecisões e visando contribuir para a melhor organicidade do trabalho, optou-se por adotar a pequena diferenciação trazida por Nóvoa (2005). Assim, serão apresentados os modos para organização do ensino, buscando relacioná-los ao uso e distribuição do tempo na escola, considerando, como indica Viñao Frago (1998), que estes desempenham um papel central na organização e no controle do tempo escolar. Soma-se a esses modos, o método de ensino intuitivo, preconizado por Calkins e Coelho e sinalizado por Passalacqua, entendendo que este método fez parte de um intenso movimento de renovação e racionalidade pedagógica.

Analisando os manuais, percebe-se que os autores Daligault e Coelho apresentam os modos para organização do ensino de maneira mais perceptível. Os dois autores citam, em suas exposições, as mesmas propostas para a organização do ensino escolar, embora o primeiro os intitule como métodos e o segundo como modos. Expõem vantagens e desvantagens para cada um dos modos de organização, dentre as quais a análise aqui empreendida se deteve naquelas relacionadas ao uso do tempo pelo aluno e pelo professor.

Para Daligault, os métodos de ensino se dividem em gerais e particulares<sup>79</sup>. Os gerais<sup>80</sup> fazem referência aos modos de organização do ensino, os quais “presidem a própria organização

---

<sup>79</sup> Na tradução catarinense consta, em nota de rodapé, um alerta do autor para a confusão existente entre os termos. Contudo, na obra original, tal alerta compõe o corpo do texto. Segundo Daligault (1870), os métodos particulares “fixão os principios de ensino proprios para cada especie ou ramo da instrucção”. São, portanto, diferentes para cada matéria do programa ou área da educação. “Quanto aos processos, que erradamente, algumas pessoas confundem com *methodos particulares*, são elles pela maior parte apenas *meios externos e mecanicos*, que servem para fazer executar certas operações” (DALIGAULT, 1870, p. 174, grifos no original).

<sup>80</sup> Na tradução de Portella, encontra-se uma crítica do tradutor ao uso da expressão métodos gerais. Segundo o tradutor, “Mr. Daligault, bem como outros muitos, dá a denominação de *methodos geraes* ao que outros chamam *modos*, e de *methodos particulares* ao que outros chamam simplesmente *methodos*, distinguindo-os ainda de *processos* e *exercicios*. Cumpre ter a este respeito ideas bem firmadas, saber fazer-lhes a distincção [...]. Geralmente se diz: *methodo individual*, *methodo simultaneo*, *methodo mutuo*, e até desta expressão usa [a

da escola e regulão a marcha d'ella” (DALIGAULT, 1870, p. 174), sendo eles: individual, mútuo, simultâneo e misto.

Coelho, embora cite os mesmos modos de organização, faz uma distinção entre eles, como se pode visualizar no esquema a seguir.

Esquema 06 - Modos de ensino em *Princípios de Pedagogia* (1893)



Fonte: COELHO (1893, p. 524). Esquema elaborado pela autora.

Para Coelho, os modos se dividem em individual e simultâneo, sendo os outros dois – mútuo e misto – variações para o ensino simultâneo, uma vez que buscam, em certa medida, a homogeneização nos agrupamentos de alunos e, com isso, o melhor aproveitamento do tempo nas aulas.

De maneira diferente que a dos dois autores citados, Passalacqua não faz referência ao ensino individual, simultâneo, mútuo ou misto nem como modos de ensino tampouco como métodos. Entretanto, menciona-os em processos de correção dos exercícios, os quais, segundo ele, podem ser individuais – quando realizados apenas pelo professor ou pelo aluno – ou simultâneo – quando realizados pelo professor e pelo aluno – ou, ainda, processo mútuo –

---

legislação]. Mas, si *methodo* é o concurso de *processos pelos quaes a intelligencia humana descobre ou demonstra a verdade*, si é a combinação systematica de meios conducentes à transmissão e compreensão facil, prompta e vantajosa de certas ideas, de certos conhecimentos – meios de que em geral pôde o professor lançar mão para o ensino, quer de um discipulo, quer de alguns, ou quer de muitos, parece mais proprio dizer-se *modo individual, modo simultaneo e modo mutuo*, deixando a palavra *methodo* para exprimir a serie de principios ou preceitos logicamente combinados, [...] que por meio de processos [...] e de exercicios praticos levam o espirito [...] da ignorancia á instrucção. (DALIGAULT, 1874, p. 203-204, notas do tradutor, grifos no original). A crítica do tradutor é um indício de que debates como os citados por Nóvoa (2005) em torno das expressões chegaram também às províncias brasileiras.

quando a correção se dá pelos monitores ou entre os próprios alunos (PASSALACQUA, 1887, p. 154-155). Comparando as explicações de Passalacqua para processos de correção dos exercícios com as características dos modos de organização do ensino, pode-se dizer que as mesmas foram apropriadas por este autor na definição desses processos.

A respeito do manual *Primeiras lições de coisas*, de Calkins (1886), considera-se que, por ser uma obra com objetivo de expor aos professores e pais uma forma específica de trabalhar baseada na concepção do ensino intuitivo, do qual se falará mais adiante, o autor não se deteve nos aspectos mais gerais do ensino, como os modos de organização, pressupondo uma escola já graduada e organizada nos padrões do modo simultâneo. Essa suposição é reforçada pela explicação do autor ao apresentar a ordem das lições sobre formas. Explicita Calkins o seguinte: “Para guia dos mestres nas **escolas urbanas graduadas**<sup>81</sup>, darei as seguintes indicações[...] bem como a respeito da época apropriada a cada serie de lições de fôrmas” (CALKINS, 1886, p. 57, grifos meus).

Para o caso brasileiro, o modo de ensino mútuo aparece indicado na Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determina que este deveria ser adotado<sup>82</sup> em todas as escolas de primeiras letras do Império. A título de ilustração, recorre-se a uma figura que compõe o acervo do Museo del Risorgimento de Torino, na Itália; nela a organização se dava a partir das premissas do ensino mútuo.

Figura 12 – Escola Mútua de Milão (primeiras décadas do século XIX)



Fonte: Obra de Migliara; *Museo del Risorgimento de Torino*. ESCOLANO BENITO (2000, n.p.).

<sup>81</sup> Segundo nota do tradutor, o programa das escolas não graduadas nos Estados Unidos da América era limitado em relação ao das escolas graduadas, fato que também pode ser observado nos programas para as escolas isoladas e os grupos escolares no Brasil.

<sup>82</sup> Destaca-se que ao utilizar expressões como “modo ou método de ensino adotado” não se quer dizer que estes foram, de fato, implementados pelas escolas, mas sim que existia uma prescrição que determinava tal adoção.

Conforme se observa na figura 12, há, em um mesmo espaço, sujeitos de diferentes idades. Nas laterais constam agrupamentos de alunos, tendo em cada um deles um aluno que tem em mãos uma vara, este é chamado de monitor e sinaliza aos demais alunos a lição a ser executada. Uma marca de controle do tempo nesse espaço está ao fundo da sala e bem acima de uma possível janela, o relógio, objeto que, segundo Lesage (1999), era fundamental no ensino mútuo já que o tempo das atividades precisava ser cronometrado com precisão.

No tocante aos agrupamentos, destaca-se que eram organizados exclusivamente pelo nível de conhecimento dos alunos nas matérias. Eram, portanto, flexíveis e os alunos poderiam pertencer a classes<sup>83</sup> distintas e movimentar-se entre elas durante o ano letivo. Apesar de haver um rígido controle do tempo na realização das atividades nas classes, já que em cada uma havia um programa específico a ser executado no tempo prescrito, pode-se dizer que, nesse modo de organização, o ritmo de aprendizagem poderia ser mais flexível e variar de aluno para aluno e de matéria para matéria. Um rígido controle do tempo de ensino, mas com possibilidades de tempos flexíveis para a aprendizagem.

Para auxiliar os professores e monitores na manutenção da ordem e da disciplina, o ensino mútuo contava com ordens que poderiam ser transmitidas de quatro maneiras, segundo Lesage (1999): pela voz – pouco utilizada e dirigida aos monitores ou a uma classe específica –; pela sineta ou campainha; pelo apito<sup>84</sup>; e por gestos.

Segundo Daligault e Coelho, as vantagens desse modo de ensino estão em diminuir o cansaço e o desgaste do professor, além de possibilitar que o tempo seja empregado de maneira mais eficiente. Bastos (1999) destaca que a maior vantagem na adoção desse modo era de ordem econômica, pois com apenas um professor poderia se ensinar, em pouco tempo, um elevado número de alunos.

Passalacqua (1887) faz menção ao ensino mútuo ou monitorial ao apresentar a organização de uma escola e a divisão dos alunos. Para este autor, “toda divisão escolar deve estar baseada nas aptidões e conhecimentos dos alumnos, cumprindo que cada divisão seja considerada como se fôra um só alumno” (PASSALACQUA, 1887, p. 166). Essa forma de classificar e separar os alunos é característica marcante deste modo de ensino. Mais adiante, Passalacqua faz referência ao “systema monitorial”, afirmando ser prejudicial que a escola tenha mais do que três classes, pois isto dividiria os esforços do professor. Assim, é preciso

---

<sup>83</sup> O termo classe é usado para designar os agrupamentos de alunos segundo o conhecimento. Primeira classe refere-se aos alunos iniciantes e oitava classe aos alunos que estão concluindo o curso escolar (LESAGE, 1999, p. 13).

<sup>84</sup> Sobre ordens e uso desses objetos nas escolas, o capítulo seguinte trará maiores informações.

estar atento, uma vez que “o systema monitorial<sup>85</sup>, tão útil quando méro auxiliar, tornar-se-ia vicioso e comprometedor si se lhe desse grande extensão” (PASSALACQUA, 1887, p. 167).

Segundo a Lei nº. 35, de 14 de maio de 1836, o modo de ensino mútuo deveria ser adotado nas escolas das cidades e vilas populosas de Santa Catarina. De acordo com Schmidt (2006), tal indicação apenas para essas escolas se dava em virtude do grande número de alunos<sup>86</sup> observado nestas regiões. A proposta de adotar o ensino mútuo na província catarinense pode ter sido fruto de debates que circulavam entre as províncias brasileiras nas décadas iniciais do século XIX, como sinalizado por Vidal e Faria Filho (2005). Nestes debates a discussão acerca dos modos de ensino se fazia presente e apontava, ainda segundo Vidal e Faria Filho (2005), que a organização da escola com apenas um professor ensinando individualmente a cada aluno, mesmo que esse número fosse elevado, tornava o ensino pouco eficiente. Pode-se dizer também que os governantes pretendiam reduzir custos com a contratação de outros professores a fim de atenderem a todas as crianças que frequentavam essas escolas, já que a insuficiência de recursos era uma reclamação recorrente nos relatórios dos presidentes. A lei supracitada determina, ainda, que o ensino individual deveria ser adotado nas escolas das freguesias.

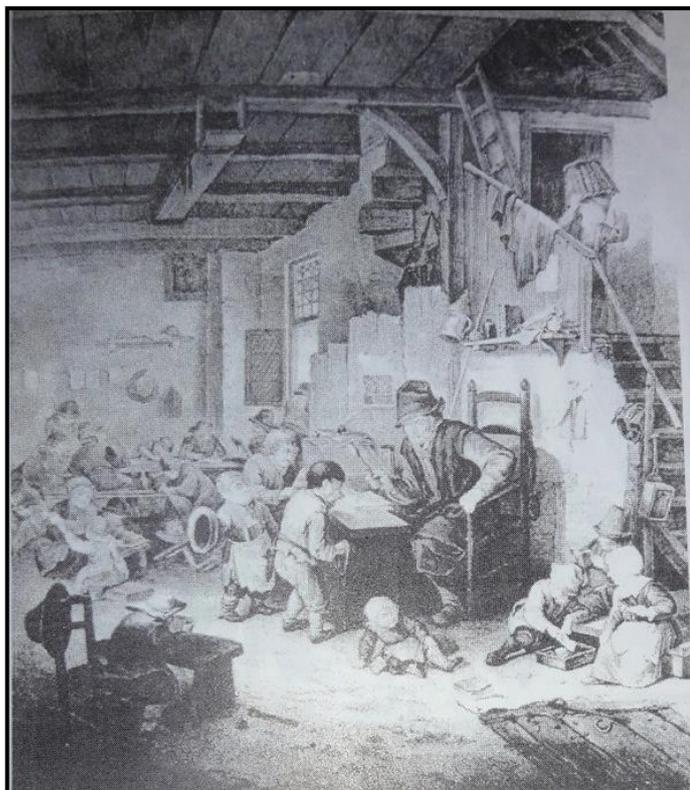
Se o ensino mútuo contava com o controle do tempo e a manutenção da disciplina como os seus grandes aliados, o modo de ensino individual dificultava, quase que completamente, tal controle. O tempo utilizado pelo professor nas aulas era multiplicado pelo número de crianças que atendia, crianças estas em diferentes idades e níveis de adiantamento, agrupadas no mesmo espaço com um único professor. A este cabia atender a cada uma individualmente e sem nenhum auxílio. Supondo uma turma de dez alunos, o professor deveria ter, ao menos, dez lições, uma para cada aluno, explicando separadamente, um a um, a lição correspondente. Como precisavam aguardar a sua vez de receberem a lição, mesmo estando no espaço destinado à sala de aula, pode-se dizer que os alunos acabavam, muitas vezes, por se dispersarem em outras atividades. A figura a seguir ilustra uma dessas situações nas quais o professor precisa repartir o seu tempo com um número significativo de crianças.

---

<sup>85</sup> Nota-se que ao se referir ao ensino mútuo, Passalacqua utiliza a expressão “systema monitorial”. A palavra sistema soma-se às expressões modo e método, já destacadas e citadas por Coelho e Daligault, para nomear os modos de organização escolar. No que concerne ao uso da palavra monitorial, destaca-se que o ensino mútuo foi chamado de ensino monitorial ou método Lancaster, em referência ao nome de um dos precursores deste modo de ensino. Para maiores detalhes sobre esse método, sugere-se ler, por exemplo: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método de ensino monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

<sup>86</sup> Não foram localizadas nesta pesquisa fontes que trouxessem a informação a respeito do que se considerava grande número de alunos para os responsáveis pela instrução pública catarinense.

Figura 13 – Pintura que representa uma “casa-escola”<sup>87</sup> nos moldes do ensino individual



Fonte: Obra de Van Ostade (1662), *Museo del Louvre*. ESCOLANO BENITO (2000, n.p.).

Observa-se o professor sentado à mesa, possivelmente passando a lição ao aluno que está a sua frente. Enquanto isso, uns fazem a lição, outros aguardam e outros, ainda, dispersos, não sabem o que devem fazer. Enfatiza-se que a figura é apenas ilustrativa e não se quer dizer, com sua utilização, que em todas as escolas com ensino individual a cena apresentada fosse a mesma. Contudo, é importante destacar a dificuldade de atender a cada um dos alunos em suas necessidades durante o tempo em que se passava na escola.

Segundo os manuais analisados, esse modo de ensino se mostra prejudicial, tanto para alunos – que passam a quase totalidade da aula em “passividade constante”, à espera da sua lição – quanto para professores – que têm que repetir a lição a cada aluno –, sendo incompatível com o tempo de duração de uma aula (COELHO, 1893, p. 525). Daligault afirma que este foi o primeiro modelo de organização a ser utilizado nas escolas por não se conhecerem outros mais apropriados. Esse modo pode ser vantajoso para turmas pequenas de no máximo cinco alunos, pois nesses casos, o professor pode exercer uma ação direta e contínua sobre as crianças,

<sup>87</sup> Nos termos utilizados por Vidal; Faria Filho (2005) para se referirem a um modelo de escola típica dos séculos XVIII e XIX, regida por um professor, em geral, em sua própria casa.

permitindo conhecer os avanços e as dificuldades de cada um, oferecendo, então, “os cuidados particulares que lhe convem” (DALIGAULT, 1870, p. 175).

O ensino individual, contudo, torna-se o modo oficial a ser adotado nas escolas catarinenses em 1848. A Lei nº. 268, de 01 de maio de 1848, determina que todas as escolas deveriam ensinar apenas pelo ensino individual, apesar de todos os inconvenientes que, aparentemente, esse modo trazia. Críticas ao ensino mútuo, constantes nas falas dos presidentes provinciais, podem ter sido uma das causas dessa alteração. Destaca-se aqui uma dessas falas proferida pelo presidente José Joaquim Machado de Oliveira em 01 de março de 1837. Segundo Oliveira, “[...] não tem correspondido às nossas esperanças as escolas de ensino mutuo e nem se retirado d’ellas bons resultados [...]”, por isso seria necessário criar “hum meio que seja providente para tornar esse methodo de mais vantagem, e proveito à mocidade catharinense” (SANTA CATHARINA, 1837).

Infere-se, com base no exame das fontes, que a proposta de adoção do ensino individual não se mostrou adequada no atendimento ao número de alunos que frequentavam as escolas da província de Santa Catarina, exigindo-se a criação de mais escolas, o que geraria mais custos. De acordo com a fala do presidente Severo Amorim de Valle, em 01 de março de 1849, a primeira escola masculina da capital possuía 171 alunos, a segunda escola masculina 110 e a escola feminina 99 alunas. Diante disso, o presidente sugere a criação de novas escolas, masculina e feminina, afirmando que “Exigir que um Professor possa ensinar a tão crescido numero de discipulos, he querer um impossivel” (SANTA CATHARINA, 1849a).

Comparando o ensino mútuo com o ensino individual, Bastos (1999) esclarece que com o ensino mútuo é possível manter a ordem e a disciplina na escola, uma vez que os alunos, desde a primeira classe, são conduzidos seguindo os preceitos de ordem, regra e disciplina. Além disso, pedagogicamente, com grupos mais homogêneos, pode o professor organizar atividades que atendam ao nível real de conhecimento dos alunos. Dessa forma, permite uma melhor distribuição do tempo da aula, com atividades específicas a cada classe que as executa sob a supervisão de um monitor; “principal agente do método” (BASTOS, 1999, p. 98).

Essas vantagens parecem ter sido analisadas pelo presidente João José Coutinho ao sinalizar, em fala proferida em 01 de março de 1856, para mudanças, ainda que apenas nas escolas da capital, no modo de organização dos agrupamentos. Segundo o presidente,

Para melhor regularidade da instrucção primaria na capital fôra conveniente reunir-se em um só edificio os Professores e os Adjuntos, e dividirem-se entre elles os discipulos por classes. Estou tendo que assim cada um com um limitado numero, e em **classes certas, poderão melhor explicar**; e com mais facilidade se poderia

exercer sobre elles **uma melhor inspecção**. (SANTA CATHARINA, 1856a, grifos meus).

A fala expressa uma preocupação com o ensino e a aprendizagem, mas também indica uma necessidade de maior controle, o que não era possível ou, pelo menos, era mais dificultoso nas escolas com ensino individual. Embora o presidente não explicita em sua fala a maneira como essas classes estariam reunidas – se em um só espaço ou em salas separadas –, tal medida já aponta uma nova direção para a organização das escolas e seus agrupamentos, na qual o ensino individual parecia não ter mais lugar. A fala do presidente Coutinho suscita algumas interrogações. Seria essa forma de organizar as classes um prenúncio do modo de ensino misto? Ou seria um anúncio do simultâneo direto perfeito, como nomeia Coelho (1893), o qual só apareceria na legislação educacional catarinense na década de 1890 e que pressupõe alunos agrupados em classes homogêneas, de acordo com o nível de conhecimento e em espaços separados, com um professor específico para cada classe? A figura a seguir apresenta uma sala de aula nos moldes do ensino simultâneo em um grupo escolar catarinense, modelo de escola graduada implantado oficialmente no Estado em 1911, a partir da Reforma da Instrução Pública, como já mencionado.

Figura 14 – Sala de aula de um Grupo Escolar Catarinense (década de 1920)



Fonte: HOELLER (2009, p. 163)

Nota-se, na figura 14, meninos e meninas em uma mesma sala com um único professor ensinando a mesma matéria no quadro para todos os alunos e ao mesmo tempo. Assim, deveriam seguir as classes das escolas graduadas e seriadas, as quais instauraram novas referências temporais e novos ritmos às atividades escolares. O tempo da escola continuaria, como no ensino mútuo, a sofrer um rígido controle, todavia, novos dispositivos auxiliares entram em cena. Tanto o tempo para o ensino quanto o tempo para a aprendizagem tinham que ser racionalizados e quadros de horários, calendários e programas a cumprir se tornariam ferramentas importantes para atingir este objetivo.

Contudo, apesar da fala do Presidente Coutinho, em 1856, sinalizar para o ensino simultâneo, três anos mais tarde, ainda que sem nomear o modo de ensino a ser adotado, o *Regulamento para a Instrução Primária*, de 1859, prevê a organização de decúrias, o que é uma característica do ensino mútuo, similar às classes já citadas. O regulamento estabelece ainda que os alunos dos 3º e dos 4º anos sejam decuriões<sup>88</sup> dos alunos dos 1º e 2º anos. Assim, considera-se que o ensino mútuo continuaria na cena educacional catarinense, ao menos em prescrições.

Segundo Schmidt (2006), em 1859 as escolas da província não tinham mais um número de alunos tão elevado. De acordo com a autora, o maior número de matrículas se concentrava na segunda escola masculina da capital, com 56 alunos<sup>89</sup>, o que não justificaria a adoção do ensino mútuo por razões econômicas. A retomada do ensino mútuo ou uma possível adoção do ensino misto nas escolas catarinenses poderia estar relacionada com a função disciplinadora que estes modelos de organização possuem, mas não se pode desconsiderar os efeitos econômicos de tal medida, notadamente no que se refere à contratação de professores, como sinaliza Bastos (1999).

Apesar de uma das vantagens do ensino mútuo ser de ordem econômica, Vidal e Faria Filho (2005), considerando a realidade brasileira, apontam os custos relativamente altos para o provimento material das escolas como uma das razões para o declínio desse modo de ensino aliados a outras questões de cunho político. Assim, via-se o ensino mútuo ora sendo substituído pelo ensino individual, como ocorreu em Santa Catarina em 1848, ora em uma associação progressiva com o ensino simultâneo, da qual emergiu o ensino misto.

---

<sup>88</sup> Expressão similar a “monitores”. Decuriões seriam os alunos responsáveis por acompanhar cada uma das decúrias ou “classes”.

<sup>89</sup> Esses dados chamam a atenção em razão da redução, em quase 50%, do número de alunos da referida escola em um período de dez anos. Retoma-se a fala do presidente Severo Amorim Valle ao indicar, em 1849, que o número de alunos matriculados era 110. Muitos são os motivos possíveis que podem ter concorrido para tal redução. A necessidade de conciliar escola e trabalho e um maior controle nos dados estatísticos podem ser elencados como alguns desses.

Segundo Vidal (2005), o modo de ensino misto pode ser entendido como uma “maneira inventiva” dos mestres oitocentistas de combinarem princípios dos modelos existentes à época, na tentativa de solucionar problemas do cotidiano escolar (VIDAL, 2005, p. 8). Embora possa ter emergido como uma tática dos professores, a análise das fontes permite dizer que, com relativa rapidez, este se configurou em um modo de organização determinado pelos regulamentos, cobrado nos exames para contratação dos professores e apresentado pelos manuais como uma possibilidade de bem aproveitar o tempo para o ensino e para a aprendizagem.

Em Santa Catarina, este modo de ensino foi oficializado em 1868 no *Regulamento da Instrução Pública*, articulando características do ensino individual aos modos de ensino simultâneo e mútuo. Considerando as prescrições nos documentos norteadores da instrução pública, o ensino misto esteve presente no cenário educacional catarinense por pelo menos três décadas. O primeiro registro localizado data de 1868 e o último de 1881. Somente em 1892 foi localizado novo regulamento tornando o ensino simultâneo oficial nas escolas catarinenses e, junto a ele, o método de ensino intuitivo. Ressalta-se que, embora o ensino intuitivo tenha sua prescrição para adoção nas escolas catarinenses a partir do *Regulamento Geral da instrução pública* de 1892, tal intenção já se manifestava em relatórios de presidentes da província do início da década de 1880.

Segundo Hoeller e Souza (2009), a discussão sobre o método intuitivo, no Brasil, alcança maior relevo no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Por meio desse método, buscava-se alimentar a racionalidade pedagógica e, por isso, as ações docentes deveriam ser graduadas, dosadas e seguir uma sequência lógica, com lições adequadas ao ritmo de cada fase da vida escolar.

Seguindo essa mesma perspectiva, Teive (2008) afirma que houve, no início do período republicano, uma opção pelo ensino simultâneo articulado ao método de ensino intuitivo. Assim, os alunos deveriam observar os mesmos objetos, responder as mesmas perguntas e fazer, simultaneamente, os mesmos exercícios.

Dentre os documentos norteadores da educação pública a que se teve acesso, considerando o período de 1892 até 1914, todos prescrevem o ensino simultâneo e o método de ensino intuitivo como aqueles a serem adotados nas escolas primárias catarinenses. A figura a seguir faz parte das Exposições permanentes do MESC – Museu da Escola Catarinense. Trata-se da representação de uma sala de aula da primeira metade do século XX na expectativa de retratar este espaço com base nos princípios do ensino simultâneo e associado ao método de ensino intuitivo. Alerta-se que a figura 15 é uma reconstituição e, ao utilizá-la, não se pretende

afirmar que todas as salas de aula nos chamados grupos escolares se configuravam da mesma forma.

Figura 15 – Reconstituição de uma sala de aula (século XX)



Fonte: Museu da Escola Catarinense.

Trata-se de um espaço devidamente arquitetado e organizado para atender as premissas do modo simultâneo, onde todos deveriam aprender ao mesmo tempo as mesmas lições. Carteiras enfileiradas uma atrás da outra e de frente para o quadro. Ao fundo, na parede, o relógio marcando o ritmo, a duração das atividades da classe. Nas laterais encontram-se quadros<sup>90</sup> nos quais os alunos poderiam observar, por meio de imagens ou modelos, os objetos que não poderiam ser apresentados em seu tamanho ou formato real. Estes podem ser indícios do método intuitivo na cena educacional catarinense.

O método de ensino intuitivo é o que embasa as prescrições dos manuais *Primeiras Lições de Coisas e Principios de Pedagogia*, mas também é citado em *Pedagogia e Metodologia*. Neste último, há menção, inclusive, aos museus escolares, proposta que emerge com o ensino intuitivo. Segundo Passalacqua (1887), os museus escolares seriam os meios próprios para se seguir o método e “para organizar um museu escolar cumpre, se façam colleções; 1º. de productos naturaes [...] – 2º. de productos industriaes – 3º. productos

<sup>90</sup> Na literatura, esse material didático aparece com diferentes nomenclaturas mas cumprem com o mesmo objetivo: oferecer à criança um modelo do objeto que se pretende ensinar. Esses quadros podem ser chamados de quadros instrutivos, quadros murais, quadros parietais e, ainda, museus escolares. (PETRY, 2012; VIDAL, 2007; TEIVE, 2008).

artísticos” (PASSALACQUA, 1887, p. 178). Os museus escolares ou as coleções de coisas para ensinar eram fundamentais no método intuitivo, já que este método propunha o contato direto com as coisas, com os objetos.

Segundo Valdemarin (2004; 2007; 2010), o método de ensino intuitivo apresenta um repertório de regras, de modelos a serem seguidos, que pode ser observado nos manuais que seguem tal método como premissa. Tais regras são apresentadas de modo a tornar o mais simplificado possível o seu entendimento e, por conseguinte, permitir serem memorizadas e repetidas pelos professores na execução das atividades. A sequência a ser executada é, de acordo com Calkins e Coelho, fundamental para o bom desenvolvimento do método. Essa sequência marca o ritmo do ensino e da aprendizagem e pode-se dizer que, por meio dela, tanto o professor quanto o aluno tinham delimitados os tempos da escola, pois, segundo os autores, a ordem das propostas de atividades deveria ser seguida rigorosamente.

Estudos de Viñao Frago (1998) sinalizam que métodos, sistemas ou modos de ensino estiveram no cerne da reforma empreendida na Espanha em 1838. É possível dizer que eles também estiveram nas reformas empreendidas no Brasil com maior ênfase, talvez, na implantação dos grupos escolares, mas, certamente, antes deles, como relatado no decorrer deste subcapítulo. O relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Joaquim Eloy de Medeiros, remetido ao Presidente da Província Antonio de Almeida Oliveira, em 1879, exemplifica o quanto a questão dos métodos era central nos debates educacionais. Segundo o inspetor, as causas do “atraso” na instrução catarinense são

A falta absoluta de livros que devem servir para o ensino em todas as escolas, e o **methodo pratico de ensino**, que o não tem a maior parte dos professores. Entendem os pais e tutores dos meninos, que a elles deve compettir a escolha dos livros, resultando d’ahi que o ensino passa a tornar-se individual, o que **absorvendo o tempo dos professores, prejudica igualmente aos mesmos alunos**. (SANTA CATHARINA, 1879b, grifos meus).

Nota-se no registro do inspetor a necessidade de uma maior definição dos livros a serem utilizados no ensino primário somada à implantação de um método de ensino mais adequado. Tais questões direcionam, novamente, para uma preocupação reiterada em outros registros: o emprego adequado do tempo na escola, seja pelo professor, seja pelo aluno.

Ainda que apoiado em documento de outro continente, considera-se que a reflexão de Viñao Frago (1998) é pertinente para se aprofundar a compreensão dos dados aqui indicados. Para este autor, mesmo com terminologias diferentes – modo, método, sistema, processos – e, apesar delas, as quais podem ainda aparecerem como plano, ordem, pauta, bons princípios

pedagógicos, organização, a mesma ideia se repete. Tais expressões exprimem o mesmo conceito, a mesma intencionalidade a qual se resume à

[...] distribución del tiempo y de las actividades, junto con la clasificación de los niños y de las materias – es decir, su graduación en secciones o divisiones – y el método seguido – el simultáneo, el mutuo o el mixto, nunca el individual – había posible y determinaba <<a marcha de la clase>>, un dispositivo que funcionaba como un engranaje o mecanismo que aseguraba la no ociosidad y el mejor aprovechamiento del tiempo escolar. (VINÃO FRAGO, 1998, p. 21, grifo no original)<sup>91</sup>.

Talvez, pela necessidade de distribuir e controlar o tempo e trabalho escolar, o ensino individual tenha sido negado. Esse modo de ensino não se enquadrava em propostas que tinham como premissa ensinar a todos ao mesmo tempo, como se fossem um só, tampouco naquelas que tinham o controle do tempo do ensino e da aprendizagem como meta. O ensino individual “vicejava sobre um tempo aleatório, marcado pelo ritmo da aprendizagem do aluno, o término do compêndio [livro didático] ou a livre decisão do professor” (SOUZA, 1998, p. 214), não sendo possível controlá-lo ou racionalizá-lo.

O trabalho com grupos mais homogêneos possibilitava ao professor uma melhor utilização do tempo, já que ele poderia se concentrar na mesma proposta para todos os alunos, mas também se configurava como um forte aliado dos governantes, pois permitia um mais alto nível de controle do trabalho do professor e dos alunos. Assim, pouco a pouco, a escola, que “até então era uma instituição que se adaptava a vida das pessoas”, passa a “legitimar um novo espaço para a educação” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 54). Um novo espaço com um modo diferente de organização, no qual se impunham novos tempos e novos ritmos ao ensino e aprendizagem.

Concluindo este subcapítulo, enfatiza-se que tanto métodos quanto modos de ensino expressam concepções e crenças educacionais, sendo, portanto, maneiras de entender e praticar o ensino.

---

<sup>91</sup> [...] distribución do tempo e das atividades, junto com a classificação dos meninos e das matérias – isto é, sua graduação em seções ou divisões – e o método seguido – o simultâneo, o mútuo ou o misto; nunca o individual – tornava possível e determinava <<marcha da classe>>, um dispositivo que funcionava como uma engrenagem, um mecanismo que assegurava a não ociosidade e o melhor aproveitamento do tempo escolar. (Tradução livre).

### 3.3 PROGRAMMAS DAS MATERIAS: NOÇÕES A APRESENTAR, OPERAÇÕES A REALISAR<sup>92</sup>

Ensinar na escola [...] é seguir um programa [...].  
(TARDIF; LESSARD, 2013, p. 207)

Esta parece ser uma premissa dos documentos aqui tomados como fontes de análise. Dentre os materiais consultados, seguir o programa e cumpri-lo no tempo determinado para o curso primário é tido como um dos deveres dos professores. Portanto, tendo como dever cumprir o programa no prazo prescrito, cabia também aos docentes organizar adequadamente o tempo diário para cada uma das matérias do programa.

Segundo Buisson (1888), o verbete “programa” pode ser entendido tanto como enumeração das matérias ou conteúdos de ensino – como comumente nota-se nos documentos norteadores – quanto uma ordenação detalhada a qual indica, para cada um dos itens do programa, um caminho a seguir, com ponto de partida e ponto de chegada, sendo, neste sentido, semelhante a um plano de estudos.

A medida que a educação foi se institucionalizando, percebe-se que novos dispositivos para determinar e controlar o que deveria ser ensinado foram sendo incorporados. A ordenação minuciosa das matérias nos programas escolares e a ampliação destes, a distribuição semanal e diária dos tópicos do programa originando o horário escolar e, também, o detalhamento dos procedimentos a serem seguidos para ensinar são alguns exemplos destes dispositivos, conforme se verá mais adiante.

Assim, compartilhando dos estudos de Cury (2006), Faria Filho e Vago (2001) e de Souza (2005), compreende-se não ser possível pensar na organização dos tempos para a escola sem refletir sobre a constituição dos programas para a escola primária. Estes, por sua vez, relacionam-se com concepções de escola, de sociedade e de cidadão que se desejava formar. De acordo com Souza (2005, p.39), “Os programas ratificaram o princípio da divisão e fragmentação do conhecimento e esquadrinharam a ação pedagógica em calendários, horários, séries, unidades, lições [...]”.

Diante disso, este subcapítulo tem por objetivo apresentar o que os manuais pedagógicos exibem como programas para a escola primária, refletindo sobre possíveis formas de organização do tempo e do trabalho do professor, uma vez que este precisava cumprir com o

---

<sup>92</sup> As expressões que intitulam este subcapítulo foram extraídas de dois manuais analisados. “Programmas das materias” é um dos capítulos de *Pedagogia e Methodologia*, de Camillo Passalacqua (1887) e “noções a apresentar, operações a realizar” são expressões utilizadas por José Augusto Coelho, na obra *Principios de Pedagogia* (1893).

prescrito, desempenhando, com regularidade, o dever que lhe era imputado. Tais programas serão, quando possível, analisados em conjunto com as determinações inscritas nos documentos norteadores da instrução pública.

Na análise das obras observa-se que o programa das matérias se apresenta de maneira distinta. Isso se dá, em parte, pela concepção na qual os autores dos manuais se baseiam. Desse modo, optou-se por apresentar os programas em dois blocos de acordo com as similaridades encontradas. No primeiro bloco, os manuais *Curso Pratico de Pedagogia* e *Pedagogia e Methodologia*. No segundo bloco estão as obras *Primeiras lições de coisas* e *Principios de Pedagogia*.

O quadro a seguir apresenta os programas propostos pelos manuais que compõem o primeiro bloco de análise: *Curso Pratico de Pedagogia*, Daligault (1870) e *Pedagogia e Methodologia*, Passalacqua (1887).

Quadro 09 – Programas das matérias em Daligault (1870) e Passalacqua (1887)

<b><i>Curso Pratico de Pedagogia e Pedagogia e Methodologia:O que ensinar</i></b>		
	<u>Matérias essenciais a instrução:</u>	<u>O programa pode incluir ainda:</u>
<b><i>Curso Pratico de Pedagogia</i> (1870)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Instrução moral e religiosa;</li> <li>∞ Leitura;</li> <li>∞ Escrita;</li> <li>∞ Elementos da Língua Portuguesa;</li> <li>∞ Cálculos e sistemas de pesos e medidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Elementos de Geografia e História;</li> <li>∞ Desenho Linear;</li> <li>∞ Canto;</li> <li>∞ Agrimensura;</li> <li>∞ Noções usuais de Ciências físicas e História Natural.</li> </ul>
<b><i>Pedagogia e Methodologia</i> (1887)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Instrução religiosa – curso completo: dogma, apologética e moral;</li> <li>∞ Leitura elementar, corrente e expressiva;</li> <li>∞ Escrita: exercícios epistolares e desenho;</li> <li>∞ Língua Nacional: exercícios de sintaxe e estilo;</li> <li>∞ Aritmética: cálculo, teoria e sistema métrico. Escrituração Mercantil;</li> <li>∞ História Patria e Geografia. Noções Gerais de História Universal;</li> <li>∞ Lições de coisas. Geometria aplicada, noções de física e história natural.</li> <li>∞ Exercícios práticos e noções de agricultura</li> </ul>	

Fonte: DALIGAULT (1870); PASSALACQUA (1887). Quadro elaborado pela autora.

Ao analisar a simples enumeração das matérias nos programas propostos em Daligault e Passalacqua, pode-se dizer que seria necessário um tempo diferente para cumpri-los, apesar das similaridades. Passalacqua apresenta uma relação com sete itens. Já em Daligault há matérias essenciais – moral e religião, ler, escrever e contar – e matérias que podem ser

incorporadas ao programa, o que, em si, já representa uma outra forma de organizar o tempo de ensino e aprendizagem. Ao definir o essencial e o secundário, Daligault informa ao professor, em certa medida, que algumas matérias podem ser apresentadas aos alunos se sobrar tempo no decurso do ano. Para Daligault “É muito desejar, que todas as 5 materias essenciaes à instrucção sejam ensinadas a todos os discipulos [...]” (DALIGAULT, 1870, p. 94). Contudo, o autor não deixa de mencionar a aptidão dos alunos e as determinações governamentais que podem ditar o que deve ser ensinado e quando deve ser ensinado.

Embora com algumas diferenças, nota-se que as matérias essenciais à instrução, como diz Daligault (1870), são as mesmas nas duas obras, inclusive, na ordem em que são listadas e numeradas pelos autores. Assim, pode-se dizer que nos manuais analisados neste bloco há sinais de uma determinada hierarquia entre as matérias, hierarquia esta que permanecerá e pode ser observada também nos documentos norteadores da instrução pública durante todo o período estudado.

No quadro 09, anteriormente apresentado, foram listadas apenas as matérias indicadas para ambos os sexos. Para o caso de escolas femininas, há, nos dois manuais, atividades específicas, dentre as quais estão bordados e prendas domésticas, em consonância com documentos norteadores da instrução pública. Considerando que não constam, nas obras, prescrições para outras atividades a serem desenvolvidas nas escolas masculinas e, tampouco, prescrições para substituir alguma das matérias pelo ensino de prendas domésticas, como seria organizado o horário nas escolas? Haveria redução de horas em alguma “matéria essencial à instrução” para incluir as horas dedicadas a prendas domésticas? Ou, ainda, o que faziam os meninos no tempo em que as meninas estavam aprendendo a bordar? Embora sem respostas precisas a esses questionamentos, analisando apenas esse dado dos programas, já é possível perceber vestígios de usos diversos do tempo escolar para meninas e para meninos.

Na análise do programa proposto por Passalacqua (1887) percebem-se vizinhanças com as ideias proferidas por Rui Barbosa em seu Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário (1883). Destaca-se nessa análise a inclusão da matéria Escrituração Mercantil e a tentativa de introduzir as lições de coisas no programa. Contudo, apesar das possíveis vizinhanças, as distâncias entre as ideias de Rui Barbosa e de Passalacqua também são evidentes. Segundo Rui Barbosa (1883), a educação moral não deve ser um ramo da educação, uma matéria no programa, mas sim permeá-lo em toda a sua extensão. Neste sentido, a instrução moral funcionaria como um tema transversal perpassando os conteúdos e as ações do cotidiano. Da mesma forma, no tocante às lições de coisas, uma vez que estas, segundo Rui Barbosa (1883), não deveriam ser parte do programa, pois se constituíam como um método de ensino adequado

e adaptável a qualquer ramo da instrução. Refletindo sobre esses aspectos, nota-se que a organização do tempo e do trabalho docente na perspectiva apontada por Passalacqua, na qual instrução moral e lições de coisas constituem-se como matérias do programa, é distinta daquela sinalizada por Rui Barbosa, por outro lado, vai ao encontro daquilo que preconizam os documentos norteadores da instrução pública de 1892, ano em que o manual foi recomendado para utilização em Santa Catarina.

No *Regulamento para o ensino primario*, de 1892, o programa escolar aparece como uma simples enumeração das matérias, na qual constam língua vernácula, leitura, redação, locução e filologia, caligrafia e desenho, elementos de aritmética e de geometria, rudimentos da física, química e de história natural (biologia), geografia e história do Brasil, organização política do Brasil, com particularidade para o Estado, deveres cívicos e morais, música e canto. Apesar das diferenças de nomenclaturas, percebe-se que a maior parte das matérias são semelhantes às que propõe Passalacqua, incluindo música e canto, as quais, embora não constem na enumeração transcrita no quadro 09, são prescritas pelo autor como atividades que podem ser incorporadas ao ensino. Já no *Regimento Interno para as escolas publicas de Instrução primaria*, essas matérias são detalhadas em um programa dividido em quatro classes. Este regimento apresenta também, em outro anexo, o horário com os períodos diários e semanais para o cumprimento das matérias do programa. Lembra-se que em 1892 o modo de ensino adotado era o simultâneo articulado ao ensino intuitivo, nos quais a graduação do conhecimento, distribuído cadenciadamente nas classes, com tempo determinado para cada noção a ser apresentada era fator preponderante. O fato do programa ser apresentado aos professores desta maneira é um indicativo das intenções do poder público em organizar o tempo escolar, tendo no programa e no horário definidos para as escolas importantes dispositivos para tal.

No tocante ao programa escolar de 1892, um aspecto que merece ser destacado diz respeito à inclusão de Organização Política do Brasil e da junção de Deveres Cívicos com Instrução Moral. Essas duas matérias reforçam a intenção do poder público em formar o novo cidadão, o cidadão republicano. Nesta perspectiva, a escola era o lugar ideal para que tal objetivo fosse alcançado.

Em *Curso Pratico de Pedagogia*, Daligault (1870) reafirma a importância do emprego do tempo para a manutenção da ordem e da disciplina na escola, como pode ser observado no trecho destacado abaixo:

É mister ainda que elle [o professor] proceda com *boa ordem* neste ensino; é mister que consigne a cada ramo da instrução uma porção ou *parte do tempo*, que esteja em *relação justa* com sua importancia e difficuldades; é mister sobretudo que elle *distribua* os diversos objectos de ensino de modo que desde o começo da lição até o fim della todos os discipulos estejam *constantemente occupados*. (DALIGAULT, 1870, p. 95, grifos em itálico no original).

Além de enumerar as matérias essenciais à instrução, sinalizando para a boa distribuição do tempo, Daligault distribui gradualmente os conteúdos das matérias do programa para a escola primária em um quadro intitulado “Quadro dos exercicios proprios de cada divisão”<sup>93</sup>. Este quadro apresenta as divisões, que podem ser entendidas como “classes”, seguindo o modelo do ensino mútuo, e são em número de quatro. Para cada divisão, são detalhados os conteúdos a serem ensinados em cada uma das matérias que compõem o programa.

Mais adiante, em “methodos particulares”, Daligault apresenta como se deve trabalhar com cada uma das matérias. Na ordenação dos passos que o professor deveria seguir, esse autor, evidencia a organização temporal para ensinar e aprender e afirma que o uso de métodos adequados é fundamental. Sem estes, “É incostestavel que elle [o professor] marcharia ao accaso e fatigaria a seus discipulos[...]” (DALIGAULT, 1870, p. 196). Em alguns casos, como no ensino de leitura, o autor ainda prescreve a duração, em horas diárias, para determinada atividade<sup>94</sup>. De acordo com Daligault, “um quarto de hora para cada classe de 1ª divisão; meia hora para a 2ª, três quartos de hora para a 3ª e uma hora para a 4ª, são lapsos, ou espaços de tempo, que convem mais ordinariamente consagrar, ou reservar, para este exercicio” (DALIGAULT, 1870, p. 212), considerando escolas organizadas segundo o modo simultâneo ou o misto.

Analisando o programa proposto por Daligault, nota-se uma grande semelhança com o que determina os documentos norteadores da instrução pública catarinense de 1868 e 1869; documentos estes referenciados em diversas partes da tradução da obra, realizada por Francisco de Pauliceia.

Tanto no regulamento de 1868 quanto no regimento de 1869, o ensino primário é organizado em dois tipos de escolas – escolas de 1º grau e escolas de 2º grau – determinando o que deveria ser ensinado em cada uma delas. Para as escolas de 1º grau, o programa era mais reduzido, sendo prescritas apenas as matérias essenciais à instrução. Já as escolas de 2º grau

<sup>93</sup> No anexo B, reproduz-se o “Quadro dos exercicios proprios de cada divisão”.

<sup>94</sup> No capítulo subsequente serão apresentadas propostas de horário, segundo Daligault (1870), adaptadas, inclusive, aos modos de organização escolar.

possuíam um programa mais abrangente que abarcava, além das matérias essenciais, outras, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 10 – Programa para as escolas primárias (1868-1869)

<b>Matérias do ensino primário em regulamentos da instrução (1868 e 1869)</b>	
Escola de 1º grau	Escolas de 2º grau
<ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Instrução moral e religiosa;</li> <li>∞ Leitura e escrita;</li> <li>∞ Noções essenciais de gramática;</li> <li>∞ Princípios elementares de aritmética;</li> <li>∞ Sistema de pesos e medidas da província;</li> <li>∞ Sistema decimal francês.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Todas as matérias listadas para as escolas de 1º grau e mais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>∞ Desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas;</li> <li>∞ Leitura explicada dos evangelhos e notícia da história sagradas.</li> <li>∞ Elementos da História e da Geografia, principalmente do Brasil;</li> <li>∞ Princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida;</li> <li>∞ Geometria elementar; agrimensura; desenho linear; noções de música e exercícios de canto; ginástica; estudo mais desenvolvido da metrologia, comparada ao nosso sistema atual de pesos e medidas.</li> </ul>
<p><i>Para as escolas do sexo feminino, inclui-se bordados e trabalhos com agulhas.</i></p>	

Fonte: SANTA CATHARINA (1868; 1869a).

Como se percebe, a divisão das escolas não significava apenas uma graduação no conhecimento a ser ensinado, o que já é indicativo de uma forma de organizar o tempo escolar, mas representava uma diferenciação do que, quanto e a quem ensinar, conforme expresso pelo presidente da província Francisco Carlos de Araújo Brusque, no relatório de 1860. Nas palavras do presidente provincial, era preciso reorganizar o ensino de primeiras letras, dividindo as aulas em:

[...] escolas de 1º e 2º gráo, em relação ás forças e **conveniencias das localidades**.

**Nas primeiras**, que constituem o maior numero, dar-se-há uma **instrução mais simplificada e accommodada ás condições da população respectiva**.

**Nas segundas**, que devem ser limitadas por emquanto ás cidades e villas mais populosas, unicas que as poderão comportar, **o ensino póde ser mais amplo e a instrução mais transcendente**. (SANTA CATHARINA, 1860, grifos meus).

Esse modo de reorganizar o ensino sinaliza para uma forma de diferenciar os sujeitos, traços de uma desigualdade social perpetuada nos programas escolares (PETITAT, 1994). Tais traços, observados em programas e reorganizações da escola primária, foram percebidos na análise de documentos de períodos subseqüentes. Nestes documentos, é possível identificar

semelhanças com as prescrições dos manuais analisados neste bloco. São semelhanças que reforçam a hierarquia das matérias escolares, mencionada em linhas atrás. Ler, escrever e contar aparecem como noções essenciais a serem ensinadas aos alunos. A essas noções, dependendo da localização e do público atendido pela escola, somavam-se outras matérias.

Na década de 1870, os documentos consultados indicavam uma nova reorganização das escolas primárias. Desta vez, a reorganização previa a separação entre escolas urbanas – cidades e capital – e escolas rurais – vilas, freguesias e arraiais. Novamente, vê-se que ensinar dependia da localização geográfica e daquilo que se esperava dos sujeitos que as habitavam. Nos documentos norteadores desse período é possível perceber que há atividades específicas para meninos e para meninas. Nas escolas rurais, a agricultura, presente no programa das escolas masculinas, é substituída por prendas e economias domésticas nas escolas femininas. Em um primeiro olhar, pode-se dizer que, em certa medida, a distribuição do tempo poderia ser a mesma em ambas as escolas, uma vez que uma matéria substituída a outra. Tal observação não cabe às escolas urbanas. Nestas, como sinalizado em outra ocasião, há apenas acréscimo do tópico no programa escolar para as escolas femininas.

Na década seguinte nova reorganização divide as escolas primárias em três categorias: 1ª entrância – freguesias e arraiais –, 2ª entrância – cidades e vilas – e 3ª entrância – Capital –, sendo o programa desta última mais abrangente que o das anteriores. Além dessa divisão, há ainda outra marcação temporal que se faz relevante. Tanto o regulamento quanto o regimento de 1881 determinam que as escolas do sexo feminino ensinem bordados e trabalhos de agulha, dedicando uma hora por dia a essa atividade. Há, ainda, a determinação para que a última meia hora do dia seja destinada ao estudo de contos religiosos. Somando a carga horária destinada a trabalhos com agulhas e contos religiosos, a professora ocupa uma hora e trinta minutos do tempo diário de estudos para cumprir com essas duas exigências do programa. Assim, precisa organizar o tempo restante do dia de maneira a conseguir desenvolver as demais matérias do programa, para as quais não consta determinação de duração diária. Como já sinalizado em outras partes do texto, as normativas indicavam um programa geral para escolas tanto para meninos como para meninas, no entanto, nas escolas que atendiam as meninas havia acréscimo de conteúdos, como o ensino de bordado e trabalhos de agulha, o que demandaria uma outra forma de distribuir o tempo escolar.

A análise dos programas indica que a definição do que ensinar nas escolas primárias não foi um processo simples nem linear. Foi um processo marcado por idas e vindas, inclusões e exclusões, avanços e recuos. Um processo que a cada nova reorganização, a cada nova inclusão ou exclusão de tópicos do programa, demandava nova reordenação do tempo diário para atender

as prescrições. Indica também que, embora a regulamentação, em geral, previsse o mesmo número de horas diárias para o estudo, o programa diferenciado para cada tipo de escola exigiria, em certa medida, o uso e a distribuição distinta do tempo escolar. Seguir o programa em uma escola de 1ª entrância ou de 2º grau não poderia significar o mesmo que seguir o programa em uma escola de 1º grau ou de 3ª entrância, por exemplo.

Para finalizar esse primeiro bloco de análise, traz-se o *Regulamento para a Instrução Primária, de 1859*, o qual, segundo Schmidt (2006)<sup>95</sup>, foi o primeiro para a instrução pública catarinense. Considerando os indicativos de circulação das obras, infere-se que o manual *Curso Prático de Pedagogia* possa ter sido utilizado durante a vigência deste regulamento. Diferente de normativas que o antecederam e da maioria que o sucedeu, este regulamento apresenta uma organização gradual do conhecimento a ser ensinado durante os anos da escola primária e não apenas uma enumeração das matérias a ensinar, as quais mantinham a tríade já destacada: ler, escrever e contar. Os conteúdos para a escola primária foram divididos em quatro anos e não corresponderiam, imediatamente, a quatro anos civis ou letivos, uma vez que o regulamento previa que a promoção dos alunos se desse por adiantamento nas matérias e não pela data da matrícula. Pode-se dizer que este regulamento apresentou uma proposta de ensino graduado em uma escola ainda não graduada. Em outras palavras, ordenaram-se os saberes escolarizados em níveis de complexidade e distribuíram-nos ao longo de quatro anos de escola primária, sem, no entanto, seguir o modelo de escola graduada, o qual foi implantado em Santa Catarina em 1911. Diante disso e acompanhando reflexões de Viñao Frago (2003), Souza (2011) e Vidal (2005), pode-se afirmar que a escola graduada não produziu o ensino graduado mas dele se apropriou, “acolhendo a lenta conformação dos princípios da educação escolar que se foram produzindo ao longo do oitocentos” (VIDAL, 2005, p. 10).

Passa-se agora a analisar as prescrições do segundo bloco de manuais pedagógicos. *Primeiras Lições de Coisas* e *Princípios de Pedagogia* elencam noções a apresentar e operações a realizar, compondo, assim, os programas das matérias para a escola primária. Esses manuais foram agrupados neste bloco pois apresentam, em suas bases, preceitos do método de ensino intuitivo, sobre o qual se ponderou no subcapítulo anterior.

Em *Primeiras Lições de Coisas*, Calkins não apresenta diretamente um programa das matérias, contudo, pode-se dizer que a própria organização do manual já se constitui como um programa. O Ensino Escolar compreende o ensino das noções de forma, cor, número –

---

<sup>95</sup> Em sua tese de doutoramento, defendida em 2006, na PUC/SP, Leonete Luzia Schmidt discorre detalhadamente sobre a instrução pública catarinense no período de 1850 e 1859, no governo do presidente João José Coutinho, apresentando maiores informações sobre o regulamento aqui analisado.

abarcando as operações matemáticas e frações –, tamanho – sistema de pesos e medidas –, desenho, escrita, leitura, noções temporais, tipos de sons – incluindo os sons da linguagem –, qualidade das coisas, corpo humano, além de lições para desenvolver habilidades de observação, raciocínio, comunicação e expressão oral. Para cada um dos tópicos, Calkins apresenta, detalhadamente, sequências de atividades a serem desenvolvidas com as crianças desde o primeiro dia na escola até completarem o ensino primário e abrangem todas as matérias consideradas essenciais, como visto nos manuais do primeiro bloco de análise. A diferença concentra-se, aqui, não exatamente no que ensinar, mas em como ensinar, ou seja, nas operações a realizar no processo de ensino. Para Calkins, “O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos, para as causas; das coisas, para os nomes; das idéas, para as palavras; dos princípios, para as regras” (CALKINS, 1886, p. 3). Este excerto evidencia a graduação e a sequência que deve seguir o ensino, sendo aqui entendidas como uma das marcas de distribuição e organização do tempo escolar. De acordo com Souza (2005), essa ordenação dos conteúdos de modo tão minucioso era uma forma de “conciliar os princípios do método *object teaching* [lições de coisas] com a racionalidade dos programas”, assegurando “tempo específico para o treino sistemático dos sentidos” (SOUZA, 2005, p. 35, grifos em itálico no original) e para o cumprimento de todo o programa prescrito para a escola primária.

Nesta perspectiva, Calkins afirma que uma das exigências que se faz ao professor é “Saber *o que* há de ensinar, *como* ensinar, e *quando* ensinar”, por isso, organiza em passos os exercícios propostos no manual a fim de que o professor possa saber “*o que* importa ensinar *primeiro*, e o que *se lhe deve seguir* na ordem natural” (CALKINS, 1886, p. 56, grifos no original). Essa ordem natural estaria relacionada ao uso dos sentidos e “a importância atribuída a cada um [...] para a aquisição do conhecimento” (VALDEMARIN, 2004, p. 120), já que, para Calkins, é por meio da observação dos objetos que “se adquire o conhecimento certo das coisas” (CALKINS, 1886, p. XVI).

Assim, o ensino escolar inicia com “colloquios instructivos”, os quais têm a função de desenvolver habilidades de observação, pensamento, comunicação e expressão oral, devendo ser empregados durante os dois primeiros anos do curso escolar. Tais colóquios são conversas que deveriam começar por objetos simples e do cotidiano do aluno, como brinquedos, roupas, objetos da escola. Poderiam incluir também animais de estimação, trajeto da casa até a escola, dentre outros lugares e trajetos familiares aos alunos. De acordo com Calkins, essas atividades devem “prolongar-se por algum tempo, considerando-se gradualmente os assumptos que demandem mais largo âmbito de observação” (CALKINS, 1886, p. 36), ampliando o grau de

complexidade dos temas à medida que o aluno fosse conseguindo descrever oralmente e com desenvoltura diferentes objetos, características e utilidades. Nestes colóquios, todos os sentidos eram explorados, começando pela percepção visual, passando para a audição, o paladar, o olfato e o tato. Tais atividades, na perspectiva do autor, seriam mais apropriadas aos alunos que ainda não sabiam ler. Entretanto, poderiam servir também como “*lições de ocasião*, para variar ou preencher o tempo [...] quando, por qualquer motivo, estas [outras atividades] o não absorverem de todo” (CALKINS, 1886, p. 36, grifos no original). Ainda segundo os colóquios, Calkins afirma que estes preparariam os alunos para “um estudo mais preciso das fôrmas, côres, numeros e palavras impressas” (CALKINS, 1886, p. 33). Destaca-se que todos os demais tópicos do programa escolar têm como primeiro passo atividade similar aos colóquios supramencionados: observação e manipulação de objetos, perguntas e respostas e, na sequência, exercícios específicos para cada tema.

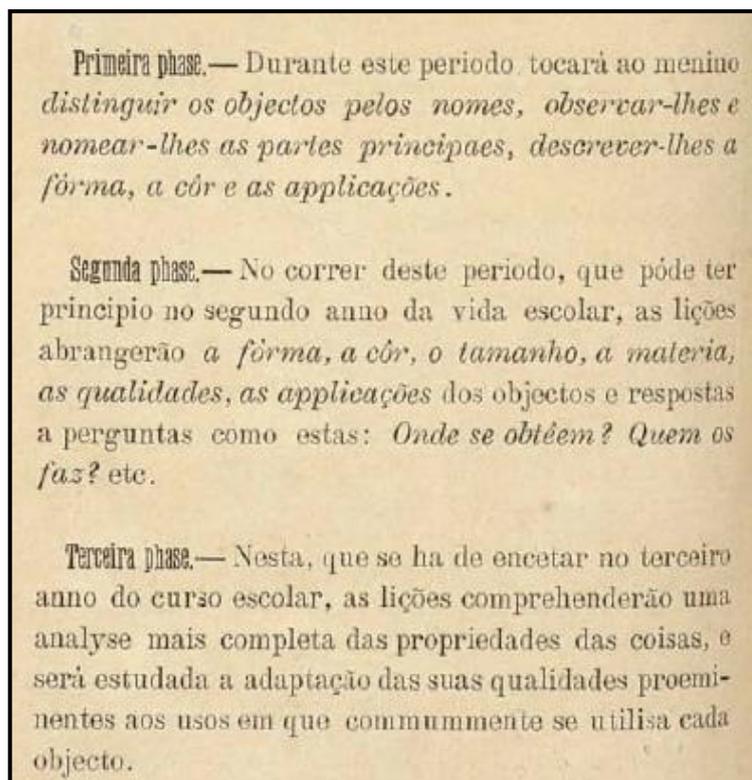
Considerando o objetivo deste estudo, não serão detalhadas aqui todas as lições prescritas pelo manual<sup>96</sup>, mas destacam-se algumas passagens da obra que sinalizam para questões de distribuição do tempo escolar presentes nas proposições de Calkins para o ensino.

Como visto, uma das marcas está diretamente relacionada à ordenação minuciosa das atividades e na graduação do conteúdo a ser ensinado, as quais se constituem como fundamentos básicos do curso graduado e parte importante na construção da arquitetura temporal escolar. Destaca-se, neste ponto, a organização proposta por Calkins para a ampliação do trabalho com as “qualidades das coisas”. Segundo o autor, tais exercícios só poderiam ser feitos após os alunos terem concluído as etapas iniciais sobre formas, cores, números, tamanho, palavras, etc. Para tornar mais fácil o entendimento do professor, Calkins apresenta uma divisão em três fases – embora não afirme que estas sejam as fases do ensino primário – para a distribuição dos conteúdos da lição, conforme segue na figura 16.

---

<sup>96</sup> Vera Teresa Valdemarin desenvolveu um estudo minucioso acerca do método de ensino intuitivo no qual analisou o manual *Primeiras Lições de Coisas*. Para maiores informações sobre a forma de se desenvolver cada uma das lições, sugere-se a leitura do livro *Estudando as lições de coisas* (2004), publicado pela editora Autores Associados, da mesma autora.

Figura 16 – Phases da vida escolar e propriedades dos objetos a apresentar



Fonte: CALKINS (1886, p. 492).

Outro sinal perceptível, também já mencionado, está na definição de duração dos “colloquios instructivos” e na prescrição destes como “lições de ocasião”. Ao definir a duração de uma determinada atividade do programa e o uso dela para “preencher o tempo” que sobrou na aula, Calkins já assinala uma concepção de organização temporal na qual é preciso ter todo o tempo preenchido, mas com atividades que possam interessar ao aluno e sejam úteis, em alguma medida, à aprendizagem. Essas atividades funcionam tanto como meio de fortalecer o conteúdo já aprendido quanto como potencializadoras de futuras aprendizagens. Propostas semelhantes são observadas em outras partes da obra, como em lições de formas. Ao apresentar as propostas de trabalho com linhas, cantos e ângulos, Calkins afirma que esta é uma ocupação bastante proveitosa para “prender os alunos” e que “neste plano depararão [os professores] **emprego**, proficuo e interessante aos meninos, para **boa parte do tempo** ordinariamente perdido em brinquedos, ou ocio, com summo desgosto dos mestres” (CALKINS, 1886, p. 94, grifos meus). Os trechos destacados evidenciam, além de mecanismos de organização e controle do tempo, a necessidade de o professor ter um planejamento prévio de possíveis questões a serem desenvolvidas em cada etapa do curso escolar.

Analisando diferentes propostas de atividades, outros indicativos de distribuição do tempo e do trabalho escolar são observados. Nelas, Calkins traz informações que auxiliam o

professor a planejar a duração das atividades, seja no tocante ao período diário, seja em relação ao curso escolar. Ao apresentar os exercícios para distinguir as cores, Calkins afirma que “Por muitas lições se poderão dilatar estes exercicios de distinguir côres, abrangendo um **espaço de tempo**, que variará de **duas semanas a um mez**, consoante a idade e os progressos dos alumnos” (1886, p. 108, grifos meus). Na sequência, em atividades envolvendo a soma, esse autor prescreve que, “Nas classes de alumnos do primeiro livro de leitura, as combinações de 2 [referindo a dezena até 99] forneceriam exercicios bastantes para **meia hora por dia** durante **uma ou duas semanas**” (CALKINS, 1886, p. 281, grifos meus).

Embora Calkins não defina, precisamente, a duração do curso primário ou a duração de cada uma das matérias, nem mesmo a distribuição destas no período diário de estudos, traços de uma organização temporal para o ensino e a aprendizagem são visivelmente percebidos, conforme demonstram os excertos ao longo deste texto.

Convém ainda destacar que para realizar todas as atividades na sequência proposta, sem alterar a ordem dos exercícios, como enfatizado por Calkins em diversas trechos da obra, o professor precisaria gerenciar o tempo de modo preciso e meticuloso. É importante considerar, como indicam Tardif e Lessard (2013), que, embora os programas escolares sejam, na maioria das vezes, lineares, cumulativos e sequenciais, “ensinar na escola é, em boa parte, repetir, retomar, redizer, rever, voltar atrás, dar voltas para chegar ao mesmo lugar” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 218) até que o aluno consiga aprender, como o próprio Calkins afirma. O autor esclarece, entretanto, que “recapitulações não hão de ser simples repetições” (CALKINS, 1886, p. 320), sendo sempre necessário variar os exercícios e a forma de encaminhá-los.

Assim como Calkins, Coelho, em *Principios de Pedagogia* afirma que “o elemento pedagogico <<ordem>> é essencialmente rigido”, mas “o elemento <<maneira de apresentar as idéas>> póde variar” (COELHO, 1892, p. 160, grifos no original). Segundo Coelho, essa maneira pessoal de apresentar noções aos alunos faz parte das aptidões diferenciadas de cada profissional e consiste, portanto, “na essencia de sua personalidade” (COELHO, 1892, p. 160). Apesar disso, Coelho segue na mesma linha de Calkins e organiza o programa em fases graduais e sucessivas, apresentando, inclusive, materiais didáticos que o professor precisa dispor para realizar, com proveito, cada uma das operações indicadas.

As semelhanças entre os manuais de Calkins e Coelho não são apenas na forma de apresentar as propostas de atividades. Examinando os tomos que compõem o manual *Principios de Pedagogia*, pode-se perceber que a relação das matérias a serem ensinadas na escola primária é praticamente a mesma que a proposta por Calkins, esta, como visto linhas atrás, não difere muito das proposições dos outros manuais consultados. Assim, pode-se dizer que em todas as

obras tomadas como fonte, ao menos no tocante às matérias essenciais da escola primária, as proposições são semelhantes.

Em síntese, para Coelho, as “noções a apresentar” na escola primária referem-se aos conteúdos de formas geométricas, sistema de pesos e medidas, cálculos – incluindo frações e decimais –, elementos da física, química, biologia, geografia e sociologia, desenho, escrita e leitura. A matéria de sociologia é a que, em um primeiro olhar, mais difere das proposições dos outros manuais consultados. Contudo, essa diferenciação se dá mais em razão da nomenclatura utilizada por Coelho do que propriamente em relação às noções apresentadas. Nesta matéria, são trabalhadas noções gerais sobre grupos sociais, relações de hierarquia e civilidade, por exemplo. Como se observa, até mesmo a enumeração dos tópicos é semelhante em Calkins e Coelho. Tal ordenação se dá dessa maneira, considerando a educação dos sentidos e o nível de complexidade de cada matéria.

Como já indicado, as obras foram publicadas, originalmente, com um intervalo de aproximadamente 30 anos. Neste intervalo temporal, a organização das escolas primárias foi se intensificando e consolidando-se. Considera-se que esta possa ser uma das razões para Coelho, diferentemente de Calkins, definir com precisão a duração da escola primária em quatro anos e apresentar uma graduação nos conteúdos do programa que é organizado em dois quadros, denominados de quadros-programmas<sup>97</sup>. Cada quadro corresponde a dois anos de escolaridade e expõe uma síntese das “noções a apresentar” e das “operações” a serem realizadas para cumprir com todo o programa destinado à escola primária. As questões apresentadas de maneira sintética nos quadros são amplamente detalhadas no tomo II – Educação Intelectual – e no tomo IV – Educação Tecnológica. Em Educação Tecnológica estão as noções relacionadas ao desenho, à escrita, à leitura e às atividades específicas para meninas e meninos, em consonância com os documentos norteadores do período. As demais matérias do programa são expostas em Educação Intelectual.

Importante destacar que, para Coelho, escola primária e instrução primária têm significados diferentes. Escola primária refere-se a um período da instrução primária, sendo esta mais abrangente e tendo início, ainda, nas escolas infantis. Nas palavras de Coelho, a instrução primária “corresponde ao período empyrico e empyrico-científico” (COELHO, 1892, p. 143), os quais correspondem, respectivamente, à escola infantil e à escola primária, como visto na apresentação das fases da vida educativa (esquema 04). Assim, a graduação dos conteúdos se mostra desde a escola infantil, dando prosseguimento na escola primária.

---

<sup>97</sup> Os quadros referentes ao programa para a escola primária são reproduzidos nos anexos C e D.

Embora Coelho não indique diretamente a duração de cada atividade prescrita no programa, destaca-se que a própria graduação do conhecimento, a definição da duração, em anos, para a escola primária, a organização meticulosa das sequências didáticas, as quais o professor deveria serguir, são formas de determinar um tempo para a escola. Tempo este que se mostra disciplinador, mas que também aponta para a compreensão dos processos psicológicos e cognitivos do sujeito.

Analisando as proposições dos manuais deste segundo bloco com as determinações dos programas para a escola primária de 1911 e 1914, anos nos quais os documentos norteadores da instrução pública catarinense indicam o ensino intuitivo como o método a ser adotado nas escolas, pode-se dizer que há sinais de grande sintonia entre eles. Sinais cuja maior evidência aparece nos programas para os grupos escolares, nos quais a duração do curso primário era de quatro anos, em consonância com Coelho. Esses programas são muito mais detalhados, inclusive em procedimentos a serem adotados pelos professores. Procedimentos estes que evidenciam as premissas no método intuitivo. É possível dizer que, notadamente, o programa de 1914 funcionaria como uma espécie de “manual”. Propõe este programa sequências de atividades com duração estabelecida para os passos indicados e sinalizando, nas operações a serem realizadas, os mesmos procedimentos prescritos pelos manuais analisados neste bloco. Observar, descrever, manusear, recapitular são algumas das ações recomendadas aos professores. Ações que se mostram em cada tópico dos programas propostos pelos manuais.

Nestes mesmos documentos encontram-se os programas para as escolas isoladas, os quais são extremamente reduzidos se comparados aos dos grupos escolares. Até mesmo a duração do curso primário é diferenciada: nos grupos escolares quatro anos e nas escolas isoladas três anos de duração. Essa diferenciação, tanto na extensão dos programas quanto na duração do curso, são marcas da temporalidade escolar que se alternava de acordo com os sujeitos a serem atendidos pelas escolas.

Destaca-se, ainda, que tanto os programas das escolas isoladas quanto dos grupos escolares apresentavam atividades a serem desenvolvidas apenas pelas meninas, trazendo novamente questionamentos sobre a distribuição do tempo escolar. O que faziam os meninos nos momentos em que as meninas estavam se dedicando aos bordados e a trabalhos de agulhas? Como eram organizados os horários, especialmente, nas escolas mistas?

Conclui-se, compartilhando dos estudos de Hoeller e Souza (2009), ao analisarem os programas da escola primária catarinense de 1911 e 1914, que tais programas, além de expressarem ideias em circulação no cenário internacional, contribuíram para instaurar e manter

concepções de educação e perspectivas de escolarização diferenciadas para cada infância, com definição, inclusive, de tempos diferentes para aprender.

Os manuais pedagógicos, neste sentido, cumpriam com a função de fazer circular, em Santa Catarina, tais concepções por meio de prescrições, em seus programas escolares, de diferentes noções a apresentar, operações a realizar e tempos para ensinar.



Este capítulo foi dedicado à apresentação de elementos da organização pedagógica do ensino, os quais se mostram extremamente articulados uns com os outros e, da mesma forma, com os elementos da organização administrativa, dos quais se falará no capítulo seguinte. São elementos que organizam o tempo de ensino e de aprendizagem por meio de determinações sobre o que ensinar, como ensinar, quando e a quem ensinar. Elementos estes que funcionam como mecanismos de controle e que contribuem também para a reflexão sobre formas “*de fazer a e do fazer-se da escola*” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 44, grifos no original).

Como se procurou demonstrar, o tempo escolar está sempre em diálogo com outros tempos: tempos sociais, históricos e políticos. Por isso, essas definições apresentam sinais de mudanças e permanências a serem percebidos ainda nos dias de hoje. A discussão acerca dos programas escolares, da duração e das formas de organização dos cursos, bem como dos agrupamentos de alunos ultrapassa o período de constituição inicial da escola e é presença chave nos debates educacionais da contemporaneidade.

Ao determinar o que ensinar por meio dos programas escolares, os responsáveis pela instrução pública definem também a quem ensinar, como e quando este ensino deve ser realizado, evidenciando formas de pensar a escola e os sujeitos que dela fazem parte.

Los objetos, las imágenes, las escrituras y las voces se han constituido en fuentes del nuevo archivo que la arqueología de la educación ha configurado para indagar, desde la perspectiva de la historia material, el campo de la cultura de la escuela. [...]

La escuela ha sido y es un lugar de producción de la cultura y esta cultura se objetiva en las prácticas en que se operativizan los procesos formativos. Las acciones se materializan en los espacios, objetos, iconos y textos [...]. Los objetos de la historia escolar son [...] objetos-huellas que emiten señales e indicios portadores de significados. (Agustín Escolano Benito)<sup>98</sup>

#### **4 OBJETOS, IMAGENS E SONS: UM APARATO MATERIALIZANDO O TEMPO E O TRABALHO ESCOLAR**

Conforme indica Escolano Benito (2012), objetos, imagens e registros escritos são portadores de significados e intencionalidades. Como também sinalizado por Gizele de Souza (2006; 2007), quando tomados como fontes, estes objetos podem contribuir para a compreensão de aspectos da cultura escolar. Assim, seguindo as pistas deixadas pelos objetos, pelas imagens e pelos sons, neste capítulo são analisados aspectos da organização administrativa da escola, os quais, ao normatizarem procedimentos e condutas, contribuem para a dinâmica de ordenação do tempo escolar.

Buisson (1888), no verbete “organização administrativa das escolas primárias”, indica que, dentre vários aspectos, esta organização está relacionada diretamente aos regulamentos. Constituem-se, portanto, como um conjunto de regras ou dispositivos os quais regem a escola e os sujeitos que nela atuam, definindo direitos e deveres, ordenando e controlando o trabalho escolar.

Desse modo, para atender ao objetivo proposto para este capítulo, foram analisados, além dos manuais pedagógicos, documentos norteadores da instrução pública catarinense, relatórios dos presidentes da província, documentos elaborados pelos professores, ofícios expedidos e relatórios da Diretoria ou Inspeção de Instrução, que contribuíram na localização de vestígios de uma materialidade voltada para a organização administrativa do tempo na escola.

---

<sup>98</sup> Os objetos, as imagens, as escritas e as vozes tem se constituído em fontes do novo arquivo que a arqueologia da educação tem configurado para indagar, a partir da perspectiva da história material, o campo da cultura escolar. [...]. A escola tem sido e é um lugar de produção de cultura e esta cultura se manifesta nas práticas em que se operacionalizam os processos formativos. As ações se materializam nos espaços, objetos, ícones e textos [...]. Os objetos da história escolar são [...] como marcas, vestígios que emitem sinais e indícios portadores de significados. (Tradução livre).

Com base na análise das fontes, optou-se por organizar o capítulo em três tópicos: Escrituração Escolar: registros do tempo na escola; Calendários e Horários: Lições nos dias e horas devidas; Campainhas e Relógios: objetos da escola para marcar o tempo. No primeiro tópico serão apresentados e analisados diferentes tipos de registros prescritos para as escolas e suas contribuições para a compreensão de tempos para o aluno e para o professor. No segundo, apresentam-se movimentos de permanências e mudanças ocorridas no tocante à definição de calendários e horários para as escolas primárias catarinenses, considerando estes dispositivos como exemplos de elementos expressivos da distribuição do tempo e do trabalho escolar, tanto para professores quanto para alunos, na perspectiva apontada por Escolano Benito (2000, 2008) e Viñao Frago (1998). No último subcapítulo são contemplados os objetos de medição e controle do tempo prescritos para utilização nas escolas primárias, assinalando diferentes usos que estes tiveram no espaço escolar.

#### 4.1 ESCRITURAÇÃO ESCOLAR: REGISTROS DO TEMPO DA ESCOLA

Ao se pensar no tempo de escola e nas práticas de registro formalizadas e cultivadas em seu cotidiano, é possível a recordação da assinatura do ponto pelo professor, da chamada em toda aula, do diário de classe – com presenças, faltas, notas, conteúdos trabalhados e observações de todo tipo –, da ficha de matrícula a cada início de ano letivo, dentre outros documentos que compõem os arquivos das escolas. Tais documentos constituem o que se convencionou nominar escrituração escolar e, neste subcapítulo, são tomados como fontes para, em articulação com os manuais pedagógicos, localizar informações que auxiliem nas análises sobre a organização dos tempos escolares.

A análise dessa materialidade prescrita para as escolas primárias pode contribuir para a compreensão de mecanismos criados a fim de controlar o tempo e o trabalho docente em um momento no qual a organização da escola, nos modos ainda existentes, estava se constituindo. O que caberia ao professor registrar, porque registrar um determinado aspecto e deixar outro oculto, como e com qual periodicidade se deveria registrar, em quais suportes os registros deveriam ser feitos são alguns questionamentos que podem ser suscitados quando se pensa em documentos produzidos pelas práticas de escrituração. Aqui a atenção se concentra em elementos que auxiliem na compreensão acerca da construção do tempo nas escolas primárias. O que estes documentos ou o que tais prescrições podem dizer sobre a institucionalização do tempo escolar, sobre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem?

Segundo Zaia (2010, p. 52), “a escrituração escolar é um dispositivo administrativo que organiza, direciona, normatiza, regulamenta, ordena e controla as atividades escolares”. É, portanto, registro de práticas da escola, produzido segundo modelos pré-estabelecidos, os quais fornecem informações sobre o cotidiano escolar. Desse modo, é possível afirmar que a escrituração escolar funciona tanto como dispositivo de controle externo quanto, conforme Vidal (2008), de construção da própria identidade do trabalho e da profissão docente.

Embora considerada como registros do cotidiano da escola, a escrituração é uma estratégia governamental, um dispositivo que tem sua prática determinada em documentos norteadores da instrução pública e prescrita em manuais pedagógicos, os quais visam organizar a escola e o ensino, além de fornecer ao professor normas a serem seguidas.

Dentre o conjunto de quatro manuais pedagógicos analisados neste estudo, foi possível localizar prescrições para escrituração em dois deles. O primeiro, *Curso Pratico de Pedagogia* (1870), o mais detalhado em relação a essas prescrições, e o segundo, *Pedagogia e Methodologia* (1887), apresentando em um parágrafo os livros que deveriam existir no arquivo de toda escola bem organizada. Para Passalacqua, esses livros são em número de quatro (04), conforme segue:

[...] O livro de *matricula*; o dos *actos e correspondencias officiaes*, nos quaes deve o professor inserir os relatorios geraes e parciaes; o de *frequencia dos alumnos, das notas de applicação e comportamento*; o ultimo finalmente chama-se livro de *ordens ou estatistica*, onde estarão transladados os exames annuaes e outras exhibições, que por ventura se realizaram durante o anno lectivo. (PASSALACQUA, 1887, p. 175, grifos no original).

Em linhas gerais, tais prescrições são bastante similares entre si, assim como ocorre com as normativas governamentais, embora, em *Curso Pratico de Pedagogia*, Daligault se detenha mais na escrituração relacionada ao cotidiano da sala de aula e ao processo de aprendizagem dos alunos, deixando indicações apenas em nota de rodapé para a existência de outros tipos de registro, como livros de inventário, correspondência e contabilidade. Para este autor, os registros indispensáveis à escola são três (03): Registro de inscrição ou matrícula; Registro de chamadas e de notas e Registro de composições. Apresenta ainda, para cada um dos registros, modelos, finalidades e, em detalhes, como deve ser feita a escrituração. Desses três registros, considerou-se pertinente a exposição dos dois primeiros – reproduzidos nas figuras 17 e 18 extraídas do próprio manual – por possibilitarem o estabelecimento de relações mais abrangentes entre a escrituração e a organização do tempo escolar.

Figura 17 – Modelo do registro de inscrição ou matrícula

MODELO DO REGISTRO DE INSCRIÇÃO OU MATRÍCULA. (1)																						
ANNO ESCOLAR DE 1852-1853.																						
NÚMEROS	NOMES.	COGNOMES.	IDADE.			VACINAÇÃO.			A. q. fr. Alu- men- ção em cada dia, de As. Uma -ô li- quê- ção. mensal.	DATAS.												
			Data do nascimento.			Alumnos.				Data dos certifi- cados do Medico.			Da entrada pri- mitiva na escola.			Da sahida.			Da nova entrada.			
			Vec.	Que cina live- dos rân.		Alumnos.				As.	Uma -ô li- quê- ção.											
			Dia	Mez	Anno	Dia	Mez	Anno		Dia	Mez	Anno	Dia	Mez	Anno	Dia	Mez	Anno	Dia	Mez	Anno	
1	Blin.	Theodoro.	29	Abril	1853	1	.....	.....	1	1	1.º	Out.	1852	8	Marc.	1853	15	Julh.	1853			
2	Fleury.	Pierre.	9	Maio	1853	1	.....	.....	1	6	No.	1853										

(1) Este modelo que pôde servir para as escolas particulares, não foi adoptado para as publicas pelo Regulamento do 29 de Abril de 1869, art. 65, e Regim. interno art. 18, mas serviu de base para outro, que, com muitas modificações autorizadas pelo Illm. Sr. Dr. Inspector Geral immediatamente se segue. (Do Traductor.)

Fonte: DALIGAULT (1870, n.p.).

Conforme se observa no final do modelo acima reproduzido, o tradutor Francisco de Pauliceia faz referência ao Regulamento de 29 de abril de 1869 e ao Regimento Interno<sup>99</sup>. Segundo Pauliceia, o modelo poderia ser utilizado pelas escolas particulares, mas não foi adotado pelos referidos documentos para uso nas escolas públicas. Contudo, afirma que a ficha reproduzida na figura acima serviu como base para a elaboração da guia a ser utilizada nas escolas públicas, a qual foi autorizada pelo Inspetor Geral com muitas modificações. Tal fato indica a relevância do manual, tido como uma referência para a província, mesmo que não fosse seguido em todas as suas prescrições<sup>100</sup>.

No modelo de registro de matrícula percebem-se elementos que se relacionam com o tempo do aluno e o tempo do professor, pois apresentam períodos de início da atividade escolar com cada aluno, suas interrupções e afastamentos prolongados. Tais períodos são registrados nas colunas Da entrada primitiva na escola, Da sahida e Da nova entrada. Outra coluna que

<sup>99</sup> Como dito anteriormente (nota de rodapé 69), considera-se o Regulamento de 1868 e o Regimento Interno de 1869 como os documentos referenciados pelo tradutor. Os documentos citados nos formatos aos quais se teve acesso não apresentam modelo de registro de matrícula. Entretanto, nesses documentos há indicações sobre como o professor deve proceder tal escrituração.

<sup>100</sup> Outros aspectos relacionados à legislação educacional e escrituração escolar serão abordados posteriormente, ainda neste subcapítulo.



aluno a cada dia, a cada lição e a cada progresso obtido; para o professor por meio da organização do tempo a fim de realizar tais registros da maneira como são prescritos.

Além desses modelos, há, ainda, um que se refere ao modelo para o livro de matrícula<sup>102</sup> dos alunos ou alunas, no qual constam dados como nome dos alunos, pais ou tutores, endereço, faltas e aproveitamento<sup>103</sup> durante o ano letivo, total de faltas, data da matrícula inicial e da matrícula do ano, naturalidade, idade e observações diversas em consonância com o que prevê o *Regulamento da Instrução Pública* (1868) e o *Regimento Interno para as escolas públicas na Instrução Primária da Província de Santa Catharina* (1869). Destaca-se que este modelo é específico da tradução catarinense, não fazendo parte, portanto, da obra original.

Para Daligault,

Os registros contribuem também muito poderosamente para o bom governo de uma aula [podendo ser entendido como o bom emprego do tempo pelo professor], 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 escriptural-os com grande cuidado. (DALIGAULT, 1870, p. 136, grifos em itálico no original).

Embora nenhum dos autores dos manuais analisados relacione diretamente a escrituração à organização e ao controle do tempo da escola, é possível dizer que esta prática normatizou e formalizou tempos para a escola. O trecho destacado acima, no qual Daligault afirma que tais registros contribuem para o bom governo da aula, somado a aspectos presentes na legislação educacional, que determinam procedimentos para matrícula, como registrar os dados dos alunos e prazos para tais registros serem enviados à Diretoria de Instrução Pública, são exemplos desta normatização de tempos na escola.

Ao registrar as datas de entrada, de saída e de reingresso à escola no livro de matrícula inicia-se uma nova dinâmica temporal que segue, em ritmos próprios, computando as presenças e as ausências no período letivo e ao longo da trajetória escolar, registrando as notas ou o que já sabia o aluno ao ingressar na escola, bem como o que este sabia ao terminar um determinado

---

<sup>102</sup> No anexo E reproduz-se o modelo para o livro de matrícula.

<sup>103</sup> Carolina Ribeiro Cardoso da Silva defendeu sua dissertação de mestrado em 2014, na Universidade do Estado de Santa Catarina, cujo tema era a avaliação escolar em uma perspectiva histórica, intitulada *O valor do aluno: vestígios de práticas de avaliação na escola primária* (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). Nesta dissertação, elementos da escrituração escolar também foram abordados, considerando os registros de aproveitamento/rendimento do aluno como fonte de análise. Atualmente, essa autora, doutoranda no PPGE/UDESC, desenvolve uma tese acerca da mesma temática, tendo por fonte manuais de Pedagogia da segunda metade do século XIX, dentre os quais está o manual *Curso Prático de Pedagogia*, analisado nesta dissertação.

período. Todos esses registros sinalizam para diferentes representações do tempo escolar, as quais definem, em certa medida, os tempos de ensino e de aprendizagem.

No período estudado, a organização das escolas estava se constituindo e, assim, pode-se dizer que a referência de tempo para a aprendizagem não esteve sempre pautada na duração de um ano letivo, como se pode imaginar. As matrículas poderiam ser realizadas a qualquer tempo, permitindo que essa referência se alternasse de aluno para aluno. Pode-se dizer que, nesse sentido, o tempo para aprender era um tempo flexível, pois não seguia a cronologia do ano letivo. Tal aspecto pode ser constatado na análise de dois documentos elaborados por escolas de primeiras letras da província catarinense, com dados do ano de 1860, reproduzidos nas imagens 20 e 21. Tais documentos foram elaborados com base em um modelo definido pela Diretoria de Instrução Pública e reproduzido a seguir na figura 19.

Figura 19 – Modelo de ficha a ser preenchida pelos professores: Relação das Alumnas que frequentaram a Escola Publica<sup>104</sup>

RELAÇÃO DAS ALUMNAS, QUE FREQUENTARAM A ESCOLA PUBLICA							
DE INSTRUÇÃO PRIMARIA DA FREGUEZIA DE ..... NO CORRENTE ANNO DE 18							
NOME E FILIAÇÕES.	ANOS DE IDADE	DATA DA ENTRADA	QUANTOS DIAS FIZERAM	O QUE SABIAM NO PRINCÍPIO DO ANNO	O QUE APRENDERAM NO DECURSO DO ANNO	SE FIZERAM EXAME, E DE QUE MATERIAS	QUE APROVAÇÃO TIVERAM EM CADA UMA DAS MATERIAS, DE QUE FIZERAM EXAME
1 Fulana de tal Filha de F. de tal.	14	7 de Janeiro de 1855.	25	Lê soffrivelmente corrido; escrever regularmente em este bastardinho, tenra especie; regras de grammatica; coser, e marcar; doutrina christãa.	Lê bem corrido; escrever bem bastardinho e cursivo; 1.ª especie; divisão de pesos e medidas; denominação vulgar das moedas, e redução d'ellas a réis; regras decoradas e analyse grammatica; bordar e fazer crivos, e doutrina christãa.	Fez exame das materias de 1.ª classe	Plena em leitura, scripta, doutrina, e nas quatro especies; simples em grammatica.
2 Fulana de tal Filha de F. de tal.	12	7 de Janeiro de 1855.	40	Lê soffrivelmente corrido; escrever regularmente bastardinho; tenra especie; coser, e marcar; doutrina christãa.	Lê bem corrido; escrever regularmente cursivo; 4.ª especie; divisão de pesos e medidas; denominação vulgar das moedas, e redução dellas a réis; regras decoradas de grammatica; bordar; e doutrina.	Não estando prompta para fazer exame de 1.ª classe, foi contada apresentada para completar o numero de 3.	Foi julgada soffrivel nas materias de 1.ª classe, em que foi examinada, e approvada plenamente nas materias de 2.ª classe.
3 Fulana de tal Filha de F. de tal	10	1.ª de Julho de 1858.	52	O mesmo que está acima	Lê bem corrido; escrever regularmente cursivo; 3.ª e 4.ª especies; bordar; e doutrina christãa.	Fez exame das materias de 2.ª classe	Plena em leitura; doutrina, e nas 3 especies; e simples em scripta e na 4.ª especie.

(N. B. Concluida a relação, convirá que em seguida faça observações sobre a assiduidade, intelligencia, applicação, e o mais que convier, de cada uma das alumnas. A idade das alumnas é a, que ellas tem ao fim do anno lectivo, e não a da occasião da entrada, ou matriculo, se está. O numero de dias de cada uma das de todo o anno. A relação deve ser datada e assignada.)

Fonte: Offícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública (1861a) – APESC.

No modelo expedido pela Diretoria de Instrução Pública e encaminhado aos professores para procederem a escrituração de suas escolas há sinais que apontam para elementos

<sup>104</sup> Há, na pasta de Offícios, localizada no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina - APESC, um modelo para relação de alunos e outro para relação de alunas. As duas fichas apresentam os mesmos dados, alterando-se apenas o seu título. No mesmo livro, no qual esses dados foram localizados, existem fichas de outras escolas, mas, em geral, com o mesmo teor e seguindo o modelo apresentado.

relacionados ao tempo escolar, conforme visto nos modelos extraídos do manual *Curso Prático de Pedagogia*, são elas: data de matrícula, o que sabiam no início do ano e o que aprenderam ao final, exames prestados e aprovações obtidas. Esses dados apresentam marcas do tempo escolar expressas na escrituração, as quais serão melhor exploradas, por meio da análise das figuras 20 e 21, em seguida. Nota-se que, em nota de rodapé, há indicações para que a professora faça observações sobre assiduidade, inteligência, aplicação e o que mais julgar necessário de cada uma das alunas. Infere-se que nestas observações estivessem questões mais relacionadas às condutas, enquanto que os dados expressos na guia se relacionavam mais aos conteúdos aprendidos naquele período de tempo.

Figura 20 – Mappa dos Alumnos que aprendem e frequentarão a aula de 1<sup>as</sup> Letras da Freguesia de Santo Amaro no anno de 1860

*Mappa dos Alumnos que aprendem e frequentarão a aula de 1<sup>as</sup> Letras da Freguesia de Santo Amaro, no anno de 1860*

<i>Alunos</i>	<i>Idade</i>	<i>Data das entradas</i>	<i>Tempo de faltas e de férias</i>	<i>O que sabem ao principio do anno</i>	<i>O que aprenderão no anno</i>	<i>Exames e notas</i>
<i>1. Antonia Jose de Albede</i>	<i>14</i>	<i>14 de Outubro de 1855</i>	<i>Saltem a aula durante 18 dias</i>	<i>em escrever em guiza, lictura e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>de gramatica e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>Nota por exam</i>
<i>2. Jose Carlos de Almeida</i>	<i>9</i>	<i>6 de 1858</i>	<i>Saltem a aula durante 18 dias</i>	<i>em escrever em guiza, lictura e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>de gramatica e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>Nota</i>
<i>3. Augusta Carlos de Almeida</i>	<i>9</i>	<i>18 de 1858</i>	<i>Saltem a aula durante 18 dias</i>	<i>em escrever em guiza, lictura e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>de gramatica e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>Nota</i>
<i>4. Jose de Paula</i>	<i>?</i>	<i>21 de Jan. de 1859</i>	<i>Saltem a aula durante 18 dias</i>	<i>em escrever em guiza, lictura e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>de gramatica e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>Nota</i>
<i>5. Jose de Paula</i>	<i>?</i>	<i>21 de Jan. de 1859</i>	<i>Saltem a aula durante 18 dias</i>	<i>em escrever em guiza, lictura e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>de gramatica e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>Nota</i>
<i>6. Jose Carlos de Almeida</i>	<i>?</i>	<i>21 de Jan. de 1860</i>	<i>Saltem a aula durante 18 dias</i>	<i>em escrever em guiza, lictura e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>de gramatica e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>Nota</i>
<i>7. Antonia Jose de Albede</i>	<i>14</i>	<i>21 de Jan. de 1860</i>	<i>Saltem a aula durante 18 dias</i>	<i>em escrever em guiza, lictura e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>de gramatica e de gondeas, de um dictionario, e de um livro de gramatica</i>	<i>Nota</i>

*Freguesia de Santo Amaro, 15 de Dezembro 1860*

Fonte: Officios Expedidos pela Diretoria de Instrução Pública (1861b) – APESC.

No mapa constam alunos com matrícula em 1855, 1858, 1859 e 1860. A faixa etária varia de 06 a 14 anos de idade. O mapa apresenta, ainda, dados dos alunos que frequentaram as aulas e o que aprenderam em 1860. Diante disso, pode-se dizer que pelo menos um aluno esteve matriculado por cinco anos na mesma escola. Contudo, não há informações suficientes que possibilitem confirmar, ou mesmo inferir, se o aluno frequentou ininterruptamente os cinco anos – mesmo que com faltas ao longo destes – ou se houve interrupções maiores durante o período. Analisando os dados do mapa, é possível dizer que o tempo escolar para cada um dos alunos era representado por um período diferente; seja o tempo passado desde a matrícula, seja

o tempo efetivamente propício para a aprendizagem. Enfatiza-se aqui que a referência se dá em relação à aprendizagem escolar. Desse modo, entende-se por tempo efetivo de aprendizagem o tempo em que os alunos estiveram na escola e expostos a momentos destinados à aprendizagem de conteúdos prescritos como escolares. A irregularidade na frequência é um indicativo de que tais tempos são distintos, mesmo quando comparados alunos matriculados na mesma data. Apesar disso, não se observa, na descrição dos conteúdos aprendidos por cada um, variações que possam ser consideradas. Muitas são as possibilidades que podem ser aventadas no tocante a esta questão. Consideram-se, aqui, apenas algumas delas. A primeira refere-se à organização do tempo do professor para realizar atividades individualmente, com cada um dos alunos, fazendo-os avançarem nos conteúdos necessários. Uma outra possibilidade vai ao encontro à primeira. Como visto no capítulo anterior, muitas vezes, mesmo presentes às aulas, o tempo diário de estudo não se mostrava suficiente para atender adequadamente cada um dos alunos. Isso poderia resultar na dificuldade em fazer com que todos realizassem as atividades e que os momentos diários de estudo fossem ocasiões propícias à aprendizagem, pois o professor precisaria fazer escolhas sobre o que ensinar e, muitas vezes, a quem ensinar em cada um dos momentos. Suscita-se, ainda, mais uma possibilidade. Considerando que a descrição sobre o que aprenderam é a mesma para os dois últimos alunos relacionados no mapa, pode-se inferir que o registro do professor não apresentasse todos os dados referentes à aprendizagem, mas sim, uma espécie de síntese com base no que prescrevia o programa escolar para cada etapa do ensino primário. Ainda assim, pode-se dizer que há nos mapas remetidos à Diretoria de Instrução Pública pequenos sinais, marcas indicadoras de tempos de ensinar e aprender.

O título da relação apresentada pela figura 21, a seguir, indica que a referida escola começou suas atividades em 01 de maio de 1860, marcando, desse modo, o início do tempo escolar para os dois alunos que nela se matricularam. A matrícula não garantiu a presença desses meninos diariamente, conforme se observa na coluna que apresenta as faltas durante o ano. Contudo, observa-se na descrição dos conteúdos aprendidos ao longo do ano uma variação considerável de um para o outro. Novamente, nesta questão, inúmeras são as possibilidades, algumas das quais já sinalizadas. Uma delas relaciona-se diretamente a cada um dos alunos, considerando-se idades diferentes e experiências diárias distintas. Embora matriculados na mesma data, não há como afirmar que ambos não haviam frequentado escolas anteriormente, ou mesmo que não tivessem sido expostos a situações de aprendizagem, ainda que na própria casa. Desse modo, mesmo que tenham passado praticamente o mesmo tempo nesta escola, experiências anteriores podem ter contribuído para suas diferentes aprendizagens escolares.

Considera-se pertinente destacar a observação feita pelo professor ao final do mapa, justificando o fato dos alunos não terem realizado o exame final. Apesar do documento, reproduzido na figura 20, não sinalizar tal questão, pondera-se que o motivo possa ser o mesmo para ambas as escolas. O número de alunos matriculados e aptos para o exame foi inferior ao que determinava a resolução em vigor à época. Segundo a Resolução 382, de 01 de julho de 1854, para realização dos exames finais, as escolas deveriam ter, ao menos, cinco alunos prontos para realização dos exames. Ainda segundo a referida resolução, alunos prontos seriam aqueles que já tivessem completado todo o programa determinado para o ensino primário. Considerando que o *Regulamento para a Instrução Primaria* de 1859 manteve alguns dispositivos da Resolução de 1854, infere-se que a “forma da lei”, citada pelo professor da Escola de Primeiras Letras da Freguesia de São Pedro de Alcantara, faça referência a esta resolução.

Figura 21 – Relação nominal dos Alumnos matriculados que frequentaram a Escola de 1<sup>as</sup> Letras desde maio até essa data na Freguesia de São Pedro de Alcantara

Nome	Idade	Data da matrícula	Dias frequentados	Observações
João Manoel	10	1.º Maio 1861	56	Faltou com licença de seu pai
João Manoel Jr	9	1.º Junho	52	Faltou com licença de seu pai
Pedro Manoel	9	9.º Julho 1861	30	Faltou com licença de seu pai
José Manoel	9	18.º Agosto 1861	11	Faltou com licença de seu pai

*Observações*  
Faltou com licença de seu pai

Fonte: Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública (1861c) – APESC.

Essas inconstâncias, tanto na data de matrícula quanto no quantitativo de presença às aulas, configuram uma representação de tempo escolar muito condicionada por outros tempos sociais e, conforme indica Vidal, “sinalizam para um complexo tecido do Oitocentos no qual a escolarização via-se submetida ao governo de casa e o tempo escolar ao tempo social” (VIDAL, 2008, p. 61).

Fato semelhante foi observado por Gallego (2003), ao realizar um estudo sobre o tempo escolar nas escolas primárias paulistas no período compreendido entre 1846 e 1890, e por

Correia (1996), em estudo realizado sobre as representações de tempo na organização escolar portuguesa entre os anos de 1772 e 1950. Segundo esses autores, as irregularidades na matrícula dos alunos ao longo do ano alteram a referência temporal e contribuem para compreender diferentes representações de tempo na organização das escolas.

Destaca-se na figura de número 30 outro mapa que pode contribuir para esta reflexão, pois apresenta relações entre o tempo escolar, outros tempos e demandas sociais.

Figura 22 – Mappa mensal de faltas, frequencia e notas dos alumnos matriculados na 1ª Escola Publica do sexo masculino de Florianopolis (agosto de 1908)

Mappa mensal de faltas, frequencia e notas dos alumnos matriculados na 1ª Escola Publica do sexo masculino de Florianopolis, em agosto de 1908

Nomes dos alumnos	FALTAS			FREQUENCIA			DAS LECTURAS APRESENTADAS	Observações
	ALUNOS	ALUNAS	TOTAL	ALUNOS	ALUNAS	TOTAL		
Eneas J. da Costa			3			23	29	Faltas por ocupação doméstica
Chaminandas Costa			2			24	29	"
Agustiano Stuart			2			24	29	"
Picardo Soares			1			25	29	"
Antonio C. Pezot			1			25	29	"
João Calvino dos Santos			1			25	29	"
Marcelo Ribeiro			3			23	29	"
Domingos Bruno			4			22	29	"
Luiz J. dos Santos			3			23	29	"
Arthur J. Pires			5			21	29	"
João B. da Fonseca			3			23	29	"
Mauro C. da Silva			7			19	29	"
Arbino Pires			4			22	29	"
Luiz Baptista Wagner			1			25	29	"
Luiz José P. Prado			1			25	29	"
Edomiro J. de Jesus			4			22	29	"
Marcos Pereira			5			21	29	"
Eneas G. da Costa			1			25	29	"
Luiz Faria			3			23	29	"
Pedro Marques da Silva			1			25	29	"
Emilio Augusto Moreira			2			24	29	"
Agostinho da Costa			1			25	29	"
João do Socorro						26	29	"
Artur Pires			1			25	29	"
Agostinho Pires			1			25	29	"
Agostinho Pires			1			25	29	"
João B. da Fonseca			1			25	29	"
João J. dos Santos			1			25	29	"
Agostinho da Costa			2			24	29	"
Agostinho da Costa			1			25	29	"
Agostinho da Costa			2			24	29	"
Agostinho da Costa			3			23	29	"
Agostinho da Costa			1			25	29	"
SOMMA			71			77		

Fonte: Offícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública (1908b) – APESC.

Por ser um mapa mensal o número de faltas é menor do que nos mapas reproduzidos nas imagens anteriores, os quais apresentavam dados anuais, no entanto, o motivo indicado pelo professor para as ausências é um ponto que merece ser destacado. Ao observar a coluna destinada à justificativa das faltas, percebe-se que o mesmo motivo – ocupação doméstica – foi

atribuído como causa da ausência de todos os alunos que constam na página reproduzida. Considerando o registro como algo que retrate a realidade daquela escola e daquele grupo de alunos, pode-se dizer que marcas do oitocentos, sinalizadas por Vidal (2008), permaneceram, ao menos nos anos iniciais do novecentos, nos quais tempos sociais e tempos escolares mantinham uma forte relação e a rotina da casa alterava a dinâmica da escola. Este fato não significa, entretanto, que tais relações deixaram de existir após esse período. Mas, pode-se dizer, compartilhando dos estudos de Cavalieri (2007), Mórán de Castro (2012) e Gurrieri (2007), que o tempo escolar prevaleça sobre os demais tempos, sendo as atividades da casa e da família, muitas vezes, organizadas e alteradas pela rotina da escola. A obrigatoriedade escolar, a obrigatoriedade de comprovar a frequência e os motivos das ausências nas aulas podem ser citados como alguns dos aspectos que contribuía para a construção de uma nova cultura escolar, na qual os tempos da vida organizam-se a partir dos tempos da escola e não mais o contrário.

Até o momento não foram localizados outros documentos relacionados às mesmas escolas, o que poderia contribuir para ampliar as reflexões acerca do tempo escolar<sup>105</sup>, já que tais documentos, quando analisados em sua sequência temporal, podem sinalizar para questões sobre a permanência dos alunos na escola, desistências, retornos, dentre outras marcas dessa temporalidade. Entretanto, embora singela, essa amostragem permite perceber algumas nuances, uma forma de interpretar e utilizar, na prática escolar, o modelo regulamentar em circulação na época. Apesar da ficha modelo (figura 19) apresentar como dados necessários NOME e FILIAÇÕES, as duas relações (figuras 20 e 21) não registram, nesse documento, a filiação dos alunos, permitindo a inferência de que tais informações possam estar registradas em outros documentos da escola, como as guias ou livros de matrícula.

Outra diferença entre o prescrito e a forma de registro está presente no título. A figura 20 denomina o registro como “Mappa dos alumnos que apprendem e frequentarão a aula”, o que pode indicar, por exemplo, uma necessidade do professor em afirmar que todos os matriculados em sua escola aprenderam durante o ano, embora não tenham realizado o exame final. Quando se compara a figura 22 com as figuras 20 e 21, além da periodicidade do registro ser diferente – mensal na primeira e anual nas seguintes –, percebe-se que outras informações foram acrescentadas, facilitando a análise acerca da regularidade de frequência dos alunos, uma vez que há uma coluna para dias letivos – não definido nos mapas anuais reproduzidos nas figuras 20 e 21 – além da quantidade de presenças, faltas e o motivo das faltas para cada aluno.

---

<sup>105</sup> A busca e o tratamento dessas questões demandariam um outro investimento de análise, o qual as delimitações traçadas para esta escrita não permitiram.

Considerando essencial analisar a escrituração escolar articulada aos aspectos normativos que a produziram, procedeu-se o exame dos documentos norteadores da instrução pública localizados durante a pesquisa. Tais documentos foram expedidos entre 1848 e 1914<sup>106</sup>.

Na análise destes documentos, observam-se muitas permanências, embora seja possível identificar mudanças. A necessidade de escriturar a escola, de registrar a matrícula e realizar o inventário, está estabelecida na Lei nº.268, de 01 de maio de 1848 – o documento mais antigo que se teve acesso –, atribuindo sempre ao professor o dever de realizar a escrituração.

Na maioria dos documentos consultados percebe-se que a escrituração escolar tem lugar de destaque com normas, fichas e livros próprios para cada tipo de registro. Como visto na análise dos mapas emitidos pelas escolas, podem ser localizados nestes registros pequenos vestígios do tempo escolar, seja referente ao aluno, seja referente ao professor. O tempo do aluno é caracterizado pelo controle da frequência, que se configura como um aspecto fundamental para o tempo escolar pois aponta para regularidades nas sequências de atividades e dos dias em que estas foram executadas. Tais sequências também podem ser computadas como momentos potenciais para a aprendizagem escolar dos alunos. O tempo do professor assinala-se pela forma meticulosa como deveria proceder a escrituração e pela periodicidade com que esta deveria ser encaminhada – mensal, bimestral, trimestral, semestral –, além da elaboração de um mapa geral ao final de cada ano, tendo como base o registro realizado diariamente pelo professor.

Dentre os documentos analisados, destaca-se aqui o *Regulamento para o ensino primario de Santa Catharina*, de 1892, em seu título denominado Do Archivo, composto por dois artigos – artigo 21 e artigo 22 – que tratam especificamente do tema. O artigo 21 define os livros de escrituração que cada escola deveria ter, seguindo o que prescreve os manuais analisados e outros documentos norteadores da instrução pública. No artigo 22, este regulamento determina a criação de um arquivo para a guarda de documentos específicos sobre a história da escola. Embora todos os documentos analisados tratem, em alguma medida, da escrituração escolar, este foi o primeiro no qual essa determinação aparece. De acordo com o referido artigo, “Haverá também um archivo de documentos que fôr possível colligir sobre o passado da escola, sobre o pessoal que a tem dirigido e sobre a influencia que ella tem exercido no desenvolvimento intellectual da população” (SANTA CATHARINA, 1892d). Estaria aqui, em uma exigência governamental, a construção do grande maná que Arlette Farge (2009) instiga a buscar; documentos que, conforme Diana Vidal, “Por uma espécie de *seleção natural*

---

<sup>106</sup> Os dados coletados nos documentos estão registrados nos apêndices A e B. O primeiro referente ao período Imperial (1848-1881) e o segundo referente ao período republicano (1890 a 1914).

[...]”, resistem e sobrevivem ao tempo, “testemunhando matizes do trabalho na escola” (VIDAL, 2005, p. 22, grifos no original)? Quais interesses estariam por trás dessa determinação? As fontes as quais se teve acesso não fornecem indícios capazes de responder tal questionamento, mas um fato que merece destaque, diz respeito a preocupação em reunir documentos que contassem a vida da escola e que esteve presente no momento da elaboração do referido regulamento. Este fato, para pesquisadores iniciantes, sinaliza para a possível existência de um universo que ainda pode ser explorado.

Articulando este estudo com o de Ávila (2013) sobre a construção do tempo em escolas isoladas catarinenses, abarcando o período de 1930 a 1940, posterior à pesquisa aqui apresentada, notam-se permanências no modo de conceber os registros escolares. Segundo a referida autora, o Decreto nº. 3735, de 17 de dezembro de 1946, manteve as mesmas características do *Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina*, de 1914. Pode-se afirmar, diante dessa constatação, que os documentos norteadores da instrução pública, no que se refere à escrituração escolar, apresentam muitas vizinhanças. São vizinhanças que perpassaram o século XIX, chegaram ao século XX e, quiçá, estão vigentes, com outra tecnologia, no século XXI, registrando, ritmando e marcando os tempos de ensino e de aprendizagem nas escolas.

A escrituração escolar foi um dispositivo criado como mecanismo de controle externo, essencial para os governantes comporem seus discursos e suas estatísticas, muitas vezes enaltecendo seus próprios feitos ou justificando algo que não ocorreu como desejado, conforme se observa na análise de mapas estatísticos, dos quais, a título exemplificação, destacam-se dois deles, localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, datados de 1856 e 1858<sup>107</sup> e assinados pelo Diretor Interino da Instrução Primária da Província de Santa Catarina, Antonio de Souza Fagundes. Esses mapas eram construídos com base nos dados enviados pelos professores e permaneceram em outros períodos, segundo análise de documentos empreendida neste estudo. Nestes mapas há colunas identificando os municípios, as freguesias ou distritos, o nome de cada professor, número e tipo de escolas – públicas, particulares, femininas ou masculinas, número de alunos, quantos prestaram exame, quantos obtiveram aprovação. Apresenta, ainda, qual professor deixou de remeter os dados no prazo estipulado pelos regulamentos. Tais documentos evidenciam não só o caráter de fiscalização e controle do tempo

---

<sup>107</sup> Uma reprodução parcial destes mapas encontra-se nos anexos F e G. O primeiro referente a 1856 e o segundo a 1858. Além desses mapas, nos anexos H e I encontram-se reproduções dos modelos encaminhados às escolas pela Instrução Pública. O primeiro refere-se ao ano de 1863 e apresenta a periodicidade trimestral. O segundo, do ano de 1880, traz um modelo de mapa anual.

e do trabalho docente, atribuído à escrituração escolar, mas também, sua importância para a composição das estatísticas oficiais. Ao mesmo tempo, ao ser apropriada pelos professores, que tinham a função de realizar tal escrituração, configura-se como um instrumento para o próprio professor afirmar-se como profissional, apresentando a assiduidade de seus discípulos, o grau de aproveitamento nas matérias do ensino, justificando possíveis faltas e destacando aspectos considerados relevantes.

Somado a esses vieses, a escrituração escolar tornou-se prática fundamental nas escolas, um ritual a ser seguido, parte integrante de uma cultura escolar que normatiza, formaliza e regula procedimentos para registros do tempo da escola.

#### 4.2 CALENDÁRIOS E HORÁRIOS: LIÇÕES NOS DIAS E HORAS DEVIDAS<sup>108</sup>

Saber as datas de início e término das aulas, do período destinado às férias, dos eventos e comemorações da escola, a hora certa para cada atividade – a entrada, a saída, o recreio – e a matéria a ser estudada em cada momento do dia são aspectos que parecem inerentes à escola. Isto se dá, talvez, pelo fato dos calendários e horários escolares, como quadros de representação temporal, desempenharem, como alerta Elias<sup>109</sup>, “seu ofício de maneira tão tranquila e fácil que frequentemente, perdemos de vista o fato de que as coisas poderiam ser [e pode-se dizer que são, em algumas sociedades, e também o foram, na nossa] diferentes” (ELIAS, 1998, p. 152).

No que concerne à organização escolar, é preciso que não se perca de vista que dispositivos para distribuir o tempo, materializados em calendários e horários semanais e diários, foram construídos ao longo do século XIX – ou com maior ênfase a partir dele – como parte de um complexo processo para institucionalização da escola. Institucionalizar a escola significava também impor outros ritmos às crianças – agora alunos – ou, nas palavras de Le Goff (1990, p. 07)<sup>110</sup>, “domesticar o tempo natural”, convertendo-o em um tempo específico, próprio da arquitetura escolar, marcando ritmos, sequências e momentos nos quais se devem realizar cada atividade (VIÑAO FRAGO, 2008). Neste sentido, esses dispositivos cumprem com a função de orientar e regular rotinas escolares, expressando os ritmos, a ordem, assegurando a regularidade e controlando o trabalho de alunos e professores e, de acordo com Escolano Benito, constituem-se como “[...] los registros más fieles de los trabajos y los días de

<sup>108</sup> Frase retirada da *Falla* que o presidente da Província Nunes Pires, dirigiu à Assembleia em de 01 de março de 1835, ao se referir às condutas dos professores e gratificação por aluno “pronto”.

<sup>109</sup> Norbert Elias, em seu livro *Sobre o tempo*, expõe sobre o tempo e sobre os dispositivos criados pelo homem para controlá-lo. Não fala especificamente sobre o tempo e dispositivos escolares.

<sup>110</sup> Le Goff, em seu livro *Historia e Memoria* apresenta um estudo sobre Calendário, não especificamente o escolar, mas como objeto social e cultural, ordenador das atividades humanas.

la infancia y de los maestros, al tiempo que es un reflejo de toda la organización de la enseñanza y las relaciones de los centros con sus entornos sociales” (ESCOLANO BENITO, 2008, p. 33)<sup>111</sup>.

Indícios destas relações podem ser percebidos na análise do plano de estudos semanal, datado de 1892, localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, reproduzido na figura a seguir, encaminhado pelo professor da Escola de Brusque à Diretoria de Instrução Pública. Nele há indicações das matérias a serem ministradas em língua portuguesa e aquelas que serão ministradas em língua alemã, em razão da comunidade escolar ter sua base formada por imigrantes alemães. Na continuidade do registro emitido pelo professor há uma referência a Santa Catarina como “patria adoptiva”.

Figura 23 – Plano de estudos semanal da Escola de Brusque – ano 1892

Class	Semester	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
I	8-9	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	9-10	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	10-11	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	1-3	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	3-4	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
II	8-9	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	9-10	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	10-11	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	1-3	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	3-4	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
III	8-9	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	9-10	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	10-11	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	1-3	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia
	3-4	Grammat. portug.	Geographia	Historienged.	Lex	Arithmetica	Geometria	Historia natural	Arithmetica	Geometria	Historia

Fonte: Ofícios Expedidos pela Diretoria de Instrução Pública (1892e) – APESC.

Conforme se nota na figura 23, há indicações na cor vermelha e na cor preta. O professor esclarece que as lições em vermelho são as que serão ministradas em língua portuguesa, as demais serão ministradas na língua alemã. Segundo o professor Jorge Boettger, dessa forma, a escola seria bem frequentada e teria um ensino muito satisfatório.

Nesta perspectiva, dialogando com Faria Filho (2015), considera-se que o tempo escolar não pode ser pensado separadamente dos demais tempos sociais dos quais a escola participa, uma vez que estes afetam a vida de toda a comunidade na qual esta está inserida. De acordo com esse autor,

<sup>111</sup> [...] registros mais evidentes do trabalho e dos dias da infância e dos professores, ao mesmo tempo é um reflexo de toda a organização do ensino e das relações das escolas com seus entornos sociais. (Tradução livre).

Não é sem motivo que a mudança nos horários mobilizava tanto as pessoas envolvidas, pois eles tinham consequências para o conjunto da vida não apenas das crianças, professores e diretores, mas para suas famílias, patrões e, de uma maneira geral, para o conjunto da cidade. (FARIA FILHO, 2015, p. 112).

As fontes consultadas contribuem para esse entendimento e permitem dizer que o processo de construção do tempo nas escolas catarinenses, por meio dos calendários e horários, não se deu de modo linear ou homogêneo. Ao contrário, foi permeado por negociações e debates, muitos deles acalorados.

Um exemplo disso é a correspondência que o professor interino Francisco Luiz de Macedo escreveu ao Diretor Geral da Instrução Primária Olympio Adolfo de Souza Pitanga. Tal documento foi localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e data de 12 de julho de 1864. Nele, o professor interino Francisco Luiz de Macedo contesta a fala do subdiretor José Henriques da Cunha ao alegar que “a experiencia tem mostrado que nenhum aproveitamento terão os alumnos em leccionar esta escola uma só vês no dia, e que é de necessidade que leccione duas veses”. O professor afirma que o subdiretor nunca foi à sua escola durante os quatro anos em que lá atua e não entende como pode, então, emitir tal julgamento. Cita a Resolução de 1854, em seu artigo 3º e parágrafo 7, dizendo que caso o subdiretor inspecionasse a escola, como ordena a resolução, “veria que ha alumnos adiantados, e que a falta de adiantamento não provem de ser uma ou duas veses no dia a escola [...]”. Relata ainda a distância da casa dos alunos à escola, dizendo que este é um dos motivos que interfere tanto na frequência quanto no adiantamento dos alunos. Segundo o professor, poucos são os que residem próximo à escola e, mesmo funcionando apenas uma vez ao dia, as faltas já são numerosas, logo, funcionando duas vezes ao dia, as faltas se multiplicarão, pois, à tarde, só virão três ou quatro alunos. Assim, o professor insiste para que continue lecionando uma vez ao dia, pois considera “mais vantajoso que de 19 a 25 meninos (mais ou menos) aproveitem 5 horas de ensino, do que 3 ou 4 as 3 horas da tarde”. Finaliza a sua correspondência, com três folhas, reiterando que, caso a sua escola tenha que funcionar duas vezes ao dia só trará prejuízos aos alunos, mas cabe a ele apenas obedecer às determinações do Diretor Geral de Instrução Primária e cumprir com o seu dever. Como se percebe, a resposta do professor interino Francisco Luiz de Macedo é um indicativo de que negociações e debates não foram poucos.

Nos documentos consultados, menções a possíveis alterações do período diário de estudos são recorrentes. Infere-se, com base na análise das fontes, que uma das causas para tais

solicitações se deva à necessidade de conciliar atividades escolares com atividades familiares, nas quais serviços domésticos e trabalhos na lavoura estavam incluídos.

Fato semelhante foi observado em estudo realizado por Correia (1996) sobre as escolas portuguesas. De acordo com esse autor (1996, p. 39), notadamente nas escolas rurais, as atividades escolares poderiam ser interrompidas por até trinta dias em épocas de colheita, evidenciando, em seu estudo, as relações entre o tempo escolar e os demais tempos e ritmos sociais.

Em 1860 o presidente Francisco Carlos de Araújo Brusque comunica à Assembleia Provincial que alterou os horários das escolas das freguesias e arraiais visando atender a conciliação de atividades e aumentar a regularidade da frequência às aulas, alertando ainda para a necessidade de se tornar o ensino obrigatório na província. Nas palavras do presidente,

[...] em vossa provincia a frequencia das escolas é muito frouxa e os pais pouco se esmerão em mandar dar a seus filhos aquella mesma instrucção que com tão grandes sacrificios lhes offerece a provincia, a pretexto de que lhes **fazem falta a seus serviços da lavoura**, tornai o ensino obrigatorio, e, procurando **conciliar os interesses da instrucção com os da economia rural** nesta provincia [...] consenti que **funcionem as aulas do 1º grao uma vez sómente ao dia**.

Dest' arte será possível **maior frequencia e aproveitamento, sem a reluctancia** motivada pelos interesses domesticos **dos pais lavradores**. (SANTA CATHARINA, 1860, grifos meus).

Seis anos mais tarde o presidente Albuquerque Lacerda, em relatório apresentado à Assembleia Provincial, comunica que mandou alterar o horário das escolas das freguesias e arraiais e infere-se que a motivação tenha sido a mesma do presidente Brusque em 1860. Segundo Lacerda, “Attendendo às **conveniencias do ensino e à commodidade dos alumnos** alterei as horas de trabalho nas escolas publicas das freguesias e arraiais, que passarão a funcionar uma só vez por dia” (SANTA CATHARINA, 1866, grifos meus). Tal determinação consta no *Acto de 30 de janeiro de 1866*, ainda que sem referências mais explícitas as questões relacionadas aos serviços de lavoura ou colheita. Segundo o referido *Acto*, as aulas passariam a funcionar nos meses de novembro a fevereiro, das 8h às 14h, e nos meses de março a outubro, das 9h às 15h.

Entretanto, segundo o Inspetor Geral de Instrução Pública Sérgio Lopes Falcão, a tentativa de alternar o horário de funcionamento das aulas, por meio do *Acto de 30 de janeiro de 1866*, não surtiu o efeito desejado e a frequência dos alunos continuou aquém do esperado. Nas palavras do Inspetor, “Os pais de muitos alumnos não tem querido conformar com essa disposição, allegando que os filhos não podem estar tanto tempo sem tomar alguma refeição e

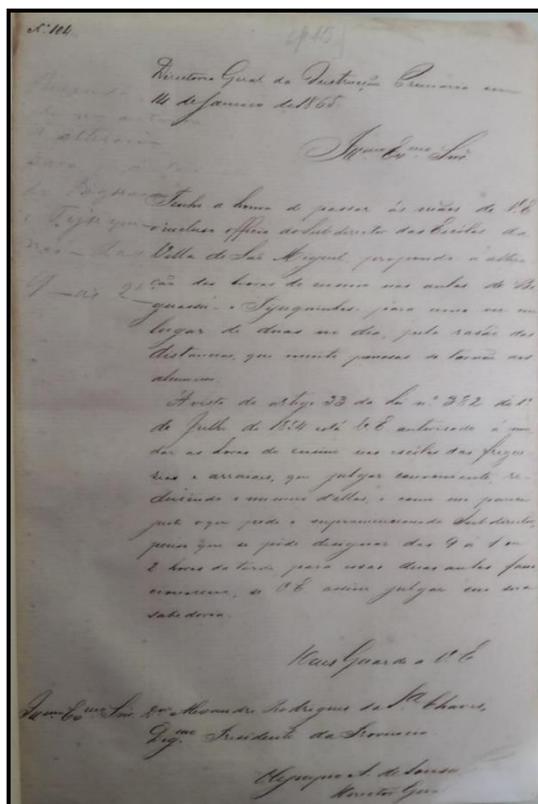
por essa causa já se tem dado questão com o professor quando não quer sujeitar-se á essa exigencia” (SANTA CATHARINA, 1869b). Talvez esta tenha sido uma das razões para o *Regimento Interno para as Escolas Publicas da Instrucção Primaria da Provincia de Santa Catharina* de 1869 retornar as duas seções diárias nas escolas catarinenses.

Ainda sobre os períodos diários de estudo, Sérgio Falcão, em outro documento datado de 1870, afirma que esta “Foi uma concessão aos interesses ruraes, que os pais muito pouco tem aproveitado” (SANTA CATHARINA, 1870a).

Destaca-se, contudo, que não eram apenas os presidentes que determinavam mudanças nos períodos diários de estudos, pois há solicitações de professores, subdiretores, diretores e outros atores da instrução pública.

A figura 24, a seguir, reproduz um ofício do Diretor Geral da Instrução Primária, Olympio Adolpho de Souza Pitanga, ao Presidente da Província, Alexandre Rodrigues da Silva Chaves, no ano de 1865, solicitando aprovação para alterar o horário de aulas de escolas de duas localidades em razão da distância percorrida pelos alunos para frequentá-las. A resposta, aprovando a alteração e determinando que o novo horário fosse das 9h às 14h, consta no mesmo documento no canto superior esquerdo.

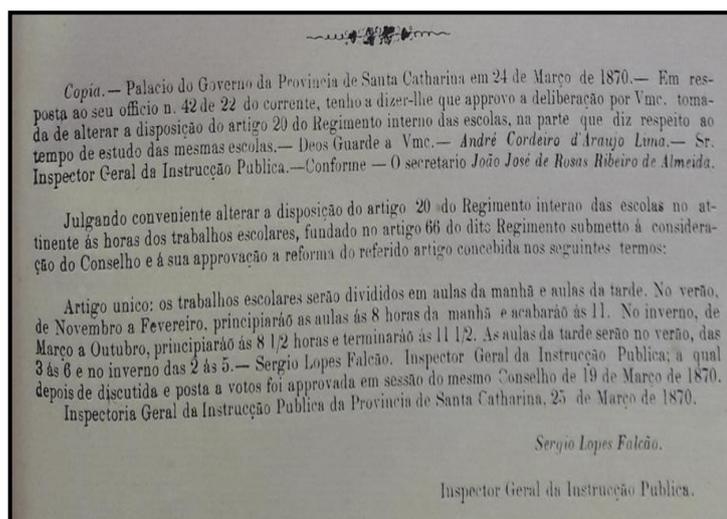
Figura 24 – Ofício do Diretor Geral da Instrução Primária ao Presidente da Província (1865)



Fonte: Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública (1865) – APESC.

A próxima figura apresenta a aprovação, pelo Conselho de Instrução Pública, de uma solicitação feita pelo Inspetor Sergio Lopes Falcão, em 1870, para alterar o disposto no Regimento Interno de 1869 no que diz respeito aos horários de estudo, mantendo, contudo, as duas seções diárias previstas no referido regimento.

Figura 25 – Resposta à solicitação do Inspetor Geral da Instrução Pública (1870)



Fonte: Offícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública (1870b) – APESC.

Pode-se perceber que professores, inspetores, governantes e até mesmo as famílias dos alunos tiveram participação no processo de construção do tempo escolar e da institucionalização da escola, notadamente, no que se refere aos tempos diários de estudo.

Esse movimento de debates e negociações também se fez presente em outros espaços e tempos como, por exemplo, nas escolas paulistas. De acordo com os estudos de Gallego (2003; 2008), a legislação teve um papel central na construção do calendário, mas, além dos legisladores, participaram deste processo pais de alunos, alunos, professores e inspetores.

No tocante aos manuais pedagógicos analisados, as referências acerca destes dispositivos não são evidenciadas, exceto em *Curso Pratico de Pedagogia*, de Jean Baptiste Daligault, que apresenta, conforme visto nos capítulos anteriores, indicações de quadros de horários, nos quais distribui as matérias do programa da escola primária – escola de primeiras letras – de acordo com o modo de ensino utilizado pelo professor. Cita, ainda, a necessidade de regulamentos que determinem com precisão “dias de descanso e de trabalho, as horas de começo e duração das lições, a ordem e a importância relativa dos exercicios” (DALIGAULT, 1870, p. 27-28). Neste trecho – dias de descanso e de trabalho – nota-se uma referência ao calendário escolar, atribuindo aos regulamentos a função de instituí-los.

Em nota de rodapé, o tradutor Francisco de Pauliceia aponta os regulamentos de 1859<sup>112</sup> e 1868 além do *Regimento Interno para as escolas públicas*, de 1869. Em relação ao *Regulamento da Instrução Pública* de 1868, Pauliceia afirma que “tendo em vista os *exercícios escolares e horários* [...] a distribuição do tempo e do trabalho que adopta é a deste curso de Pedagogia, que se acha adiante nos respectivos quadros [...]”. (DALIGAULT, 1870, p. 28, nota do tradutor, grifos no original), sinalizando para a relevância do referido manual para a instrução pública catarinense. As figuras 26 e 27 reproduzem dois desses quadros. A primeira refere-se ao horário para as escolas com ensino misto<sup>113</sup> e a segunda para escolas com ensino simultâneo.

Figura 26 – Distribuição do tempo e do trabalho conforme método misto em Daligault (1870)

Distribuição do tempo e do trabalho				
Segunda-feira No Verão 8 a 8 e 15 8 e 15 a 8 e 30 8 e 30 a 8 e 45 8 e 45 a 9 9 a 9 e 15 9 e 15 a 9 e 30 9 e 30 a 9 e 45 9 e 45 a 10 10 a 10 e 15 10 e 15 a 10 e 30 10 e 30 a 10 e 45 10 e 45 a 11 11 a 11 e 15 11 e 15 a 11 e 30 11 e 30 a 11 e 45 11 e 45 a 12	1. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração	2. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração	3. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração	4. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração
8 a 8 e 15	Leitura M.	Leitura D.	Leitura D.	Leitura D.
8 e 15 a 8 e 30	Leitura D.	Leitura M.	Idem D.	Idem D.
8 e 30 a 8 e 45	Exercício de Gramm. D.	Leitura D.	Leitura M.	Idem D.
8 e 45 a 9	Idem D.	Exercício de gramm. D.	Leitura D.	Leitura M.
9 a 9 e 15	Saída.	Saída.	Saída.	Saída.
9 e 15 a 9 e 30	Escripta M.	Escripta M.	Escripta M.	Escripta M.
9 e 30 a 10	Gram- matica. M.	Exercício de Gramm. D.	Exercício de Gramm. D.	Exercício de gramm. D.
10 a 10 e 15	Idem D.	Idem D.	Idem D.	Idem D.
10 e 15 a 10 e 30	Dever de gramm. I.	Dever de gramm. I.	Gramm. M.	Idem D.
10 e 30 a 10 e 45	Idem I.	Idem I.	Conjug. de verbos. D.	Gramm. M.
10 e 45 a 11	Idem I.	Idem I.	Idem D.	Idem D.
11 a 11 e 15	Idem I.	Idem I.	Idem D.	Idem D.
11 e 15 a 11 e 30	Oração e saída.	Oração e saída.	Oração e saída.	Oração e saída.

conforme o método misto. (a)				
Queir no verão, quer no inverno:	Das 2 e 30 Entrada, chamada e oração.			
2 e 30 a 3 e 15	Leitura M.	Leitura D.	Leitura D.	Leitura D.
3 e 15 a 3 e 30	Leitura D.	Leitura M.	Idem D.	Idem D.
3 e 30 a 3 e 45	Dever de calculo I.	Leitura D.	Leitura M.	Idem D.
3 e 45 a 4 e 0	Idem I.	Idem D.	Leitura D.	Leitura M.
4 e 0 a 4 e 15	Descho ou B. M.	Escripta ou C. M.	Escripta ou C. M.	Escripta ou C. M.
4 e 15 a 4 e 30	Saída.	Saída.	Saída.	Saída.
4 e 30 a 4 e 45	Conto M.	Conto M.	Conto M.	Conto M.
4 e 45 a 5 e 0	Calculo M.	Dever de calculo I.	Calculo D.	Calculo verbal D.
5 e 0 a 5 e 15	Calculo D.	Calculo M.	Idem D.	Idem D.
5 e 15 a 5 e 30	Copia do dever I.	Calculo D.	Calculo M.	Idem D.
5 e 30 a 6 e 0	Idem I.	Copia do dever I.	Calculo D.	Calculo M.
6 e 0 a 6 e 15	Oração e saída.	Oração e saída.	Oração e saída.	Oração e saída.

(a) M designa as matérias ensinadas pelo Mestre, segundo o método misto; D — as que em sua ausencia em qualquer divisão, são ensinadas pelo Decurião ou Repetitor. Essa divisão; I — os trabalhos individuais.  
E' indispensavel, em falta de relógio, uma ampulheta ou clepsidra de 15 minutos. (Notas do Traductor.)

Fonte: DALIGAULT (1870).

Observa-se na nota de rodapé da figura 26 indicações sobre as designações das letras M – matérias ensinadas pelos mestres –, D – matérias que são ensinadas pelos *decuriões* ou monitores – e I – referente aos momentos de atividades individuais. Em nota do tradutor há

<sup>112</sup> O *Regulamento para a Instrução Primaria* de 1859 traz anexos quatro quadros de horários, dependendo do tipo de escola: feminina, masculina, com professor adjunto; masculina com apenas um professor; e escolas que funcionam apenas em uma sessão diária de 5 horas.

<sup>113</sup> Ensino misto refere-se ao modo de ensino, como visto no capítulo 3, e não a composição do corpo discente: feminina, masculina ou mista.

indicação para uso de uma ampulheta ou clepsidra de 15 minutos como forma de marcar a duração das atividades<sup>114</sup>.

Figura 27 – Distribuição do tempo e do trabalho conforme o método simultâneo em Daligault (1870)

Distribuição do tempo e do trabalho				conforme o método simultâneo.							
Segunda-feira No Verão Das 8 h	No Inverno Das 8 e 30	1. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração	2. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração	3. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração	4. <sup>o</sup> Divisão Entrada, chamada e oração	Quer no verão, quer no inverno	Das 2 e 30 a 2 e 45	Entrada, chamada e oração.	Entrada, chamada e oração.	Entrada, chamada e oração.	Entrada, chamada e oração.
8 e 15 a 8 e 30	8 e 45 a 9	Leitura	Estudo da lição de lit.	Estudo da leitura.	Leitura com 1 Inspect.	2 e 45 a 3	Leitura	Est. da lição de leitura	Est. de lição da leitura	Leitura com 1 inspect.	Idem
8 e 30 a 6 e 45	9 e 15 a 9 e 30	Est. da Gramm.	Leitura	Est. da leitura	Idem.	3 a 3 e 15	Dever de calculo	Leitura	Idem	Idem	Idem
8 e 45 a 9	9 e 15 a 9 e 30	Idem.	Est. da gramm.	Leitura	Idem.	3 e 15 a 3 e 30	Idem	Dever de calculo	Leitura	Idem	Idem
9 a 9 e 15	9 e 30 a 9 e 45	Idem.	Idem.	Estudo da gram- matica.	Leitura.	3 e 30 a 3 e 45	Idem	Idem	Dever de calculo	Leitura	Idem
9 e 15 a 9 e 20	9 e 45 a 9 e 50	Sabida.	Sabida	Sabida	Sabida.	3 e 45 a 4 e 15	Desenho (p. <sup>o</sup> o sa- xo masc. bordados p. <sup>o</sup> o fem)	Escripta (p. <sup>o</sup> o sa- xo m. e costuras p. <sup>o</sup> o fem)	Escripta (p. <sup>o</sup> o sa- xo m. e costuras p. <sup>o</sup> o fem)	Escripta (p. <sup>o</sup> o sa- xo m. e costuras p. <sup>o</sup> o fem)	Idem
9 e 20 a 10	9 e 50 a 10 e 30	Escripta	Escripta	Escripta	Escripta	4 e 15 a 4 e 20	Sabida	Sabida	Sabida	Sabida	Idem
10 a 10 e 15	10 e 30 a 10 e 45	Gram- matica.	Estudo da gram- matica.	Estudo da gram- matica.	Ortho- graphia verbal (com 1 inspect.)	4 e 20 a 4 e 30	Canto	Canto	Canto	Canto	Idem
10 e 15 a 10 e 30	10 e 45 a 11	Dever de gramm.	Gramm.	Idem	Idem.	4 e 30 a 4 e 45	Calculo	Dever de calculo	Dever de calculo	Calculo verbal com 1 inspect.	Idem
10 e 30 a 10 e 45	11 a 11 e 15	Idem	Dever de gramm.	Gramm.	Idem.	4 e 45 a 5	Copia do dever	Calculo	Dever de calculo	Idem	Idem
10 e 45 a 11.	11 e 15 a 11 e 30	Idem	Idem.	Dever de gramm.	Gramm.	5 a 5 e 15	Idem	Copia do dever	Calculo	Idem	Idem
Pelas 11	Pelas 11 e 30	Oração e sabida.	Oração e sabida.	Oração e sabida.	Oração e sabida.	5 e 15 a 5 e 30	Idem	Idem	Copia do dever	Calculo verbal	Idem
						Pelas 5 30	Oração e sabida.	Oração e sabida.	Oração e sabida.	Oração e sabida.	Idem

Fonte: DALIGAULT (1870).

Nota-se, tanto no quadro relativo ao ensino misto quanto no quadro relativo ao ensino simultâneo, que o controle do tempo é um aspecto extremamente importante neste manual. As atividades acontecem em intervalos de 15 minutos, o que explica a indicação de ampulheta ou clepsidra com essa referência de tempo. De acordo com Daligault (1870) e Calkins (1886), as crianças são inquietas por natureza e fazê-las ficar muito tempo em uma mesma atividade não traz benefício algum para a aprendizagem. Isso justificaria a organização dos horários com durações curtas para cada exercício. Desse modo, a atenção dos alunos nas atividades seria facilitada.

Outro ponto a ser destacado diz respeito às atividades realizadas nos primeiros trinta minutos de aula, seja no período matutino ou no período vespertino: chamada e oração seguidas de atividade de leitura. Esta rotina também é sugerida por Passalacqua (1887), citando Achilles,

<sup>114</sup> O próximo subcapítulo – Campanhas e relógios: objetos da escola para marcar o tempo – trará informações sobre o uso destes objetos.

autor de um tratado de metodologia<sup>115</sup>. Segundo este autor, todo professor deve fazer “uma fervente prece antes da aula e em companhia dos alunos” (PASSALACQUA, 1887, p. 162).

O ritual de chamada e oração no início da aula é recorrente nas determinações dos documentos norteadores da instrução pública, nos quais há, também, indicações para que seja observado, na composição dos horários, a ordem das matérias a serem ministradas nos primeiros períodos do dia. Neste sentido, destacam-se o regulamento de 1859 e o regimento interno de 1892, que trazem anexos quadros de horários nos quais se pode observar a ordem e a duração das atividades, em geral 15 minutos cada uma. Destacam-se também os regulamentos de 1911 e 1914 ao estabelecerem que, ao organizarem os horários, professores e diretores estejam atentos à ordem das lições. Estes regulamentos estabelecem, ainda, que o quadro de horários deveria ser fixado em um local visível na sala de aula. Considera-se, desse modo, que o quadro de horários funcionasse como um dispositivo de controle externo – facilitando o serviço de inspeção das escolas – e também como autorregulação do trabalho docente.

Ainda de acordo com os regulamentos de 1911 e 1914, as atividades de leitura, linguagem e cálculo deveriam ocupar os primeiros momentos do dia, por exigirem maior concentração e esforço intelectual por parte dos alunos. Pode-se dizer que as prescrições do manual, no tocante à organização dos horários, continuavam em vigor mesmo em regulamentos posteriores ao período de sua recomendada utilização.

Segundo se observa em Ávila (2013), o ritual de chamada e oração no início da aula foi incorporado às práticas escolares, podendo ser percebido nas décadas de 1930 e 1940. O relato de uma professora, transcrito em Ávila (2013, p. 107), evidencia que “a rotina incluía a oração no primeiro momento, após o hino nacional; o terceiro momento era destinado à correção dos deveres e à leitura, um de cada vez”.

Analisando o manual *Pedagogia e Methodologia*, de Camillo Passalacqua, encontram-se referências ao ano letivo e à duração diária das aulas, a qual deveria ser de 5 horas. Entretanto, não apresenta um modelo de horário a ser seguido pelos professores. Segundo Passalacqua, cabe ao professor a tarefa de organizar o horário e distribuir adequadamente o tempo para as atividades durante as seções diárias de estudo. Fato também observado por Viñao Frago (1998) em estudo realizado sobre a distribuição do tempo escolar na Espanha. Segundo este autor (1998), a distribuição semanal e diária do tempo era uma tarefa a ser realizada por cada professor. Em Santa Catarina, os regulamentos de 1911 e 1914 estabelecem que os horários das aulas fossem elaborados pelos professores e diretores dos grupos escolares. Em períodos

---

<sup>115</sup> Segundo Trevisan e Pereira (2013), essa obra constava na Biblioteca da Escola Normal de São Paulo no ano de 1884.

anteriores, dentre os documentos analisados, não há referência a essa questão, entretanto, infere-se que esta tarefa fosse, da mesma maneira, atribuída ao professor, com exceção dos períodos nos quais os regulamentos apresentam, especificamente, quadros de horários a serem seguidos.

Durante o período delimitado para esta investigação, percebeu-se que o tempo de estudos se alternava em períodos de 5 ou 6 horas por dia – mais predominantemente 5 horas, corroborando com o estabelecido por Passalacqua (1887). Esse tempo de estudo, em alguns momentos, era dividido em duas sessões – uma pela manhã e outra à tarde – e, em outros, ministrados ininterruptamente, em apenas uma sessão. Como visto, essas alternâncias se deram, muitas vezes, para atender a uma demanda local, evidenciando a estreita relação entre tempos sociais e tempos escolares.

Nos manuais *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins, e *Princípios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho, referências sobre calendários e horários ou períodos diários de estudo são ainda mais implícitas. Nestes manuais as representações para o calendário ou o ano letivo podem ser percebidas por meio de expressões utilizadas pelos autores. Calkins utiliza termos como “anos de frequência”, “anos do curso escolar”, “phases do curso escolar”, “phases da vida escolar”. Coelho adota expressões como “período de atividade escolar”, “phases do ensino” “período de ocupação escolar”.

Considerando, como Le Goff (1990, p. 505), o “ano como unidade fundamental do calendário”, infere-se que os autores dos manuais analisados o tinham como referência ao elaborarem suas prescrições aos professores. Outra inferência se dá considerando o fato destes mecanismos de controle do trabalho escolar serem expedidos em regulamentos da instrução pública, presumindo-se, assim, que, por esta razão, a maioria dos manuais analisados não tenham se dedicado mais amplamente a essa questão. No caso de Daligault, a época na qual o manual foi publicado, seja em sua versão original ou em sua tradução, e sua própria configuração podem indicar a necessidade de tais dados serem apresentados em detalhes aos professores.

No tocante aos calendários escolares, a análise dos documentos norteadores da instrução pública indica que os “dias de trabalho”, no período compreendido entre 1848 e 1881, transcorriam das primeiras semanas de janeiro, entre os dias 06 e 07, até as primeiras semanas de dezembro, entre os dias 06 e 08. Apesar disso, nos anos de 1868, 1869 e 1881 o término do período letivo prescrito nos documentos seria em 20 de dezembro. Infere-se que este fato se deva à realização dos exames finais que ocorriam em dezembro, não tendo os referidos documentos explicitado tal questão como os regulamentos de 1892, 1908, 1911 e 1914 o fizeram. Estes documentos utilizam a expressão ano escolar em referência ao período letivo,

que inicia em 01 de fevereiro, segundo os regulamentos de 1892 e 1908, e em 01 de março, nos regulamentos de 1911 e 1914.

No que concerne aos “dias de descanso”, os documentos analisados indicam que compreendiam, em linhas gerais, datas religiosas e cívicas, além dos domingos e sábados à tarde. Observa-se ainda, que a quantidade definida de feriados nos documentos norteadores se amplia gradativamente. Na lei 268, de 01 de maio de 1848 – o primeiro documento dentre aqueles que se teve acesso e no qual se tem a definição dos feriados –, aparecem apenas dias santos, incluindo o feriado de páscoa e dias de festas nacionais. Em 1859 já se definem como datas de festa nacional os dias 25 de março – Dia da Constituição Imperial –, 07 de setembro – Dia da Independência do Brasil – e 02 de dezembro – aniversário do Imperador D. Pedro II. Em 1879 aparece, pela primeira vez nos documentos analisados, o feriado de carnaval, estendendo-se até a quarta-feira de cinzas, e feriados específicos da província, como o dia de Nossa Senhora do Desterro, sendo estes feriados replicados em 1881. Nos regulamentos de 1911 e 1914, a relação dos dias nos quais os trabalhos escolares cessam é extensa, com mais de 13 períodos. *O Regimento Interno dos Grupos Escolares* de 1911 estabelece, ainda, que nas turmas regidas por professores não haveria aula nos dias de eleição<sup>116</sup>. Quanto ao período de férias escolares, a mudança mais significativa nos documentos aponta para a ampliação deste período – regulamentos de 1911 e 1914 –, quando as férias se dão nos meses de janeiro e fevereiro.

Importante enfatizar que na relação de feriados permaneceram os dedicados aos dias religiosos e cívicos, evidenciando as premissas de formar o cidadão, amante da Pátria e temente a Deus, zelando e cumprindo com seus deveres para os quais a pontualidade e a regularidade na execução das tarefas eram fundamentais. Esse fato, somado às prescrições dos horários escolares, nos quais a oração diária no início da aula fazia parte da rotina escolar, permite considerar uma articulação entre Estado e religião, mesmo que essa articulação contrariasse, em parte, as premissas do Estado republicano.

A análise das fontes sinaliza para maiores permanências do que distanciamentos na elaboração de calendários e horários<sup>117</sup> para a escola primária, mesmo com a implantação dos grupos escolares no Estado, a qual instaurou um novo modelo de escola – a graduada – e novos

---

<sup>116</sup> Em ocasião do referido regulamento, as mulheres não tinham o direito ao voto. Apenas em 24 de fevereiro de 1932 o novo código eleitoral instituído pelo Decreto nº 21076, consagra oficialmente à mulher esse direito. De acordo com o artigo segundo desse decreto, são eleitores todos os cidadãos maiores de 21 anos, **sem distinção de sexo**. (BRASIL, 1932)

<sup>117</sup> As análises realizadas nos documentos norteadores da instrução pública sobre períodos diários de estudos e calendários estão sintetizadas nos apêndices C e D.

ritmos no processo educativo, uma vez que se buscava ensinar a todos em um só tempo. Contudo, destaca-se que a preocupação em distribuir e controlar o tempo escolar por meio da imposição de um “tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 56), esteve presente desde os anos finais da primeira metade do século XIX, quando é aprovado um calendário escolar, para a província catarinense, com dias definidos de trabalho e descanso.

Assim como as práticas de escrituração escolar, calendários e horários para a escola são, como alerta Gurrieri (2007), dispositivos temporais que buscam homogeneizar o tempo, distribuindo-o no ano letivo, no horário mensal, no horário semanal e no tempo diário de estudo. Dispositivos criados para controlar o trabalho da escola e assegurar sua realização no tempo previsto, determinados pelos regulamentos e prescritos pelos manuais pedagógicos dos quais muitos professores lançavam mão na ocasião de preparar suas lições ou elaborar seus horários de aula. Objetos culturais e sociais, marcas simbólicas, mas também funcionais e materiais, da distribuição do tempo na escola.

#### 4.3 CAMPAINHAS E RELÓGIOS: OBJETOS DA ESCOLA PARA MARCAR O TEMPO<sup>118</sup>

Mensurar, medir, controlar, disciplinar, ordenar são algumas das intenções sinalizadas pelos dispositivos criados para institucionalizar o tempo da escola, as quais serão, aqui, analisadas com base nos objetos de medição e controle do tempo. Objetos do cotidiano que, ao serem apropriados pela escola, converteram-se em objetos escolares e contribuíram para escolarizar o tempo, atribuindo a ele mais uma dimensão: a do tempo escolar. São campanhas, sinetas, matracas, apitos e relógios de diferentes tipos, formatos e tamanhos prescritos nos manuais, em documentos norteadores da instrução pública e solicitados frequentemente pelos professores. Objetos que emitem sinais sobre diferentes representações do tempo, além de concepções e finalidades educativas.

Assim como os manuais pedagógicos, fontes dessa investigação, os objetos de medição e controle do tempo são entendidos como objetos da cultura material escolar. Entende-se por

---

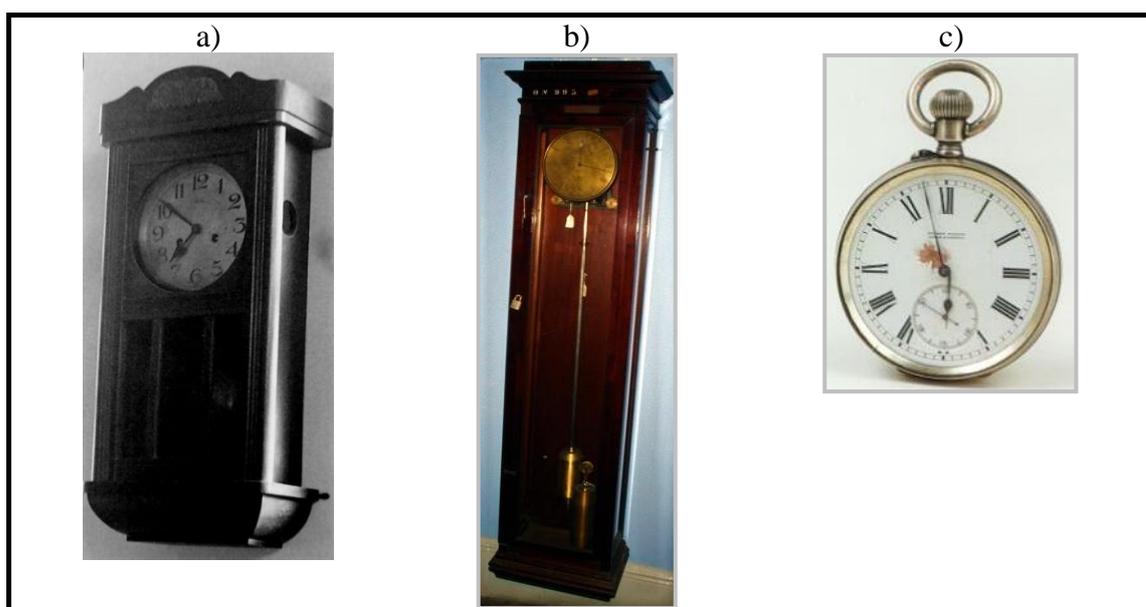
<sup>118</sup> Uma primeira aproximação ao tema foi publicada com o título *Entre campanhas e relógios: uma escola e seu tempo*, em formato de resumo expandido, nos *Anais do IV Seminário Internacional Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia* (GRIMALDI MACHADO, Suzana. *Entre campanhas e relógios: uma escola e seu tempo*. In: GRANATO, Marcus (Org.). *Seminário Internacional Cultura Material e Patrimônio da C&T*. (4.: 2016: Rio de Janeiro, RJ). *Anais do 4º Seminário Internacional Cultura Material e Patrimônio da C&T*. Rio de Janeiro: Museu da Astronomia e Ciências Afins, 2016. ISBN: 978-85-60069-74-3. p. 786-793. Disponível em: <[http://www.mast.br/hotsite\\_anais\\_ivspct\\_2/index.html](http://www.mast.br/hotsite_anais_ivspct_2/index.html)>. Acesso em 05 dez. 2016.

cultura material escolar diferentes representações e apropriações de objetos no espaço escolar, seus usos, aparecimento, desaparecimento, intencionalidades e significados, evidenciando a relação dos indivíduos com estes artefatos (BENCOSTTA; SOUZA, 2013; CASTRO, 2001; ESCOLANO BENITO, 2000, 2009, 2012; PINTASSILGO; PEDRO, 2013; SOUZA, 1998, 2007).

Localizaram-se indicativos para utilização de objetos de medida do tempo e objetos sonoros para controle do tempo em três manuais analisados: *Curso Pratico de Pedagogia*, de Jean Baptiste Daligault; *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins; e *Principios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho. Tais indicativos evidenciam diferentes intencionalidades nos usos atribuídos aos artefatos, conforme se verá mais adiante. Em linhas gerais, dentre os objetos de medida de tempo encontra-se relógio (diferentes tipos) e entre os sonoros está a campainha.

O manual *Curso Pratico de Pedagogia* apresenta uma relação de objetos como mecanismo para controlar a duração das atividades escolares. A figura 28<sup>119</sup> ilustra os objetos prescritos pelo autor do manual e a figura 29, em seguida, aqueles recomendados pelo tradutor da obra em Santa Catarina. Após cada figura, apresentam-se as funções atribuídas a estes artefatos pelo autor e pelo tradutor do manual e, na sequência, analisam-se estas funções.

Figura 28 – Tipos de relógio: a) Relógio de parede, b) Pêndula, c) Relógio de algibeira (bolso)



Fonte: Museu da Escola Catarinense – MESC (relógio de parede); Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST (Pêndula e relógio de algibeira).

<sup>119</sup> Enfatiza-se que tais objetos eram de uso cotidiano, apropriados pela escola, portanto, as imagens são apenas ilustrativas e não retratam objetos utilizados nas escolas primárias catarinenses, com exceção do relógio de parede, disponível no acervo virtual do MESC, em “Amostra da Cultura Material Escolar”.

Conforme se observa na figura 28, há indicações para utilização do relógio de parede, para a pêndula (pêndulo) e para o relógio de algibeira, as quais são prescritas pelo próprio Daligault. Segundo este autor,

O relógio de parede ou pendulo serve para regular os exercicios escolares, e conseguintemente deve ser collocado perto do Mestre. No caso, em que não haja um relógio de parede ou pendulo, este deve ser soprado por um **relógio de algibeira**, collocado sobre a mesa de escrever pertencente ao Professor. (DALIGAULT, 1870, p. 91, grifos meus).

Na tradução catarinense, além dos objetos supramencionados, há também indicações em nota do tradutor Francisco de Pauliceia para utilização de ampulheta (relógio de areia) ou clepsidra (relógio de água), como visto anteriormente. Na figura 29<sup>120</sup>, a seguir, consta uma ilustração desses artefatos.

Figura 29 – Tipos de marcadores de tempo: a) Ampulheta (relógio de areia), b) Clepsidra (relógio de água)



Fonte: Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST (ampulheta); Revista La Alcazaba (clepsidra).

Segundo Pauliceia, “Quando não se possa ter um relógio de parede, nem um de algibeira, é indispensável **uma ampulheta, ou uma clepsydra de 15 minutos** ou um quarto de hora” (DALIGAULT, 1870, p. 91, nota do tradutor, grifos meus), a fim de marcar, com a maior precisão possível, a duração das atividades prescritas nos quadros de horários, apresentados no subcapítulo anterior, cuja duração é de 15 minutos cada uma.

<sup>120</sup> Reforça-se que as imagens têm apenas caráter ilustrativo e não retratam objetos utilizados nas escolas primárias catarinenses.

Tal prescrição pode indicar que nem todas as escolas da província haviam recebido relógios para marcar a duração das atividades, além de indicar também que a realização das atividades no tempo prescrito era fundamental, sendo imprescindível a utilização de objetos que auxiliassem o professor nesta tarefa. Dessa forma, a manutenção da ordem, da disciplina e da regularidade na execução das atividades estariam garantidas. Neste sentido, Escolano Benito (2001, p. 44) afirma que “[...] os relógios escolares [...] organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização dos valores de exatidão, de aplicação e da regularidade[...] virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. Tempo esse que tanto o manual quanto a Instrução Pública queriam instaurar.

A preocupação com o controle do tempo e a manutenção da ordem e da disciplina era tão intensa que, além dos objetos supramencionados, Daligault traz prescrições para utilização de objetos sonoros como mecanismos de controle, restabelecendo a ordem e a atenção na aula. São eles: Apito, campainha, senha ou sinal.

O apito é mencionado apenas em nota de rodapé e é um objeto fundamental em escolas com ensino mútuo, cuja metodologia e sua relação com o emprego do tempo foi explorado no capítulo 3. É por meio do apito que o professor reclama a atenção dos alunos. Segundo Lesage (1999), o apito representa autoridade e possui uma dupla função, pois racionaliza a ordem da sala, poupando a voz do professor. Por ser uma representação de autoridade, ainda conforme Lesage (1999), apenas o professor pode fazer uso do apito.

Em relação à campainha, prescrita tanto para escolas com ensino mútuo como para escolas com ensino simultâneo e misto, Daligault (1870) informa ao professor ser por meio dela que ele deve atrair a atenção dos alunos de modo geral. De acordo com o autor, o professor deve utilizar a campainha

[...] no decurso das **recreações ou recreio**, para fazer **cessar os jogos** ou **brinquedos**, e para convidar os meninos a **entrar em forma**. D’ella se serve na aula para **suspender uma marcha mui ruidosa**, ou para fazer começar de novo um movimento mal executado. [...] **todas as vezes** que o ruído ou o **som da senha é insuficiente** para attrahir a attenção dos alumnos. (DALIGAULT, 1870, p. 127 grifos meus).

A figura 30<sup>121</sup>, a seguir, ilustra esse objeto, o qual fez parte da exposição Infância e Culturas Escolares no Museu da Infância da UNESCO – Universidade do Extremo Sul Catarinense –, realizada em fevereiro de 2008. Segundo informações que constam na página do

<sup>121</sup> Na página no Museu da Infância não há indicação sobre a escola a qual pertenceria este artefato. Contudo, considerando as demais informações fornecidas, infere-se que tal objeto possa ter sido utilizado em escolas primárias catarinenses.

referido museu, este objeto foi utilizado em escolas catarinenses até meados da década de 1990 sinalizando para permanências na utilização do artefato, que ultrapassou o século XIX chegando aos anos finais do século XX.

Figura 30 – Campainha ou sineta



Fonte: Museu da Infância – UNESC.

A senha (ou sinal) é indicada por Daligault para as escolas com ensino simultâneo ou misto e possui uma dupla vantagem: poupa a voz do professor e traz menos incômodo à aula. Nas palavras desse autor, a senha ou sinal

[...] poupa notavelmente o peito do Mestre, **serve como a campainha para reclamar a atenção dos meninos**, tem porem ainda a **vantagem de perturbar menos o silêncio da aula**, donde resulta que deve ser empregado mais frequentemente. [...]” (DALIGAULT, 1870, p. 128, grifos meus).

Observam-se diferenças na nomenclatura utilizada pelos tradutores para se referirem a este artefato. Joaquim Portella atribui o nome de “indicador”, enquanto Pauliceia o nomeia de “senha ou sinal”, assemelhando-se mais à edição francesa cujo nome dado a este artefato é *signal*. Contudo, as descrições são bem similares ao que está presente no texto original<sup>122</sup> e contribuem para uma representação do objeto, descrito como “instrumento de madeira composto por duas partes principais: cabo e matraqueta”, na tradução de Portella e como

<sup>122</sup> “C’est un instrument em bois, composé de deux parties principales, le *manche* et la *tapette*” (DALIGAULT, 1853, p. 89, grifos no original).

É um instrumento de madeira composto por duas partes principais, a alça (o cabo) e o batedor. (Tradução livre).

“instrumento de madeira ou mesmo de papel composto por duas partes, cabo e batedor” na tradução catarinense, como mencionado no capítulo 2.

Não foram localizados nos documentos analisados, tampouco na literatura consultada, uma imagem do referido artefato. Contudo, pelas descrições dos tradutores e tendo por embasamento Vidal e Faria Filho (2005), infere-se que tal objeto seja similar a uma matraca (figura 31)<sup>123</sup>, artefato utilizado em celebrações religiosas. Ainda segundo Vidal e Faria Filho (2005), a matraca fazia parte da relação de objetos necessários à escola no período.

Figura 31 – Matraca (similar a senha ou sinal)



Fonte: Museu da Cidade de Pato de Minas – Casa de Olegário Maciel.

Sobre o uso dos objetos sonoros, encontra-se em Daligault um quadro com 30 ordens, preceitos ou comandos, seguindo os moldes do ensino mútuo. Entretanto, Daligault indica-o para escolas com ensino misto ou simultâneo. O quadro 11, a seguir, destaca alguns deles para exemplificar as reflexões tecidas sobre o uso e o controle do tempo neste manual.

---

<sup>123</sup> Enfatiza-se que a figura é apenas ilustrativa e refere-se a um objeto utilizado em celebrações religiosas e não em escolas primárias catarinenses.

Quadro 11 – Mantendo a disciplina na escola: Ordens, preceitos e comandos

<b>Ordens, preceitos e comandos</b>				
<b>Nº.</b>	<b>Ordem, preceito ou comando</b>	<b>Modo de ensino</b>	<b>Maneira de transmitir as ordens ou preceitos</b>	<b>Maneiras de executá-las</b>
01	Entrar na aula	Misto ou Simultâneo	O mestre marca o compasso batendo no estrado com a <b>senha</b> .	À terceira pancada da senha, os alunos rompem a marcha com o pé esquerdo, marchando a compasso e cantando.
02	Preparar para a chamada	Misto ou Simultâneo	Um toque simples da <b>campainha</b> e depois uma pancada da <b>senha</b>	O toque da campainha faz cessar a marcha e a pancada forte da senha adverte os alunos para se voltarem dando a frente para o mestre.
19	Começar o exercício	Misto	Um toque da <b>campainha</b> . Uma pancada da <b>senha</b>	O toque da campainha faz cessar a marcha. Na pancada da senha os discípulos de cada grupo começam a lição debaixo da direção do decurião ou monitor.
26	Começar a escrita	Misto ou Simultâneo	Uma pancada da <b>senha</b> .	Todos os discípulos começam a escrever.
30	Saída da aula	Misto ou Simultâneo	Duas pancadas da <b>senha</b> . Depois, o mestre marca o compasso batendo no estrado com a senha.	A primeira pancada da senha, os discípulos põem-se em pé. A segunda, voltam-se para o lado por onde devem sair das mesas.

Fonte: DALIGAULT (1870; grifos meus). Quadro elaborado pela autora.

Conforme se observa, muitos são os objetos prescritos por Daligault para medir e controlar o tempo das atividades escolares, evidenciando, em cada prescrição, a função destes artefatos na manutenção da ordem e da disciplina na escola.

No que concerne aos manuais *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins, e *Princípios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho, pode-se dizer que os autores atribuem a esses objetos funções diferentes daquelas conferidas por Daligault.

Em *Princípios de Pedagogia*, no tomo I, Coelho tece um histórico da educação na Europa e, nesse histórico, faz referência ao relógio e ao campanário – sinos das igrejas – ao mencionar a educação no século XVIII, período no qual tais artefatos marcavam o tempo da escola e outros tempos sociais. Uma nova referência a objetos, como relógios e campainhas, dar-se-á ao apresentar a educação dos sentidos a qual, segundo Coelho (1891), “é um ramo da educação geral que merece especial atenção” (COELHO, 1891, p. 437).

Coelho (1891), citando um outro autor<sup>124</sup>, afirma que para educar os ouvidos é fundamental realizar atividades que estimulem as crianças a perceberem e distinguirem diferentes sons. Segundo o autor, é essencial “Impellir as creanças a perceberem, tanto quanto possam, as gradações progressivas de um som tal como o que produz **uma campanha de um relógio** [...] ou qualquer outro susceptível de ser graduado[...]” (COELHO, 1891, p. 438, grifos meus).

Como se percebe por essa pequena transcrição, para Coelho, esses objetos na escola possuem também a função de material didático, auxiliando as aprendizagens infantis.

Em *Primeiras Lições de Coisas*, Calkins segue na mesma linha de Coelho e, considerando a configuração do manual, apresenta, detalhadamente, como o professor deve realizar cada uma das propostas de atividades nos itens Do tempo e Do som, tendo no relógio e na campanha materiais didáticos essenciais.

Assim como Daligault, Calkins indica o uso do relógio de algibeira ou do relógio de parede (relógio mural da escola). Conforme se observa na citação a seguir, esses objetos são considerados como material didático para o ensino das noções temporais e não apenas como um mecanismo de controle do tempo.

Para dar às creanças **idéa das mínimas subdivisões do tempo**, os minutos e segundos, faça o mestre contar pelos alumnos sessenta unidades à razão de uma por segundo, correspondendo assim [...]a um minuto. Para assegurar a proporção exacta na contagem [...] acompanhando no seu gyro o ponteiro dos minutos em um **relógio de algibeira** (ou no **relógio mural** da escola) durante uma volta completa. (CALKINS, 1886, p. 372, grifos meus).

Além da utilização dos relógios, Calkins indica o uso da Taboa do Tempo, reproduzida na figura 32, a seguir. Na proposição de atividades utilizando a “taboa do tempo” há uma lista de perguntas a serem respondidas pelos alunos com o objetivo de perceber o quanto já sabem acerca das noções de tempo. Na sequência, destacam-se algumas destas questões, priorizando as que se relacionam ao cotidiano escolar. “Quantas horas tem o dia? Quantas horas vos demoraes cada dia na escola? Quantos dias tem a semana? Quantos dias vindes à escola cada

---

<sup>124</sup> Infere-se que Coelho refira-se a Dr. Simões, citado na página 433 do tomo I. Em relação a este autor, deduz-se que seja o professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Augusto Filipe Simões, cujas obras foram publicadas na década de 1870. O livro intitulado *Educação Physica*, de Dr. Simões, citado por Coelho na página 440 do Tomo I, consta no índice da Biblioteca da Universidade de Coimbra em suas 2ª e 3ª edições datadas de 1874 e 1879, respectivamente. Informações sobre o autor podem ser localizadas no endereço eletrônico: <[http://www.uc.pt/org/historia\\_ciencia\\_na\\_uc/autores/SIMOES\\_augustofilipe](http://www.uc.pt/org/historia_ciencia_na_uc/autores/SIMOES_augustofilipe)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

semana? A que horas principia a aula? A que horas da tarde acaba a aula?” (CALKINS, 1886, p. 374-375).

Figura 32 – Taboia de medidas do tempo

<u>Medida do tempo</u>				
60	segundos	perfazem	um	minuto.
60	minutos	»	uma	hora.
24	horas	»	um	dia.
7	dias	»	uma	semana.
30 ou 31	»	»	um	mez.
12	mezes	»	»	anno.
52	semanas	»	»	anno.
365	dias	»	»	anno.

Fonte: CALKINS (1886, p. 374). Sinalização realizada pela autora da dissertação.

Como se pode observar, as perguntas a serem feitas às crianças indicam que, também na escola, os relógios não deixam de cumprir a função de marcar a duração das atividades. Ao contrário, é exatamente a duração das atividades escolares que guiam as perguntas, evidenciando, conforme alerta Elias (1998), que o tempo e o emprego do tempo são percepções e estas devem ser ensinadas para que as crianças possam aprender e entender o complexo sistema expresso por meio dos calendários e dos ponteiros dos relógios.

Para ensinar as crianças a função dos relógios, Calkins relaciona outros questionamentos como: onde estão os ponteiros, para que servem, se os ponteiros são iguais, para que serve o relógio, qual o maior relógio – de algibeira ou de parede. Tais questionamentos estão listados no item Conselhos ao Mestre – Primeira Phase, nas páginas 505 e 506.

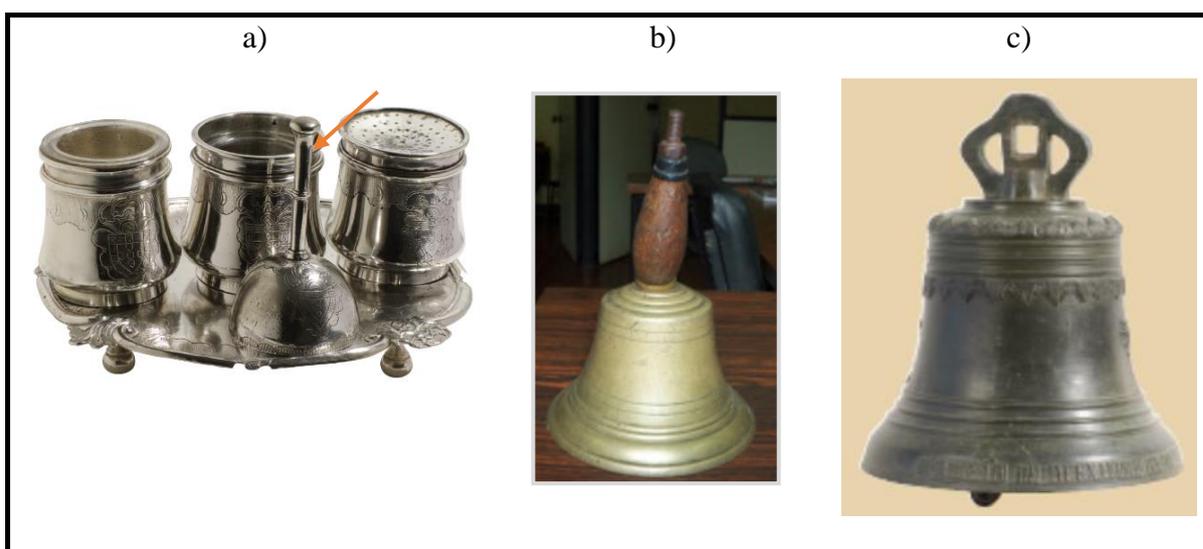
No tocante aos objetos sonoros, há indicações para o trabalho com diferentes objetos de modo a identificar os sons por ele produzidos, dentre eles: campainha, copo de vidro, chave, lápis, assobio (espécie de apito), dentre outros. Neste estudo destacam-se os diferentes tipos de campainhas localizados no item Conselhos ao Mestre – Primeira Phase.

Calkins destaca que a diferença mais evidente entre estes objetos é referente ao tamanho, sendo fundamental ao professor trabalhar essa diferenciação, conforme citação a seguir.

Mediante conversação apropriada com os alunos, faça o mestre notarem que a diferença entre a **campainha**, a **sineta** e o **sino** é simplesmente de tamanho; que em todos os instrumentos há, e para os mesmos fins, as mesmas partes; que todos, pois, se costumam grupar sob o nome commum de *sinos* [...]. (CALKINS, 1886, p. 502, grifo no original em itálico, grifos meus em negrito).

A figura 33<sup>125</sup> reproduz uma campainha, uma sineta e um sino. A campainha e o sino pertencem ao Museu de Angra do Heroísmo, em Açores. A sineta pertence à Escola Rivadavia Correa, localizada em Santana do Livramento, Rio Grande do Sul.

Figura 33 – Objetos sonoros: a) Campainha, b) Sineta, c) Sino



Fonte: Museu de Angra do Heroísmo (Campainha, p. 19, e Sino, p. 24); Escola Rivadavia Correa (Sineta). Sinalização realizada pela autora.

Para ensinar as crianças a distinguir os sons dos diferentes objetos, Calkins propõe atividades que articulem esses sons à função social dos artefatos, conforme se nota na figura 34, a seguir.

<sup>125</sup> Tais objetos são artefatos de uso social, de outros espaços e grupos e foram apropriados pelas escolas em seu fazer diário. As figuras são apenas ilustrativas e não se referem, necessariamente, a objetos utilizados nas escolas primárias. Dos objetos da figura 33, a sineta pode ser considerada um objeto escolar, uma vez que pertence ao acervo da Escola Rivadavia Correa.

Figura 34 – Sinos e suas funções.

<u>SINOS</u>	
<u>Especies</u>	<u>O que nos dizem</u>
<u>Campa da porta.</u>	Bate alguém á porta.
» do jantar.	Está servido o jantar.
» do chá.	Vinde para o chá.
<u>Campainha da escola.</u>	Vinde para a aula. <u>Sentae-vos.</u>
» da carroagem.	Pare o carro. Siga.
» da vacca.	Chega a vacca.
» da carroça.	Approxima-se uma carroça.
<u>Sineta da fábrica.</u>	Venham os operafios para o trabalho.
» do collegio.	<u>Vão começar as aulas.</u>
» do vapor.	O vapor vae partir.
Sino da igreja.	E' hora de ir á igreja.
» de incendio.	Está incendiando-se um edificio.

Fonte: CALKINS (1886, p. 502). Sinalizações realizadas pela autora da dissertação.

Pode-se perceber que em *Primeiras Lições de Coisas* e também, embora de maneira menos explícita, em *Principios de Pedagogia*, objetos como relógios e campainhas são indicados para a escola tendo uma dupla função: material didático para o ensino – auxiliando o aluno na compreensão da noção de tempo e a distinguir os sons de diferentes objetos – e, embora não evidenciado, controle das atividades escolares. Tal questão deve-se à concepção de educação na qual os autores dos manuais supracitados se baseiam. Esta concepção respalda-se na compreensão de que os objetos desempenham função importante no desenvolvimento dos sentidos e na aprendizagem em geral.

Em relação ao manual *Primeiras Lições de Coisas*, a função de controle das atividades escolares pode ser percebida com a leitura dos questionamentos sugeridos por Calkins para que as crianças conhecessem os objetos e aprendessem a função deles, como observado na figura 34 e nas atividades propostas para a “taboa do tempo”.

Inferese-se que, por possuir o objetivo de apresentar aos professores “o como fazer”, seguindo as bases do método lições de coisas, a abordagem de Calkins no manual não evidencie a função de controle do tempo, exercida pelos objetos por ele prescritos. Entretanto, as sugestões de questionamentos e atividades para ensinar aos alunos as funções de cada *coisa*

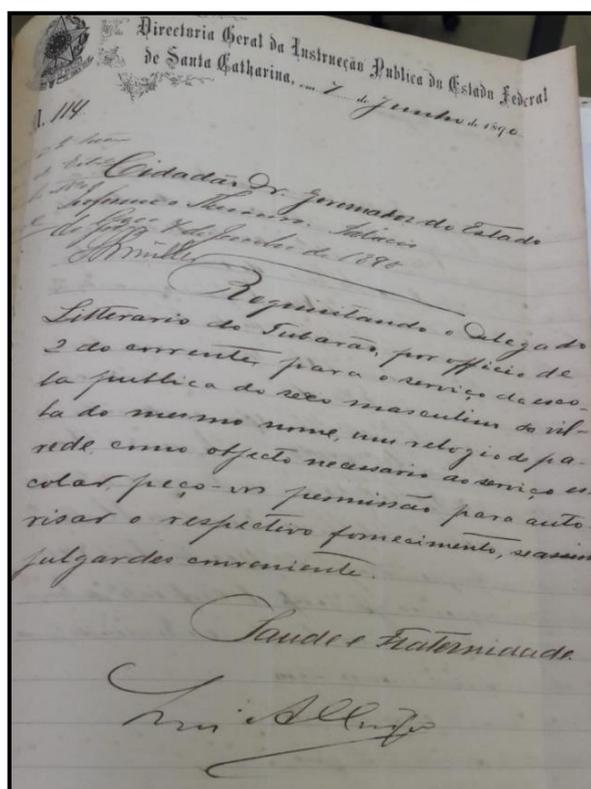




armário, mesa, cadeira, tinteiros, há indicação para relógio e ampulheta, em consonância com as prescrições do manual. Segundo Teixeira (2005), em 1872 o responsável pela instrução pública, João José de Rosa Ribeiro D’Almeida, comunica ao Presidente da Província que havia mandado providenciar um relógio para cada escola da Capital, seguindo o que dita o Regimento Interno de 1869. Isto pode sinalizar para o fato de novas escolas terem sido abertas na Capital, necessitando, então, desses objetos, mas pode indicar, também, que até aquela data as escolas ainda não haviam sido providas com os objetos determinados pelo regimento.

No tocante à compra de relógios para as escolas, localizou-se, no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, uma sequência de documentos datados de 1890, na qual há solicitação, encaminhamento da solicitação e resposta à solicitação para aquisição de um relógio. A figura 37 apresenta um dos documentos dessa sequência.

Figura 37 – Requisição de relógio para escola do sexo masculino de Tubarão (1890)



Fonte: Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública (1890b) – APESC.

Conforme se observa na figura 37, anteriormente reproduzida, o Diretor Geral da Instrução Pública encaminha ao Governador do Estado requisição do Delegado Literário de Tubarão solicitando a aquisição de um relógio de parede para a escola de sexo masculino, enfatizando que este é um objeto necessário ao serviço escolar. Em resposta ao ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, o governador informa que não pode autorizar tal pedido, uma vez

que a lei do orçamento vigente não disponibiliza verba para suprir todas as escolas com esse equipamento, e, caso atendesse à solicitação do Delegado Literário de Tubarão, teria que atender a todas as demais escolas.

A justificativa apresentada pelo governador não é isolada, ao contrário, a dificuldade em equipar as escolas com os objetos necessários é frequentemente citada pelos governantes, alegando insuficiência de verbas para cumprir com essa responsabilidade. Ao que parece, embora considerados indispensáveis e previstos em regulamentos da instrução pública, as próprias escolas deveriam adquirir tais objetos, caso os considerassem, de fato, indispensáveis. Tais objetos eram, em geral, de alto custo financeiro. Desse modo, pensa-se que a indicação feita por Francisco de Pauliceia, tradutor catarinense da obra *Curso Pratico de Pedagogia*, para a adoção de outros objetos a fim de medir o tempo, como ampulheta ou clepsidra, fora pertinente por um longo período.

Do mesmo modo que outros dispositivos apresentados neste capítulo, objetos de medição e controle do tempo funcionam como mecanismos de regulação e autorregulação; também representam, como afirma Correia (2008), referências para a aprendizagem das primeiras noções temporais que regulam a vida humana, sinalizando para as relações marcantes entre o tempo da escola e outros tempos sociais. Nas palavras desse autor,

Desde a entrada para a escola ao **som do sino** da igreja da aldeia, que marcava, outrora, toda uma outra série de actividades sociais até **o toque da campainha** no interior da cada escola, que determina as entradas e saídas das salas de aula, existe um longo percurso de socialização escolar e de aprendizagem das noções temporais que regulam a nossa existência. A sua reconstituição acompanha os movimentos e as ideias que organizam a própria escola. (CORREIA, 2008, p. 124, grifos meus).

Percebe-se no excerto acima que, ao serem apropriados pelas escolas, estes objetos passaram a controlar o ritmo das atividades, disciplinando e racionalizando o ensino. O tempo da aprendizagem passou a ser definido pelo tempo marcado nos “ponteiros” do relógio e pelos sons das campainhas e sinetas. Estes marcavam a hora do início ou do término de cada atividade, além de servirem como uma estratégia para manter a atenção e a disciplina na sala de aula.

Evidencia-se, em um primeiro momento, uma preocupação governamental com o disciplinamento e o controle do tempo escolar, tendo nesses artefatos importantes instrumentos para cumprir com esse objetivo, conforme se nota em documentos da instrução pública analisados e na literatura consultada, os quais foram descritos ao longo deste trabalho. Tais determinações apresentam sintonia com as prescrições do manual *Curso Pratico de Pedagogia*,

de Daligault (1870), e a análise das fontes permite dizer que o objetivo, à época, era o de controlar a duração das atividades escolares, mantendo a ordem e disciplinando os alunos.

Posteriormente, com a difusão do método intuitivo, percebem-se outros usos e funções atribuídos aos mesmos objetos. Estes passaram a servir como material didático para o ensino e não apenas como meio de marcar e controlar o tempo. Passaram a servir como meio para auxiliar o aluno na compreensão das noções temporais e na identificação de diferentes tipos de sons, bem como dos mecanismos que incidem no funcionamento dos artefatos, fazendo com que “marquem o tempo”, como diferentes tipos de relógios, ou “emitam sons”, como campainhas e sinetas, conforme proposto em *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins (1886), e *Principios de Pedagogia*, de Coelho (1891 a 1893).

De objetos essenciais à boa organização do tempo e do trabalho escolar, campainhas e relógios passaram a ser também materiais de ensino, fundamentais para garantir a aprendizagem, mantendo-se na lista de materiais indispensáveis à escola.



Neste capítulo foram apresentados alguns indicativos da organização do tempo escolar a partir do que se convencionou chamar de organização administrativa do ensino. Dispositivos institucionais que visam controlar o tempo e o trabalho da escola na tentativa de assegurar regularidade ao processo. Em um período no qual a escola primária estava se constituindo esses dispositivos marcaram um espaço e um tempo próprios para a escolarização, tornando-se rituais que permeiam as rotinas acadêmicas até os dias de hoje: matrícula, frequência, notas, período letivo, férias escolares, horários de aula, campainhas e relógios.

Embora os dispositivos fossem determinados pelos documentos norteadores da instrução pública, foi possível perceber “a presença [marcante] do professor no cenário educacional, [...] um personagem vivo, em ação [...] diante de situações concretas de seu cotidiano e de seu fazer no magistério” (SOUZA, 2006, p. 77), solicitando materiais essenciais à escola, requisitando alterações nos períodos e horários diários de aula, entre outras questões importantes para o funcionamento da escola.

Seguindo os pequenos vestígios de atividade escolar por meio da análise de objetos, imagens e registros escritos, que ecoam vozes de diversos sujeitos educativos, puderam ser observados diferentes percepções e significados na construção do tempo escolar, sinalizando tempos para o professor e tempos para o aluno.

O tempo se mede com batidas. Pode ser medido com as batidas de um relógio ou pode ser medido com as batidas do coração. [...].

O pêndulo do relógio oscila numa absoluta indiferença à vida. Com suas batidas vai dividindo o tempo em pedaços iguais: horas, minutos, segundos. [...].

Ao coração falta a precisão dos cronômetros. Suas batidas dançam ao ritmo da vida [...]. Dá saltos. Tropeça. Trina. Retoma à rotina. (**Rubem Alves**)

## **5 ENTRE AS BATIDAS DO RELÓGIO E AS BATIDAS DO CORAÇÃO: (IM) POSSIBILIDADES DE CONCLUIR**

Assim foi com esta pesquisa que se prepara para uma pausa. Entre as batidas do relógio e as batidas do coração; entre o tempo da pesquisa e o tempo cronológico determinado para o encerramento do curso. O tempo da pesquisa, da escrita da pesquisa, não é um tempo linear, cronológico. É um tempo cujo ritmo segue as batidas do coração, por isso, “Dá saltos. Tropeça. Trina. Retoma à rotina”. Já o tempo do curso de mestrado não. Este é um tempo cronológico, disciplinado e disciplinador, dividido “em pedaços iguais”, semestres letivos, créditos a cumprir, atividades a realizar. Seu ritmo segue as batidas do relógio. Mas não se pode negar que este é (e foi) também um tempo de gênese, de descobertas e de intensos aprendizados.

Preparando para a pausa, merecida e necessária, as batidas do coração, mais aceleradas que o normal, indicam que o trabalho aqui apresentado foi apenas o começo para futuras aprendizagens e novas investigações. Já as batidas do relógio são o sinal de que é hora de concluir, deixando a sensação de que ainda há muito por fazer. Assim, entre uma batida e outra, destacam-se a seguir, as considerações tecidas ao longo desse estudo sobre a organização do tempo escolar em manuais pedagógicos, que se articula com a formação de professores e o universo da cultura material escolar.

Ao iniciar esta investigação, a primeira questão que se formulou foi a seguinte: “quais categorias de representação para o tempo escolar podem ser identificadas nas prescrições dos manuais e como estas contribuem para pensar a arquitetura temporal da escola?”. A este questionamento somaram-se outros mais que auxiliaram nas análises e na concretização do intuito maior da pesquisa. Esta procurou identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, tendo por base conteúdos veiculados nos manuais pedagógicos, considerando a importância destes objetos para a cultura profissional docente.

Uma das possíveis respostas – pois podem haver outras a serem encontradas – para o questionamento inicialmente formulado intitula esta dissertação. Percebe-se, no exame das fontes, o tempo escolar como um tempo disciplinar, voltado para a boa distribuição do tempo,

mas se percebe também um tempo de desenvolvimento e de aprendizagem, voltado para as fases da vida educativa. Pensar a criança, a infância como uma etapa da vida com características específicas, como visto no capítulo 3, sinaliza para outra maneira de entender o tempo da escola. Embora a representação do tempo seja, predominantemente, a de um tempo disciplinar (e disciplinado), a definição de fases da vida educativa e idades próprias para aprender podem ser entendidas como uma outra forma de representação do tempo, a de um “tempo de gênese, tempo de desenvolvimento, tempo de aprendizagem” (BECKER, 2004, p. 41). Um tempo que pode ser um momento “feliz rumo ao saber da descoberta” (FERNANDES; MIGNOT, 2008, contracapa) e, por isso mesmo, um tempo que precisa ser organizado. Neste sentido, os tempos para o aluno, tempos potenciais para a aprendizagem, são evidenciados.

De acordo com Becker (2004, p. 45), “Tempo de aprendizagem é tempo de gênese. [...]. É ampliação de horizontes [...]”. Neste sentido, a aprendizagem, ainda segundo Becker (2004, p. 46), “coincide com o processo de desenvolvimento que se dá por ações e coordenações de ações (exógeno) e por reconstruções (endógeno) em função dessas coordenações”, ou, nas palavras dos autores dos manuais aqui analisados, a aprendizagem se dá por meio de análises e sínteses (CALKINS, 1886; COELHO, 1891; 1893), de elaborações e combinações (PASSALACQUA, 1887).

Ao longo dos capítulos que compõem este trabalho, buscou-se apresentar as proposições dos manuais, refletindo sobre maneiras pelas quais os tempos para o professor e para os alunos eram abordados, mesmo que os fossem de modo implícito.

Procurou-se demonstrar, desde o primeiro capítulo, que os manuais, apesar de suas distâncias tanto em concepções quanto na materialidade de seus impressos, apresentam vizinhanças no que concerne à organização do tempo escolar. Neles, a organização do tempo se materializa como um saber a ser ensinado aos professores, sejam aqueles em exercício ou aqueles ainda em formação, mas também como um saber a ser ensinado às crianças. Neste sentido, Escolano Benito (2006, p. 74), afirma que

La experiencia de la duración reglada y acotada en espacios há permitido ajustar el reloj biológico de los sujetos escolarizados a los códigos en que se formaliza el tiempo de la educación. El aprendizaje del tiempo fue, en este sentido, un elemento más del currículum escolar y un componente esencial de la cultura de la escuela<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> A experiência da duração regulamentada e delimitada nos espaços tem permitido ajustar o relógio biológico dos sujeitos escolarizados aos códigos nos quais se formaliza o tempo da educação. A aprendizagem do tempo foi, neste sentido, um elemento a mais do currículo escolar e um componente essencial da cultura da escola. (Tradução livre).

Assim, como um elemento a mais no currículo escolar, embora não explicitamente prescrito nos programas escolares das escolas primárias, o tempo e a boa distribuição dele durante as atividades diárias foram sendo aprendidos e ensinados, por meio de diferentes dispositivos, tendo os manuais pedagógicos e suas prescrições importante papel neste processo.

Na organização deste estudo optou-se por distribuir os elementos indicadores do tempo escolar em duas categorias de representação: organização pedagógica e organização administrativa. Estas categorias compõem o que se chamou de arquitetura temporal da escola, tendo por base Viñao Frago (1998) e Escolano Benito (2000). Enfatiza-se, porém, que, embora se tenha optado por analisar separadamente os elementos da organização pedagógica e administrativa, estes são inter-relacionados e interdependentes, como se procurou demonstrar ao longo do trabalho.

Pode-se dizer que, em linhas gerais, a organização pedagógica relaciona-se mais diretamente ao tempo de ensino e aprendizagem e ao tempo de gênese, como diz Becker (2004), já que aborda aspectos relacionados aos programas, as idades para se frequentar a escola, aos modos e métodos de ensino. Já a organização administrativa volta-se aos aspectos relacionados ao tempo disciplinar, expresso em estratégias de distribuição e controle do tempo.

Na análise dos elementos da organização administrativa, evidenciou-se prescrições para controlar o tempo e o trabalho escolar. Nesta categoria o tempo escolar se expressa por meio de diferentes dispositivos institucionais: calendários, horários, registros de matrícula, frequência, aprendizagem e notas. Dispositivos criados ou apropriados pelas escolas, ainda em processo de institucionalização, e que tinham a intenção de exercer um controle externo sobre as atividades escolares; também possibilitavam aos professores organizar o tempo diário de estudos. Tais dispositivos fazem parte das rotinas acadêmicas em todos os níveis de ensino, em maior ou menor grau, o que sinaliza para permanências, embora com alterações em suas formas de execução.

Na organização pedagógica, o tempo mostrou uma outra nuance, como já assinalado. Nesta, percebe-se uma preocupação com as etapas da vida, com o desenvolvimento do sujeito e a potencialidade para aprender. Percebe-se também que diferentes formas de organizar os agrupamentos podem contribuir para o uso mais racional do tempo pelo professor e, por consequência, contribuir também para o processo de ensino e de aprendizagem. Pode-se concluir que reflexões acerca dos elementos da organização pedagógica ultrapassam o período de institucionalização das escolas e são temas que permeiam os debates educacionais da contemporaneidade.

Em relação ao tempo do professor, destaca-se a necessidade de, ao pensá-lo, considerar as diferentes atividades que a função docente impõe. Não se pode ignorar o fato que este foi e ainda é muito mais amplo do que o tempo destinado às aulas. O tempo do professor envolve (ou precisa envolver) o tempo para o planejamento das atividades diárias, o tempo da avaliação das atividades realizadas pelos alunos, o tempo dedicado às atividades burocráticas de sistematização e registros, dentre muitos outros tempos. Tardif e Lessard (2013) e Arroyo (2000) assinalaram essa questão em referência aos dias atuais, e o mesmo pode se afirmar em relação aos elementos indicadores da organização do tempo escolar localizados nos manuais pedagógicos.

Analisando as prescrições dos manuais articuladas com as demais fontes consultadas para este estudo, outras considerações mais gerais sobre a organização do tempo escolar puderam ser tecidas. A primeira delas diz respeito ao fato da construção do tempo escolar, da forma como se conhece atualmente, ter se dado ao longo do século XIX e do século XX permeada por avanços, recuos, continuidades, distâncias e vizinhanças, sim, mas por resistências também. A análise de documentos da instrução pública, relatórios de presidentes e mensagens de governadores, notas de jornais, ofícios, além de alguns documentos produzidos pelas escolas primárias indica que, embora se tenha buscado, por meio das prescrições normativas, uma certa uniformidade na organização do tempo escolar, os professores, foram figuras importantes, ora solicitando alterações na duração e períodos diários de aula, ora apresentando novas estratégias para a organização interna das escolas sob sua responsabilidade. Indica também que as famílias dos alunos se mostraram parte integrante desses debates, seja solicitando abertura de escolas ou reivindicando alterações nos horários definidos para as aulas. Desse modo, pode-se dizer que não apenas os governantes foram responsáveis pela organização dos tempos para a escola – embora mais diretamente coubesse a eles a determinação dos calendários e horários –, mas também os professores e as famílias dos alunos influenciaram na construção do tempo nas escolas primárias.

Outro aspecto que merece ser salientado nestas linhas finais diz respeito ao fato de não ter sido possível, no curto espaço de tempo da pesquisa, localizar documentos nos quais elementos da organização pedagógica estivessem mais perceptíveis. As fontes consultadas apontam para ausência de método adequado, o não cumprimento do programa, mas não sinalizam para práticas da escola, como, em alguma medida, foi possível perceber com os elementos da organização administrativa. Segundo Souza (2000), aspectos relacionados aos programas, modos e métodos de ensino, por exemplo, não foram tão facilmente incorporados, enquanto aspectos mais direcionados à organização escolar, passíveis de controle externo,

estabeleceram-se com maior facilidade. Os elementos da organização pedagógica requerem mudanças conceituais na forma de conceber a escola, a educação e o ensino, além disso, o fato de terem sido prescritos não quer dizer que, imediatamente, tenham passado a fazer parte das escolas, de suas rotinas e suas culturas. Evidencia-se, neste aspecto, um universo promissor para futuras investigações.

Torna-se importante enfatizar também que a partir do exame das fontes foi possível perceber a presença da lógica do ensino graduado muito antes da implantação oficial das escolas graduadas, chamadas de grupos escolares. A busca por uma graduação do ensino em classes e níveis de adiantamento, premissa dos modos de ensino simultâneo e mútuo, sinalizam para esta direção: graduar o conhecimento para melhor utilizar o tempo do ensino e o tempo da aprendizagem. Em Santa Catarina, os documentos norteadores apontavam, desde 1859, para a importância dessa graduação do saber escolar. Assim, pode-se dizer que a prática de ensino graduado foi apropriada na organização das escolas graduadas e não o contrário, como se poderia, de início, imaginar. A escola graduada instaurou novos ritmos à rotina das escolas, marcados, inclusive, por uma proposta diferente de organização do próprio espaço escolar. No entanto, a busca por uma padronização e melhor distribuição do tempo nas escolas se manifesta anteriormente à implantação dos grupos escolares no Estado.

No que concerne aos objetos de medição e controle do tempo, concluiu-se que estes contribuíram não apenas para controlar a duração das atividades, objetivo principal de sua utilização, mas também funcionaram como objetos didáticos para o ensino, parte importante da cultura material da escola, auxiliando na compreensão e na aprendizagem de diferentes noções temporais, articuladas à funcionalidade desses objetos na escola e na sociedade, evidenciando premissas do método de ensino intuitivo.

Finalizando este estudo, é importante destacar ainda que, ao falar-se em tempo escolar não se faz referência apenas a uma distribuição de horário, embora mais imediatamente remeta a isso. Ao falar em tempo escolar está se falando em distribuição sequencial do conteúdo, em tempos destinados a esta ou aquela disciplina, em currículo determinado para cada nível de ensino, em graduação do conhecimento, em disposição em séries, anos ou ciclos. Ao tratar do tempo escolar reflete-se também sobre tempos para o professor, tempos para o aluno, tempos para o ensino e tempos para a aprendizagem. Falar em tempo escolar é falar de um tempo sempre em diálogo com outros tempos: tempo da família, da criança, do professor, da comunidade na qual a escola se insere. Falar em tempo escolar é, em alguma medida, falar de toda a organização de uma instituição denominada escola.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir, em alguma medida, com os estudos do campo da História da Educação, considerando que “O tempo escolar tem uma historicidade. Articula-se com a história da infância, com a história da família e se confunde com a própria história da educação” (FERNANDES; MIGNOT, 2008, p. 7).

Assim, seguindo as batidas do relógio e do coração, encerra-se esta etapa, com o desejo de encontrar novas fontes que possibilitem dar a ver as escolas e suas práticas de **boa distribuição do tempo** em respeito às **fases da vida educativa**.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Um caso de amor com a vida. In: ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 2008, p.165-170.

ARAÚJO, Marta Maria de. A criança, educação de escola. In: SOUZA, Rosa Fátima de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (Orgs.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 199-238.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **A escola no tempo: A construção do tempo em Escolas Isoladas (Florianópolis – 1930-1940)**. Florianópolis: UDESC, 2013.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública. vol. X, Tomo 1. 1883. In: BARBOSA, Rui. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1947. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/obrasCompletas.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. Aprendendo o labor docente: o Curso Prático de Pedagogia, de Jean-Baptiste Daligault (1851). PERANDONES, Pablo Celada (Ed.). **Arte y Oficio de Enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica**. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osma/Espanha: Sociedade Española de Historia da Educaión / Universidad de Valladolid / Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011. p. 417-505.

\_\_\_\_\_. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 95-118.

\_\_\_\_\_. Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). **Anais do VI Colóquio Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2006. p. 334-349. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/28MariaHelenaCamaraBastos.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BATISTA DA SILVA, Vivian. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. vol. 12, n. 35, p. 268-277, maio-agosto, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503507>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_; CORREIA, António Carlos da Luz. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). **Cadernos de Pesquisa**. V.34, n. 123, p. 613-632. set-dez, 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/488/468>>. Acesso em: 04 set. 2015.

BEAS MIRANDA, Miguel. El orden del tiempo y los ritmos escolares. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.). **História ilustrada de la escuela en España**: Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 309-330 (Colección Biblioteca del libro).

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41-64.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memórias da educação no Brasil**. Volume III, Petrópolis: Vozes, 2005. p. 69-76.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Rosa Fátima. Apresentação. (Dossiê: Cultura Material Escolar: Abordagens históricas). **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 49, p. 15-17, jul. /set. 2013.

BOTO, Carlota. Compêndios pedagógicos de Augusto Coelho (1850-1925): A arte de tornar ciência o ofício de ensinar. **Revista História da Educação**. Rio Grande do Sul: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. vol. 14, n. 30, p. 09-60, jan-abril, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627137002>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BUISSON, Ferdinand Édouard. **Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire**. Tomo II, Parte I. Paris. Librairie Hachette et C., 1888. Disponível em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/2014/04/novo-dicionario-de-pedagogia-e.html?m=1>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. O valor do exemplo. In: CARDOSO, Teresa Fachada Levy (org.). **História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: MauadX: FAPERJ, 2014. p. 55-78.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **O valor do aluno: Vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – USP, 2001. p. 137-167.

\_\_\_\_\_. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação. (n.p., 10p), 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: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación: Universidad Pedagógica Nacional Bogotá**, n. 52, p.114-135, enero-junio, 2007a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246007>>. Acesso em: 29 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Modernidade Pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 111-120, 2000. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf>>. Acesso em 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 17-40.

CASTRO, César Augusto. Os usos e as tipologias dos materiais escolares no Maranhão oitocentista. In: CASTRO, César Augusto; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). **Objetos, práticas**

**e sujeitos escolares no Norte e Nordeste.** São Luis: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011. p. 13-33.

CATANI, Denice Barbara. Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-históricos-comparados em Educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola.** Lisboa: Educa, 2000. p. 143-150.

\_\_\_\_\_; BATISTA DA SILVA, Vivian. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrea; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução: Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar. **História da Educação.** Pelotas, v. 6, n. 11, p. 05-24, abr. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

COMENIUS. **Didática Magna.** Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. 2. tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (Dir.). **Histoire du temps scolaire em Europe.** Paris: INRP; Ed. Economica, 1997.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. Introduction. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine (Dir.). **Histoire du temps scolaire em Europe.** Paris: INRP; Ed. Economica, 1997, p. 9-23.

CORREIA, António Carlos da Luz. Entre o campanário da igreja e a sineta da escola: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (sécs. XIX-XX). In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 123-137.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos dos ponteiros do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Lisboa, 1996.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Os dizeres das regras: Um estudo sobre manuais de civildade e etiqueta. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação. (n.p.; 11p.), 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/488.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Tenha modos! Manuais de civildade e etiqueta na Escola Normal (Anos 1920-1960). **VI Colóquio Luso Brasileiro de História da Educação**. p. 350-361, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/29MariaTeresaSantosCunha.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CURY, Cláudia Engler. Métodos de ensino e formas de controle sobre o cotidiano escolar na instrução pública da Parahyba do Norte (1835-1864). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (Orgs.). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 41-61 (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_; GALVES, Marcelo Cheche; FARIA, Regina Helena Martins de (Orgs.). **O Império no Brasil: Educação, impressos e confrontos sociopolíticos**. São Luis: Café & Lápis; Editora UEMA, 2015.

DENT, Nicholas John Henry. **Dicionário Rousseau**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual como texto. **Pro-Posições**, v.23, n.3, p. 33-50, jan. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642827>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. **Revista Tendências Pedagógicas**, n.14, p. 169-180, 2009. Disponível em:

<<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1911/2021>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. El orden del tiempo. Almanques y horarios para la escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.). **História ilustrada de la escuela en España**: Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 73-98 (Colección Biblioteca del libro).

\_\_\_\_\_. La invencion del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 33-53.

\_\_\_\_\_. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marilia Gabriela (Orgs.). **Objetos da Escola**: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

\_\_\_\_\_. **Tiempos y espacios para la escuela**: Ensayos históricos. Madri: Biblioteca Nueva, 2000.

\_\_\_\_\_. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19-57.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Edusp. 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

\_\_\_\_\_. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). 2.ed rev. e ampl. Uberlândia: EDUFU, 2015.

\_\_\_\_\_; VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos**: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – USP, 2001. p. 117-136.

FERBER, Luiza Pinheiro. “**Um mal necessário**”: As escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana .Chrystina Venancio (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Sobre o tempo na escola. In: FERNANDES, Rogerio; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **O Tempo na Escola**. Porto: Profedições Ltda, 2008, p. 7-14.

FERREIRA, António; GONDRA, José. Idades da vida, infância e racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 127-146.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 6.ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGUEIREDO, Candido. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** (1913). Project Gutenberg Ebook, 2010. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>>. Acesso em: 10 set. 15.

FORTUNATO, Natalia. **Ensinar a ler e a escrever**: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina / 1856-1892). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

GALLEGO, Rita de Cássia. O que e como ensinar? A arquitetura de tempos, ritmos e rituais de ensinar e aprender nas escolas primárias paulistas (1846-1890). In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 251-289.

\_\_\_\_\_. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: Heranças e Negociações (1846-1890). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Uso(s) do tempo**: a organização das atividades de professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_; CÂNDIDO, Renata Marcílio. Uma discussão sobre os sentidos de integração de feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas (1890-1930). **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31. n. 02. p. 17-36. abril- junho 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. O bom professor: do comportamento exigido. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação. (n.p., 10p.), 2004. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/individ/Eixo5/344.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/individ/Eixo5/344.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Regulamentos para instrução: para além do ensino, as condutas. **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação. p. 01-14, 2000. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/158\\_vera\\_lucia\\_g.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/158_vera_lucia_g.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina. **Anais do VI Colóquio Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2006, p. 179-190. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspardaSilva.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupos Escolares: Criação mais feliz da república? Mapeamento da produção em Santa Catarina. **Revista Linhas**, v. 10, n. 1, 2009, p. 31-53. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1827/1403>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_; VALLE, Ione Ribeiro, Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Luci (Orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 303-319.

\_\_\_\_\_; CARDOSO da SILVA, Carolina.Ribeiro; GRIMALDI MACHADO, Suzana. Leituras Recomendadas: Manuais Pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário. In: CASTELLANOS, Samuel Luiz.Velázquez.; CASTRO, Cesar Augusto (orgs.). **Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva Histórica**. São Luis: Café e Lápis, EDUFMA, 2016. p. 379-399.

GONDRA, José Gonçalves. Cronologias da vida e formas da escola. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 212-236.

\_\_\_\_\_; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Biblioteca Básica da História da Educação).

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.8. jul/dez.2004. p. 265-288. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/196>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

GRIMALDI MACHADO, Suzana. Entre campanhas e relógios: uma escola e seu tempo. In: GRANATO, Marcus (Org.). Seminário Internacional Cultura Material e Patrimônio da C&T. (4.: 2016: Rio de Janeiro, RJ). **Anais do 4º Seminário Internacional Cultura Material e Patrimônio da C&T**. Rio de Janeiro: Museu da Astronomia e Ciências Afins, 2016. ISBN: 978-85-60069-74-3. p. 786 – 793. Disponível em: <[http://www.mast.br/hotsite\\_anais\\_ivspct\\_2/index.html](http://www.mast.br/hotsite_anais_ivspct_2/index.html)>. Acesso em: 05 dez. 2016.

GURRIERI, Giovanna Ceccatelli. **Ore di scuola e tempi della vita**: Una ricerca sull'uso del tempo nella scuola dell'obbligo. 7.ed. Milano: Franco Angeli, 2007.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T.A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

HARGREAVES, Andy. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro, RJ: Ponteiro, FAPERJ, 2014, p. 55-88.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da Infância Catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2009.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Gizele de. Programas e métodos de ensino para a infância catarinense nas reformas educacionais de 1910/1913. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 73-87, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1829/0>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). **A escola elementar no século XIX**: o método mútuo/monitorial. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 09-24.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Memória do livro didático em Santa Catarina: uma discussão dos títulos e seus autores (1836-1889)**. VII Jornada do HISTEDBR “O trabalho didático na história da educação”. p. 1-25. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT4%20PDF/O%20TRABALHO%20DID%20TICO%20EM%20SANTA%20CATARINA%20UMA.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20TRABALHO%20DID%20TICO%20EM%20SANTA%20CATARINA%20UMA.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2017.

MACHADO, Alzemi. Biblioteca Pública de Santa Catarina: Breve relato sobre a sua história. In: MACHADO, Alzemi; MARCELINO, Roseléia. (Orgs.). **Catálogo de jornais catarinenses: 1831-2013**. 2.ed. rev. e ampl. Florianópolis: FCC, 2014, p. 7-15 Disponível em: <[www.fcc.sc.gov.br/bibliotecapublica/hemeroteca](http://www.fcc.sc.gov.br/bibliotecapublica/hemeroteca)>. Acesso em: 08 fev. 2016.

MONTEIRO, Regina Maria; FREITAS, Annamaria Bueno Gonçalves. *Pedagogia e Metodologia: liberalismo e catolicismo no manual de Passalacqua (a formação docente no final do século XIX)*. **24<sup>a</sup> ANPED**. p. 01-15, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MÓRAN DE CASTRO, Maria del Carmen. Incidencia de la jornada escolar em los procesos de socialización infantil. **Educación en Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 45, p. 19-36, jul/set. 2012.

NÓVOA, António. O ensino mútuo: a primeira tentativa oficial de reforma dos métodos. In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena (Coord.). **Evidentemente: Histórias da educação**. Porto: Asa, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. O Passado e o Presente dos Professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 09-32.

OSSENBACH, Gabriela. **Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES**. In: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (Orgs.). La historia de la cultura escolar em Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar. (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: Ed. Universita di Macerata, 2013. p. 107-118.

\_\_\_\_\_. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. **Educatio Siglo**, v. 28, n.2, p. 115-132. 2010. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/111991/106311>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

PAULA, Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de. **Escola nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo** (Santa Catarina 1942-1949). 2015. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Barbara Cortella. O pioneirismo de Theodoro de Moraes (1877-1956) na História do ensino da leitura no Brasil. In: MORTATTI, M. do R. L. et al. (Org.). **Os sujeitos da história do ensino de leitura e da escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im) possibilidades de investigação. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011. p. 43-68.

PETITAT, André. **Produção da escola / Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETRY, Marília Gabriela. Museu Escolar: O que dizem os inventários (Santa Catarina / 1941-1942). In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia e PETRY; Marília Gabriela (Orgs.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material (Santa Catarina - séculos XIX e XX)** Florianópolis: Insular, 2012, p. 79-101.

PINTASSILGO, Joaquim. **Os manuais de Pedagogia no primeiro terço do século XX: Entre a tradição e a inovação**. Lisboa. p. 01-29, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4020>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_; PEDRO, Lénia Cristina. Rituais escolares e construção da cultura escolar em Portugal na transição do século XIX para o século XX. In: MOGARRO, Maria João. **Educação e Patrimônio Cultural: Escolas, Objetos e Práticas**. Lisboa: Edições Colibri, 2013. p. 33-48.

PLAISANCE, Éric; VERGNAUD, Gérard. **As ciências da educação**. Tradução: Nadyr Salles Penedo; Odila Aparecida de Queiroz. São Paulo: Loyola, 2003.

POUBEL E SILVA, Elisabeth Sá. Escola Central e Semi-Central: uma nova proposta de escolarização da infância em Portugal. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 245-261.

ROCHADEL, Olívia. **Curso Prático de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISUL, Tubarão, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sergio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos da Silva. **A Escola Normal Catharinense: ornamento e profissão**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHMIDT, Leonete Luzia. A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina 1830-1859. In: SCHMIDT, Leonete Luzia; SCHAFASCHEK, Rosicler; SCHARONG, Rosmeri (Orgs.). **A educação em Santa Catarina no século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época**. Florianópolis: DIOESC, 2012, p. 135-220.

\_\_\_\_\_. **As práticas de intervenção de João José Coutinho na educação pública de Santa Catarina 1850/1859**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHUEROFF, Dilce. **Expansão do Ensino Primário Catarinense: O que diz o Acervo Memória Estatística do Brasil (1870-1929)**. Original disponibilizado pela autora. (no prelo).

SOUZA, Gizele de. Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: Anotações de uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas - SP, n. 14, p. 37-68, maio./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/129>>. Acesso em: 13 set. 16.

\_\_\_\_\_. Espaço e mobília escolar na Instrução Pública Paranaense no limiar do século XX. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS**. Campo Grande - MS, V. 12, n. 23, p. 70-18, 2006. Disponível em: <[http://intermeio.ufms.br/revistas/23/23%20Artigo\\_06.pdf](http://intermeio.ufms.br/revistas/23/23%20Artigo_06.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2016

\_\_\_\_\_. História da educação infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Orgs.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 245-272.

\_\_\_\_\_. História da Educação Infantil no Paraná: Os Jardins-de Infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX. 32ª reunião anual da **ANPED**. 2009. n.p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5901--Int.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

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-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 257-283, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2014.012>>. Acesso em: 13 set. 15.

\_\_\_\_\_. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blank; NETO, Amarílio Ferreira (Orgs.). **Práticas Escolares e processos educativos: currículos, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 337-367.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas(1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**. n.9. jan. /jun. 2005. p. 09-42. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/180>>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), p. 3-27.

SPENCER, Herbert. **Education: Intellectual, moral and physical**. New York: D. Appleton and Company, 1896. Disponível em:<<https://archive.org/details/spencereducation00spen>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, Glória Maria. **Ação da Diretoria da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no período de 1858 a 1874: inspeção escolar na afirmação da educação como força civilizatória.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TREVISAN, Thabatha Aline. **História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959).** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, Bárbara Cortella. Leituras recomendadas para as Escolas Normais no Brasil e na França (século XIX): transferências culturais e de modelos pedagógicos. **Patrimônio e Memória.** São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 223-237, janeiro-junho, 2013.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método Intuitivo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.** São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Biblioteca Básica da História da Educação, v. 6).

\_\_\_\_\_. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas.** Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 301-321.

\_\_\_\_\_. A função social da escola e a constituição da forma escolar (Brasil/Portugal, 1870-1932). **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 185-206, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2014.009>>. Acesso em: 13 set. 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância – Brasil, século XIX. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 39-66.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2005a, p. 3-30.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas: Autores Associados, 2005b (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. Mapas de frequência da escola de primeiras letras: fontes para a história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 08, n. 2 (17), p. 41-67, mai. /ago. 2008. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/104/114>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

\_\_\_\_\_; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011. p. 19-41.

\_\_\_\_\_; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR da SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

\_\_\_\_\_.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 41-71.

\_\_\_\_\_. O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 199-220.

VILLELA, Heloisa. A Primeira Escola Normal do Brasil. In.: NUNES, Clarice (Org.). **O Passado Sempre Presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. p. 63-82, set/out/nov/dez, 1995. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo-portal/rbe/rbedigital/RBDEO/RBDEO\\_6\\_antonio%20VIÑAO\\_FRAGO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo-portal/rbe/rbedigital/RBDEO/RBDEO_6_antonio%20VIÑAO_FRAGO.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Tiempos escolares, tiempos sociales: La distribución del tiempo y del trabajo em la enseñanza primaria en España (1838-1936)**. Barcelona: Editora Ariel, 1998.

\_\_\_\_\_. La renovación de la organización escolar: la escuela graduada. In: SAUTER OSSENBACH, Gabriela (coord.). **Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX**. Madrid: UNED Ediciones, 2003, p. 73-104. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/315750360\\_La\\_renovacion\\_de\\_la\\_organizacion\\_e\\_scolar\\_la\\_escuela\\_graduada](https://www.researchgate.net/publication/315750360_La_renovacion_de_la_organizacion_e_scolar_la_escuela_graduada)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 15-33.

ZAIA, Iomar Barbosa. **Escrituração Escolar: produção, organização e movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

## FONTES DOCUMENTAIS

### ∞ Manuais Pedagógicos

CALKINS, Norman Allison. **Primary Object Lessons for training the senses and developing the faculties of childrens** – A manual of elementary instruction for parents and teachers. 40. edition revised. Nova York: Harper & Brothers Publishers, 1888.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras Lições de Coisas: manual do ensino elementar para uso de paes e professores**. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

COELHO, José Augusto. **Principios de Pedagogia**. Tomo I. São Paulo: Teixeira e Irmãos, 1891. Disponível em: <<http://purl.pt/127>>. Acesso em: 10 set. 2015.

COELHO, José Augusto. **Principios de Pedagogia**. Tomo II. São Paulo: Teixeira e Irmãos, 1892. Disponível em: <<http://purl.pt/127>>. Acesso em: 10 set. 2015.

COELHO, José Augusto. **Principios de Pedagogia**. Tomo III. São Paulo: Teixeira e Irmãos, 1893. Disponível em: <<http://purl.pt/127>>. Acesso em: 10 set. 2015.

COELHO, José Augusto. **Principios de Pedagogia**. Tomo IV. São Paulo: Teixeira e Irmãos, 1893. Disponível em: <<http://purl.pt/127>>. Acesso em: 10 set. 2015.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves normales primaires et aux instituteurs em exercice, par M. Daligault**, 2<sup>a</sup> ed. revue et corrigée. Paris: Dezobry et E. Magdeleine, 1853.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Curso Practico de Pedagogia destinado aos alumnos das Escolas Normaes Primarias e aos Instituidores em exercicio, por M. Daligault**.

Tradução de Joaquim Pires Machado Portella. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Popular de A. A. da Cruz Coutinho (editor), 1874.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Curso Pratico de Pedagogia destinado aos alumnos das Escolas Normaes Primarias, Aspirantes ao magisterio e aos Professores em exercicio, pelo Sr. Daligault.** Tradução de Francisco de Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typographia Ribeiro & Caminha, 1870. Acervo: Biblioteca Central UFSC. Disponível em: <<https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>> Acesso em: 28 out. 2015.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e Methodologia** (Theorica e Pratica): Compreendendo a HYGIENE ESCOLAR, ORGANISAÇÃO GERAL e a DIRECÇÃO DAS ESCOLAS, de acordo com os systemas modernos de ensino e com os principios das sciencias PHYSIOLOGICAS, PSYCHOLOGICAS E MORAES, para uso dos alumnos da Escola Normal de S. Paulo. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887. Disponível em: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Pedagogia%20e%20Methodologia2\\_1.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Pedagogia%20e%20Methodologia2_1.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2016.

#### ∞ **Legislação Brasileira (períodos imperial e republicano)**

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil.** 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 31 jul 2015.

BRASIL. **Decreto de 19 de novembro de 1829.** Coleção de Leis do Império do Brasil, 1829. Legislação informatizada. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/decrer\\_sn/1824-1889/decreto-38271-19-novembro-1829-566345-publicacaooriginal-89931-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrer_sn/1824-1889/decreto-38271-19-novembro-1829-566345-publicacaooriginal-89931-pe.html)>. Acesso em: 12 out 2016.

BRASIL. **Decreto nº. 21076 de 24 de fevereiro de 1934 (Código Eleitoral).** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM15101827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM15101827.htm)> Acesso em: 31 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm)>. Acesso em 31 jul. 2015.

## ∞ Documentos norteadores da Instrução Pública Catarinense

### ∞ Atos

SANTA CATHARINA. **Acto de 30 de janeiro de 1866**. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

### ∞ Circulares

SANTA CATARINA. **Circular nº 32, de 26 de setembro de 1935**. Departamento de Educação (Circulares 1930-1941). Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Localização: Repositório Institucional da UFSC (formato digital).

### ∞ Leis

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 776, de 21 de maio de 1875**. Reforma a Instrução Pública primária da Província. Desterro, 1875. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 1.029, de 19 de maio de 1883**. Reorganiza o ensino público na província. Desterro, 1883. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 136, de 14 de abril de 1840**. Desterro, 1840. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 268, de 01 de março de 1848**. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 35, de 14 de maio de 1836**. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 699, de 11 de abril de 1874**. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 807, de 20 de abril de 1876**. Cria uma escola normal. Desterro, 1876. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 846, de 11 de outubro de 1910**. Reforma do Ensino Público. Florianópolis, 1910. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Lei nº. 898, de 01 de abril de 1880.** Reorganiza a instrução publica. Desterro, 1880. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

∞ **Pareceres**

SANTA CATHARINA. **Parecer sobre Adopção de Obras Didacticas pelo professor Orestes Guimarães:** (Contractado para auxiliar a reorganização do ensino em Santa Catharina). Gab.Typ. D' O Dia. Florianópolis, 1911a. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

∞ **Programas escolares**

SANTA CATHARINA. **Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense.** Desterro, 1892a. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Programma dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina.** Florianópolis, 1911b. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Programma dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina.** Joinville, 1914a. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Programma e Horario da Escola Normal do Estado de Santa Catharina.** Florianópolis, 1911c. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

∞ **Regimentos**

SANTA CATHARINA. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina.** Florianópolis: Gab.Typ. D' O Dia, 1911d. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina.** Joinville, 1914b. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução Primaria da Provincia de Santa Catharina.** Desterro: Typographia J.J. Lopes, 1869a. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regimento Interno para as escolas publicas de Instrucção primaria da Provincia de Santa Catharina.** Desterro, 1881a. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrucção primaria do Estado de Santa Catharina.** Desterro, 1892b. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

### ∞ Regulamentos

SANTA CATHARINA. **Regulamento do Instituto Litterario e Normal** em execução a lei nº. 1.029, de 19 de maio de 1883. Desterro, 1883. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regulamento Geral da Instrucção publica do Estado de Santa Catharina.** Desterro, 1892c. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Regulamento Geral da Instrucção Publica do Estado de Santa Catharina.** Florianópolis, 1908a. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Regulamento Geral da Instrucção Publica em execução da Lei nº. 967, de 22 de agosto de 1913.** Joinville, 1914c. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Regulamento para a Instrucção primaria.** Desterro, 1859. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regulamento para a Instrucção Publica** em execução da Lei nº. 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis: Gab.Typ. D' O Dia, 1911e. Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

SANTA CATHARINA. **Regulamento à Instrucção publica provincial.** Desterro, 1879a. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regulamento para a reorganização da Instrucção publica.** Desterro, 1881b. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regulamento da Instrução Publica.** Desterro: Typographia de Joaquim Augusto do Livramento, 1868. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regulamento para o ensino primario de Santa Catharina.** Desterro, 1892d. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Regulamento para execução da Lei nº. 1144, de 30 de setembro de 1886.** Desterro, 1888. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

#### ∞ **Resolução**

SANTA CATHARINA. **Resolução nº. 382, de 01 de julho de 1854.** Localização: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

#### ∞ **Fallas e Relatorios de Presidentes da Provincia Catharinense**

SANTA CATHARINA. **Discurso pronunciado na abertura da Assembleia Legislativa da Provincia de Santa Catharina na primeira sessão ordinaria da segunda legislatura provincial em 1838 pelo respectivo presidente, o brigadeiro João Carlos Pardal, em 1º de março 1838.** Cidade do Desterro: Typ. Provincial, 1838. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SANTA CATHARINA. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina em 21 de março de 1875 pelo Exm. Sr. Presidente da provincia, Dr. João Thomé da Silva.** Desterro: Typ. de J.J. Lopes, 1875. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

SANTA CATHARINA. **Falla do illustrissimo e excellentissimo senhor José Joaquim Machado de Oliveira, presidente da provincia de Santa Catharina na abertura da terceira sessão da primeira legislatura provincial em o primeiro de março de 1837, decimo sexto da independencia e do imperio.** Cidade do Desterro: Typ. Provincial, 1837. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SANTA CATHARINA. **Falla que o excellentissimo Presidente da Provincia Feliciano Nunes Pires dirigio a Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catharina, em 1º de março de 1835.** Cidade do Desterro: Typ. Sociedade Patriotica, 1835. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Falla que o exm. 3.o vice-presidente da provincia de Santa Catharina, o doutor Severo Amorim do Valle, dirigio á Assembleia Legislativa Provincial no acto d'abertura de sua sessão ordinaria em o 1.o de março 1849.** Cidade do Desterro: Typ. Provincial, 1849a. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Falla que o Presidente da Provincia de Santa Catharina, o Marechal de Campo Graduado Antero Jozé Ferreira de Brito dirigio à Assembleia Legislativa da mesma provincia na sessão ordinaria de 1º de março de 1842.** Cidade do Desterro: Typographia Provincial, 1842. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Falla que o Presidente da Provincia de Santa Catharina, o Marechal de Campo Antero Jozé Ferreira de Brito dirigio à Assembleia Legislativa da mesma provincia na sessão ordinaria de 1º de março de 1843.** Cidade do Desterro: Typographia Provincial, 1843. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Falla que o presidente da provincia de Santa Catharina dr. João José Coutinho, dirigio á Assembléa Legislativa Provincial no acto d'abertura de sua sessão ordinaria em o 1.o de março de 1856.** Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1856a. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina na sessão ordinaria do 1.o de março; e falla dirigida a mesma Assembléa na sessão extraordinaria de 11 de junho pelo presidente Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda, no anno de 1866.** Desterro: Typ. do Jornal Mercantil, 1866. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Relatorio com que ao exm. sr. coronel Manoel Pinto de Lemos, 1.o vice presidente, passou a administração da provincia de Santa Catharina, o dr. José Lustosa da Cunha Paranaguá, em 22 de junho de 1885.** Cidade do Desterro: Typ. do "Jornal do Commercio," 1885. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Relatorio com que o excellentissimo Snr. Doutor Antonio Pereira Pinto, entregou a presidencia da provincia de Santa Catharina ao Exmo Snr. Doutor Severo Amorim do Valle, terceiro vice presidente della. 30 de novembro de 1849.** Cidade do Desterro: Typographia Provincial, 1849b. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 10 out 2015.

**SANTA CATHARINA. Relatório do presidente da provincia de Santa Catharina Albuquerque Cavalcante apresentado à Assembléa Legislativa Provincial na abertura 2ª sessão da 1ª Legislatura, em 5 de abril de 1836.** Cidade do Desterro: Typographia Provincial, 1836. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Relatório do Presidente da Provincia de Santa Catharina Francisco Carlos de Araujo Brusque apresentado à Assembléa Legislativa Provincial na 1ª sessão da 10ª Legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia do Correio Mercantil, 1860. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

**SANTA CATHARINA. Relatório do Presidente da Provincia de Santa Catharina João José Coutinho, em 1.º de março de 1855.** (S.l.). 1855a. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

#### ∞ Mensagem do Governador

**SANTA CATHARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1912 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos.** Florianópolis: Gab. Typ. O'Dia, 1912. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

#### ∞ Jornais

CONSERVADOR. Desterro: Typographia Conservador. Anno V, nº. 105. 09 de maio de 1888. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

CONSERVADOR. Desterro: Typographia Conservador. Anno V, nº. 103. 07 de maio de 1888. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

DIÁRIO DA MANHÃ: Órgão do Partido Constructor. Victoria; Estado do Espirito-Santo. Anno I, nº. 257. 11 de julho de 1908. Localização: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional/ Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

DIÁRIO DA MANHÃ: Órgão Oficial. Victoria; Estado do Espirito-Santo. Anno IV, nº. 81. 25 de março de 1910. Localização: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (formato digital).

DIÁRIO DA MANHÃ. Órgão do Partido Republicano Espirito-Santense. Victoria; Estado do Espirito-Santo. Anno XI, nº. 190. 31 de março de 1917. Localização: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional/ Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (formato digital).

O ALPHABETO. Itajahy: Typ. do Pharol. Redacção Lyceu Infantil. Anno I, nº. 02. 10 de janeiro de 1909. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

O ARGOS DA PROVINCIA DE SANTA CATHARINA. Desterro: Typ. de J. J. Lopes. Primeiro Anno, nº.44. 03 de junho de 1856. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

O DESPERTADOR. Desterro: Typographia de J. J. Lopes. Anno VI, n. 549. 14 de abril de 1868. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

PROFESSOR – Revista Mensal da Associação do Professorado Catharinense. Desterro: Typographia do Lyceu de Artes e Officios. Anno I, nº. 01. 25 de agosto de 1889. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REGENERAÇÃO. Desterro: Typographia Regeneração. Anno XX, nº.11. 17 de janeiro de 1888. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REPUBLICA. Desterro: Typographia Republica. Anno III, n. 432. 19 de maio de 1891. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REPUBLICA. Florianópolis: Typographia Republica. Anno V, n. 195. 15 de dezembro de 1894. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

#### ∞ **Ofícios expedidos da Diretoria de Instrução pública**

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1855/1860. 1855b.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1855/1860. 1856b.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1855/1860. 1858.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1861. 1861a.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** . I. P. 02; 1861. 1861b.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública** . . I. P. 02; 1861. 1861c.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** . I. P. 02; 1864. 1864.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** . I. P. 02; 1865. 1865.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** . I. P. 02; 1870. 1870a.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** . I. P. 02; 1870. 1870b.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** . I. P. 02; 1881, vol. 01. 1881c.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** . I. P. 02; 1890, vol. 02. 1890a.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1890, vol. 02. 1890b.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1890, vol. 02. 1890c.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1891, vol. 01. 1891a

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1891, vol. 01. 1891b.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1891, vol. 01. 1891c.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1892, vol. 01. 1892e.

SANTA CATHARINA. **Ofícios Expedidos da Diretoria de Instrução Pública.** I. P. 02; 1908/1909. 1908b.

### ∞ **Relatórios da Inspeção Geral de Instrução Pública**

SANTA CATHARINA. **Relatório da Inspeção Geral de Instrução Pública da Província de Santa Catharina, ao Presidente da Província de Santa Catharina, Dr. Carlos Augusto Ferraz de Abreu.** I. P. r. 1869b. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Relatório da Inspeção Geral de Instrução Pública da Província de Santa Catharina, ao Presidente da Província de Santa Catharina, Dr. Antonio de Almeida de Oliveira.** I. P. r. 1879b. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

### ∞ **Ilustrações (objetos e imagem de sala de aula)**

BLOG DA FERNANDA (A evolução da educação e da comunicação). **Fotos da Escola Rivadavia Correa.** Disponível em: <<http://aevolucaodaeducacao1.blogspot.com.br/2013/03/fotos-escola-rivadavia-correa-antes.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017 (sineta).

BLOG DO MUP - MUSEU DA CIDADE DE PATO DE MINAS (Casa de Olegário Maciel): **Exposição virtual.** Disponível em: <[http://museudacidade.blogspot.com.br/p/projetos\\_22.html](http://museudacidade.blogspot.com.br/p/projetos_22.html)>. Acesso em: 05 mai. 2017 (matraca).

MOLL, Luis Manuel. Azarquiel: un pionero del espacio olvidado. **Revista La Alcazaba.** Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.laalcazaba.org/azarquiel-por-luis-m-moll/>>. Acesso em: 04 mai. 2017 (Clepsidra).

MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE. **Amostra da Cultura Material Escolar:** Série P.B. Disponível em: <[http://www1.udesc.br/imagens/id\\_submenu/2430/fotos\\_p\\_b\\_\\_02.jpeg](http://www1.udesc.br/imagens/id_submenu/2430/fotos_p_b__02.jpeg)>. Acesso em: 20 abr. 2017 (relógio de parede).

MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE. **Exposições Permanentes: Sala Selene.** Disponível em: <[http://www1.udesc.br/imagens/id\\_submenu/2343/07\\_sala\\_de\\_aula.jpg](http://www1.udesc.br/imagens/id_submenu/2343/07_sala_de_aula.jpg)>. Acesso em: 20 de abr. 2017 (sala de aula de época).

MUSEU DA INFÂNCIA – UNESC. **Infância e Culturas Escolares:** Materiais da Secretaria Escolar. Disponível em <[http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo\\_escolares/secretaria.htm](http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/secretaria.htm)> Acesso em 04 jun. 2017 (campanha – sineta).

MUSEU DE ANGRA DO HEROÍSMO. **O Mundo do Bronze.** Açores: MAH, 2009, p. 24. Disponível em:<<https://museu-angra.azores.gov.pt/edicoes/2009/mundo-bronze.pdf>> Acesso em 05 fev. 2016 (sino).

MUSEU DE ANGRA DO HEROÍSMO. **O Mundo do Bronze.** Açores: MAH, 2009, p. 19. Disponível em:<<https://museu-angra.azores.gov.pt/edicoes/2009/mundo-bronze.pdf>> Acesso em 05 fev. 2016 (campanha de mesa em conjunto com tinteiro).

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. **Base de dados do Acervo Museológico.** Disponível em:

<[http://site.mast.br/bases/sgm\\_consulta/telas/consulta/detalhe\\_consulta.asp?ID=1994/0424 a, b, c, d&nome\\_obj=Pêndula](http://site.mast.br/bases/sgm_consulta/telas/consulta/detalhe_consulta.asp?ID=1994/0424_a,b,c,d&nome_obj=Pêndula)>. Acesso em 26 jun. 2016 (pêndula).

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. **Base de dados do Acervo Museológico.** Disponível em:

<[http://site.mast.br/bases/sgm\\_consulta/telas/consulta/detalhe\\_consulta.asp?ID=1994/0418&nome\\_obj=Ampulheta](http://site.mast.br/bases/sgm_consulta/telas/consulta/detalhe_consulta.asp?ID=1994/0418&nome_obj=Ampulheta)>. Acesso em: 26 jun. 2016 (ampulheta).

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. **Base de dados do Acervo Museológico.** Disponível em:

<[http://site.mast.br/bases/sgm\\_consulta/telas/consulta/detalhe\\_consulta.asp?ID=1994/0386 a&nome\\_obj=Cronômetro de algibeira](http://site.mast.br/bases/sgm_consulta/telas/consulta/detalhe_consulta.asp?ID=1994/0386a&nome_obj=Cronômetro de algibeira)>. Acesso em 26 jun. 2016 (relógio de algibeira).

APÊNDICE A: Análise dos documentos norteadores da Instrução Pública focalizando aspectos relacionados as práticas de Escrituração Escolar (Período: 1848 a 1881) - (continua)<sup>127</sup>

<i>A escrituração escolar em documentos norteadores da Instrução Pública (1848 a 1881)</i>	
Documentos/Fontes	O que nos dizem acerca da escrituração escolar?
<i>Lei 268, de 01 de maio de 1848</i>	“O Presidente da Província dará os precisos regulamentos para todas as escolas publicas compreendendo [...] o <b>modo da matricula</b> , a forma e o <b>tempo em que os professores devem remetter</b> aos directores parciais as relações ou <b>mappas dos alumnos</b> , e seus adiantamentos [...]” (Art. 36)
<i>Resolução 382, de 01 de julho de 1854</i>	“ <b>Os Professores</b> terão hum <b>livro de matricula</b> , no qual assentarão o <b>nome do discipulo</b> , o do Pai ou Patrono, <b>idade, dia de entrada e sahida</b> , e na casa observações, <b>o que sabião</b> quando entrarão, e <b>o aproveitamento que tiverão.</b> ” (Art. 37) “ <b>Os Professores</b> [...] <b>tomarão nota das faltas dos alumnos</b> [...], e indagarão o motivo d’ellas. [...] tirarão de <b>trez em trez mezes, huma relação</b> dos discipulos, <b>com declaração de faltas, que tiverão em cada mez</b> , e o motivo d’ellas, e a enviarão ao Director por intermedio do subdirector”. (Art. 39) “ <b>Os Professores no fim do anno enviarão</b> , até 2 de dezembro[...] <b>huma relação</b> dos discipulos, que <b>frequentaram as aulas</b> durante o anno, declarando a <b>idade, data de entrada, numero de faltas que tiverão, o que sabião</b> no principio do anno e <b>o que aprenderão</b> no decurso d’elle; se fiserão <b>exame</b> , de que materias, e que <b>aprovação</b> tiverão.” (Art. 49)
<i>Regulamento para a Instrucção primaria – 1859</i>	“ <b>Os professores</b> terão hum <b>livro de matricula</b> , no qual assentarão o <b>nome do discipulo</b> , do Pai ou Patrono, <b>idade, dia de entrada e sahida, o que sabião</b> quando entrarão, e <b>o aproveitamento que tiverão.</b> ” (Art. 10) “ <b>Os professores</b> [...] <b>tomarão nota das faltas dos alumnos</b> [...], e indagarão o motivo d’ellas. [...] tirarão de <b>trez em trez mezes, uma relação</b> dos discipulos, <b>com declaração de faltas, que tiverão em cada mez</b> , e o motivo d’ellas, e a enviarão ao Director por intermedio do subdirector”. (Art. 11)
<i>Regulamento da Instrucção Publica – 1868 ;</i>  <i>Regimento Interno para as escolas publicas de Instrucção Primaria - 1869</i>	“ <b>Os professores</b> publicos [...] devem: [...] Remetter-lhes no fim de <b>cada trimestre</b> [...] um <b>mappa nominal</b> dos alumnos matriculados, com relação de sua <b>frequencia e aproveitamento</b> , e no <b>fim do anno</b> um <b>mappa geral</b> , compreendendo os <b>resultados dos exames</b> , [...]. Os <b>mappas</b> serão <b>organizados</b> segundo <b>modelos</b> remettidos pelo Inspector Geral. (1868, Art. 63 - §5º; 1869, Art. 01, §6º) Havera em cada escola um <b>livro de matricula</b> dos alumnos rubricados pelo Inspector. <b>A matricula</b> sera gratuita, e <b>deverá ser feita pelo professor</b> em presença de uma <b>guia annual</b> do mesmo Inspector, a qual depois de registrada ficara arquivada até o anno seguinte. No <b>livro de matricula, notara o professor as faltas</b> dos discipulos, seu <b>adiantamento em cada mez, até o dia em que sahirem da escola</b> , e com <b>declaração do motivo</b> da sahida.” (1868, Art. 65; 1869, Art. 10 e Art. 18) “Antes de passar a <b>guia de matricula</b> exigirá o Inspector de Districto um attestado do Professor da escola, que o menino tiver ultimamente frequentado no qual <b>declara o motivo da sahida</b> e o <b>grao de instrucção</b> em que se achava a esse tempo. Essa declaração fará o Inspector na guia que passar.” (1869, Art. 11) “[...] <b>fará o professor a chamada dos alumnos</b> , notando os que tiverem faltado [...] se inscreverá nas observações o motivo das faltas [...]a fim de <b>servirem de base aos mappas trimestraes e annuaes</b> [...]”. “ (1869, Art. 19)
<i>Lei 699, de 11 de abril de 1874</i>	“ <b>Os professores publicos</b> e os directores particulares <b>apresentarão de dous em dous mezes</b> um <b>mappa de frequencia</b> de seus alumnos, contendo o nome d’elles, de seus pais, o numero de faltas, a razão justificativa que de cada uma d’ellas lhes fôr dada e <b>as notas de applicação e comportamento.</b> ” (Art. 9º)

<sup>127</sup> Entre os anos finais do período imperial no Brasil (1881 a 1889) não foram localizados outros documentos normativos de igual teor.

APÊNDICE A: Análise dos documentos norteadores da Instrução Pública focalizando aspectos relacionados as práticas de Escrituração Escolar (Período: 1848 a 1881) - (conclusão)<sup>128</sup>

<i>A escrituração escolar em documentos norteadores da Instrução Pública (1848 a 1881)</i>	
Documentos/Fontes	O que nos dizem acerca da escrituração escolar?
<i>Regulamento à Instrução publica provincial – 1879</i>	<p>“Os professores publicos [...] devem: Remetter-lhes directamente no fim de <b>cada semestre</b> [...] um <b>mappa nominal</b> dos alumnos matriculados, com declaração de <b>frequencia e aproveitamento</b>; e <b>no fim do anno</b> um <b>mappa geral</b> em que demonstre <b>o resultado dos exames</b> [...]. Os <b>mappas</b> serão <b>organizados</b> segundo <b>modelos impressos</b> remettidos pelo Inspector Geral.” (Art.63; §8º)</p> <p>“Haverá em cada escola um <b>livro de matricula</b>[...]” (Art. 66)</p> <p>“<b>A matricula</b> será gratuita e <b>deverá ser feita pelo professor</b> em vista de uma guia annual do mesmo Inspector, a qual depois de registrada ficara arquivada até o anno seguinte.” (Art. 66, §1)</p> <p>“No <b>livro de matricula</b>, <b>notará o professor as faltas</b> dos discipulos, seu <b>adiantamento em cada mez, até o dia em que sahirem da escola</b>, e com declaração do motivo da sahida.” (Art. 66, §2)</p>
<i>Regimento Interno para as escolas publicas de Instrucção primaria – 1881</i>	<p>“<b>A matricula</b> será gratuita, <b>deverá ser feita pelo professor</b> em presença de uma guia annual do mesmo Inspector, a qual depois de registrada será archivada até o anno seguinte.” (Art. 09)</p> <p>“Haverá em cada escola um <b>livro de matricula</b> dos alumnos rubricados pelo Delegado Litterario e em que <b>notará o Professor as faltas dos discipulos, seu adiantamento em cada mez</b>, até o dia em que sahirem da escola, com a declaração do motivo da sahida.” (Art. 15)</p> <p>“[...] <b>fará o professor a chamada dos alumnos, notando os que tiverem faltado</b> [...] se inscreverá nas observações o motivo das faltas [...] <b>a fim de servirem de base aos mappas trimestraes e annuaes</b> [...].” (Art. 19)</p>
<i>Regulamento para a Instrucção publica – 1881</i>	<p>“Os professores publicos [...] devem: § 8. Remetter no fim de <b>cada semestre</b> [...]um <b>mappa nominal</b> dos alumnos matriculados, com declaração de sua <b>frequencia e aproveitamento</b>; e <b>no fim do ensino</b> um <b>mappa geral</b> em que demonstre <b>o resultado dos exames</b> [...]. Os <b>mappas</b> serão <b>organizados</b> segundo <b>modelos</b> remettidos pelo Director.” (Art. 79, §8)</p> <p>“Haverá em cada escola um <b>livro de matricula</b> dos alumnos rubricados pelo respectivo Delegado.” (Art.81)</p> <p>“<b>A matricula</b> será gratuita e <b>deverá ser feita pelo professor</b> em vista de uma guia annual do mesmo Delegado, a qual depois de registrada ficara arquivada até o anno seguinte.” (Art. 81, §1)</p> <p>“No <b>livro de matricula</b>, <b>notará o professor as faltas</b> dos discipulos, seu <b>adiantamento em cada mez, até o dia em que sahirem da escola</b>, e com declaração do motivo da sahida.” (Art.81, §2)</p>

Fonte: (SANTA CATHARINA, 1848; 1854; 1859; 1868;1869a; 1874; 1879a; 1881a; 1881b- Grifos meus). Quadro elaborado pela autora.

<sup>128</sup> Entre os anos finais do período imperial no Brasil (1881 a 1889) não foram localizados outros documentos normativos de igual teor.

APÊNDICE B: Análise dos documentos norteadores da Instrução Pública focalizando aspectos relacionados as práticas de Escrituração Escolar (Período: 1892 a 1914)<sup>129</sup>

<i>A escrituração escolar em documentos norteadores da Instrução Pública (1848 a 1881)</i>	
<b>Documentos/Fontes</b>	<b>O que nos dizem acerca da escrituração escolar?</b>
<i>Regulamento para o ensino primario de Santa Catharina -1892</i>	<p>“Serão declarados no <b>livro de matricula</b> dia mez e anno em que for ella feita; nome, idade, naturalidade e filiação do matriculado.” (Art. 10)</p> <p>“Aos professores publicos primarios incumbe: [...]” (Art. 50)</p> <p>“Apresentar <b>mensalmente</b> aos delegados escolares <b>mappas de matricula e frequencia</b> dos alumnos”, (Art. 50, §2º).</p> <p>“Apresentar <b>anualmente relatorio detalhado</b> da marcha da sua escola e do ensino nella empregado [...]” (Art. 50, §3º)</p> <p>“<b>Esripturar com toda ordem e clareza os livros escolares</b>”. (Art. 50, §14)</p>
<i>Regimento Interno para as escolas publicas de instrucção primaria - 1892</i>	<p>“A <b>matricula</b> [...] será gratuita e <b>deve ser feita pelo professor no livro respectivo</b> [...]” (Art. 4º)</p> <p>“O <b>mappa mensal de frequencia</b> [...] organizado de acordo com os <b>modelos juntos</b>.” (Art.12)</p>
<i>Regulamento geral de Instrucção Publica - 1908</i>	<p>“Os dizeres da <b>matricula serão lançados no livro competente</b>, conforme modelo [...]” (Art. 62)</p> <p>“A <b>escripturação escolar</b> será feita nos seguintes <b>livros</b>: I. De <b>matricula</b> [...] V. De <b>falta de alumnos</b> [...]” (art. 87)</p> <p>“A <b>escripturação desses livros é da competencia do professor</b>. ” (Art. 88)</p> <p>“Todos os livros, uma vez que estejam completamente escripturados, serão recolhidos à Directoria [...]” (Art. 90)</p> <p>“<b>Ao professor</b> publico primario <b>cumpre</b>: [...]” (Art. 138)</p> <p>“<b>Esripturar com ordem, clareza e acervo os livros escolares</b>.” (Art. 138, VII)</p> <p>“Organisar o <b>mappa mensal</b>, conforme modelo e <b>apresentá-lo até o dia 5 de cada mez</b> à autoridade escolar”. (Art. 138, VIII)</p> <p>“Apresentar <b>anualmente um relatorio minucioso</b> da marcha da escola [...]” (Art. 138, X).</p>
<i>Regulamento para a Instrucção publica – 1911</i>	<p>“Em <b>cada anno lectivo</b> o professor procederá à <b>nova matricula</b> [...] as informações constantes dos dizeres no <b>livro de matricula</b>.” (Art. 105)</p> <p>“O <b>livro de chamada</b>, auxiliar de matricula, será <b>escripturado diariamente</b> [...]” (Art. 108).</p>
<i>Regimento Interno dos Grupos Escolares – 1911</i>	<p>“A <b>escripturação</b> será feita nos seguintes <b>livros</b> [...] a) [...] de <b>matricula</b>; b) [...] de <b>chamada diaria e notas</b> dos alumnos [...]” (Art. 20)</p> <p>“A <b>escripturação</b> de todos os livros que trata o art. 20 será <b>feita pelo Director, excepto os de letra b</b>.” (Art. 22)</p> <p>“Cada professor procederá <b>diariamente a chamada</b> dos alumnos.” (Art. 28)</p> <p>“O professor tomará <b>notas diarias</b> do comportamento e applicação [...] <b>base</b> para <b>as notas mensaes</b> do boletim.” (Art. 32)</p> <p>No <b>ultimo dia do mez</b> o professor fará o <b>resumo de escripturação</b> entregando-o ao Director. (Art. 33)</p>
<i>Regulamento Geral de Instrucção Publica - 1914</i>	<p>“Ao professor e aos diretores cabe: [...] <b>Fazer, com o máximo cuidado</b>, sem borrão, raspadura, emendas, a <b>escripturação escolar</b>.” (Art. 94, item 9)</p> <p>“Em <b>cada anno lectivo</b> o professor procederá à <b>nova matricula</b> [...] as informações constantes dos dizeres no <b>livro de matricula</b>.” (Art. 102)</p> <p>“O <b>livro de chamada</b>, auxiliar de matricula, será <b>escripturado diariamente</b> [...]” (Art. 105).</p>

Fonte: (SANTA CATHARINA, 1892b; 1892d; 1908a; 1911d; 1911e; 1914c. Grifos meus). Quadro elaborado pela autora.

<sup>129</sup> Não foram localizados outros documentos normativos de igual teor referentes aos anos de 1890 e 1891.

APÊNDICE C: Horas devidas para as lições: análise dos documentos norteadores da Instrução Pública (Período: 1854 a 1914)

<b>Funcionamento das escolas: uma ou duas seções diárias?</b>		
<b>Documento/Fonte</b>	<b>Uma seção</b>	<b>Duas seções</b>
<i>Resolução nº 382, de 01 de julho de 1854</i>		
<i>Regulamento para a Instrução primaria – 1859</i>		
<i>Regimento Interno para as escolas publicas – 1869</i>		
<i>Lei nº 776, de 21 de maio de 1875</i>		
<i>Regulamento para a Instrução publica provincial – 1879</i>		
<i>Lei nº 898, de 01 de abril de 1880</i>		
<i>Regimento Interno para as escolas publicas– 1881a</i>		
<i>Regulamento para a Instrução publica provincial – 1881b</i>		
<i>Regulamento para o ensino primario de Santa Catharina -1892</i>		
<i>Regulamento para a Instrução publica – 1908</i>		
<i>Regulamento para a Instrução publica – 1911</i>		
<i>Regulamento Geral de Instrução Publica - 1914</i>		

Fonte: SANTA CATHARINA (1854; 1859; 1868; 1869a; 1879a; 1881a 1881b; 1892d; 1908a;1911e; 1914c)  
Quadro elaborado pela autora.

APÊNDICE D: Dias de trabalho e descanso: uma análise dos documentos norteadores da Instrução Pública (Período: 1848 a 1914) - (Continua)

<b>Dias de trabalho e descanso em documentos norteadores da Instrução Pública</b>		
<b>Documentos/Fontes</b>	<b>Dias de trabalho</b>	<b>Dias de descanso</b>
<i>Lei 268, de 01 de maio de 1848</i>	07 de janeiro a 07 de dezembro	“Serão feriados nas escolas publicas de primeiras letras, além dos <b>Domingos, dias Santos</b> , e de <b>festa Nacional</b> , o <b>Sabbado de tarde</b> de cada semana, os dias decorridos <b>desde oito de Dezembro até seis de Janeiro</b> , e de <b>quarta feira de trevas até o segundo dia da oitava da Paschoa.</b> ” (Art.35).
<i>Resolução 382, de 01 de julho de 1854</i>	07 de janeiro a 07 de dezembro	“São feriados nas Escolas Publicas os <b>Domingos, Dias Santos</b> , ou e <b>Festa Nacional</b> , os <b>Sabbados de tarde</b> , e os dias que decorrem <b>de 8 de Dezembro a 6 de Janeiro</b> , e da <b>Quarta feira de trevas até a 2ª feira de Pascoa.</b> ” (Art. 44)
<i>Regulamento para a Instrução primaria – 1859</i>	07 de janeiro a 07 de dezembro	“São feriados nas escolas publicas os <b>Domingos, Dias-Santos</b> , os de <b>Festa Nacional</b> , os <b>sabbados de tarde</b> e os dias que decorrem de <b>8 de Dezembro a 6 de Janeiro</b> , e da <b>quarta feira de trevas até a segunda-feira de Pascoa</b> . São presentemente considerados de <b>Festa Nacional os dias 25 de Março, 7 de setembro e 2 de Dezembro.</b> ” (Art. 14)
<i>Regulamento da Instrução Publica – 1868</i>	07 de janeiro a 19 de dezembro	“Nas escolas publicas serão feriados, além dos <b>domingos e dias de guarda</b> , os de <b>festividade nacional</b> marcados por lei, os de lucto <b>nacional</b> declarados pelo governo, e os que decorrem <b>desde 20 de Dezembro até 6 de Janeiro.</b> ” (Art. 71)
<i>Regimento Interno para as escolas publicas de Instrução Primaria - 1869</i>	07 de janeiro a 19 de dezembro	“Nas escolas publicas serão feriados, além dos <b>domingos e dias de guarda</b> , os de <b>festividade nacional</b> marcados por lei, os de lucto <b>nacional</b> declarados pelo Governo, os de <b>Quarta-feira de trevas até à Segunda-feira de Pascoa, exclusive</b> , e que decorrem <b>desde 20 de Dezembro até 6 de Janeiro.</b> ” (Art. 22)
<i>Regulamento para a Instrução publica provincial – 1879</i>	07 de janeiro a 07 de dezembro	“Nas escolas publicas serão feriados, além dos <b>Domingos e dias santificados</b> : 1 – Os de <b>festividade nacional</b> . 2 – Os de <b>luto publico</b> declarado pelo Governo. 3 – Os de <b>Carnaval, até a quarta feira de cinza</b> , inclusive. 4 – Os da Semana Santa, d’esde <b>Quinta-feira até Domingo</b> da Paschoa. 5 – O <b>Sabbado de Passos</b> . 6 – O dia <b>2 de Novembro</b> . 7 – O de <b>N.S. do Desterro</b> . § 8. – Da conclusão dos exames, a <b>6 de Dezembro</b> , até à abertura das aulas, a <b>7 de Janeiro</b> seguinte.” (Art. 71)
<i>Regimento Interno para as escolas publicas de Instrução primaria – 1881</i>	07 de janeiro a 19 de dezembro	“Nas escolas publicas serão feriados, além dos <b>domingos e dias de guarda</b> , os de <b>festividade nacional</b> , marcados por lei, os de <b>luto nacional</b> declarados pelo Governo, os de <b>Quarta-feira de trevas até à Segunda-feira de Pascoa, inclusive</b> , e que decorrem desde <b>20 de Dezembro até 6 de Janeiro</b> ” (Art.18)

APÊNDICE D: A Dias de trabalho e descanso: uma análise dos documentos norteadores da Instrução Pública (Período: 1848 a 1914) - (Continua)

<b>Dias de trabalho e descanso em documentos norteadores da Instrução Pública</b>		
<b>Documentos/Fontes</b>	<b>Dias de trabalho</b>	<b>Dias de descanso</b>
<i>Regulamento para a Instrução publica provincial – 1881</i>	07 de janeiro até a data da conclusão dos exames (não especificado no referido regulamento)	“Nas escolas publicas serão feriados, além dos <b>Domingos e dias santificados:</b> 1º Os de <b>festividade nacional.</b> 2º Os de <b>luto publico</b> declarado pelo Governo. 3º Os de <b>Carnaval, até a quarta feira de cinza,</b> inclusive. 4º Os da Semana Santa, desde <b>Quinta-feira até Domingo da Paschoa.</b> 5º O <b>Sabbado de Passos.</b> 6º O dia <b>2 de Novembro.</b> 7º O <b>de N.S. do Desterro.</b> 8º Da conclusão dos exames, que devem principiar em <b>3 de Dezembro,</b> até à abertura das aulas, <b>a 7 de Janeiro seguinte</b> ” (Art. 88)
<i>Regulamento para o ensino primario de Santa Catharina -1892</i>	01 de fevereiro a 30 de novembro. (Art. 8º)	“As escolas funcionarão diariamente [...] <b>a excepção dos domingos e dias feriados determinados por lei</b> ”(Art. 7º)
<i>Regulamento para a Instrução publica – 1908</i>	01 de fevereiro a 30 de novembro. (Art. 60)	“As escolas publicas funcionarão diariamente, <b>excepto Domingos e dias feriados por lei</b> [...]”(Art. 59)
<i>Regulamento para a Instrução publica – 1911</i>	01 de março a 31 de dezembro	“Cessa o exercicio das escolas publicas: 1 – <b>Nos domingos;</b> 2 – no dia 24 de Fevereiro; 3 – 21 de Abril; 4 – 1 de Maio; 5 – 3 de Maio; 6 – 12 de Maio; 7 – 14 de Julho; 8 – 7 de Setembro; 9 – 12 de Outubro; 10 – 2 de Novembro; 11 – 15 de Novembro; 12 – 17 de Novembro; 13 – <b>nos três dias de Carnaval;</b> 14 – <b>na quinta, sexta e sabbado da Semana Santa;</b> 15 – <b>nos mezes de Janeiro e Fevereiro.</b> ” (Art. 115)

APÊNDICE D: A Dias de trabalho e descanso: uma análise dos documentos norteadores da Instrução Pública (Período: 1848 a 1914) - (Conclusão)<sup>130</sup>

Dias de trabalho e descanso em documentos norteadores da Instrução Pública		
Documentos/Fontes	Dias de trabalho	Dias de descanso
<i>Regulamento Geral de Instrução Publica - 1914</i>	01 de março a 31 de dezembro	<p>“Cessa o funcionamento das escolas publicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Nos domingos;</b></li> <li>2. No dia 24 de fevereiro;</li> <li>3. 21 de Abril;</li> <li>4. 1 de Maio;</li> <li>5. 3 de Maio;</li> <li>6. 13 de Maio;</li> <li>7. 11 de Junho;</li> <li>8. 14 de Julho;</li> <li>9. 7 de Setembro;</li> <li>10. 12 de Outubro;</li> <li>11. 2 de Novembro;</li> <li>12. 15 de Novembro;</li> <li>13. 17 de Novembro;</li> <li>14. 24, 25, 26 de Dezembro;</li> <li>15. <b>nos dois dias de Carnaval;</b></li> <li>16. <b>na quinta, sexta e sabbado da Semana Santa;</b></li> <li>17 – <b>nos mezes de Janeiro e Fevereiro.</b>” (Art. 115)</li> </ol>

Fonte: SANTA CATHARINA (1848; 1854; 1859; 1868; 1869a; 1879a; 1881a; 1881b; 1892d; 1908a; 1911e; 1914c. Grifos meus) Quadro elaborado pela autora.

<sup>130</sup> Entre os anos finais do período imperial no Brasil (1881 a 1889) e os anos iniciais do período republicano (1890 e 1891) não foram localizados outros documentos normativos de igual teor.

## ANEXO A: Quadros das dimensões dos bancos e mesas em relação às idades dos alunos

IDADES	Bancos		Mesas	
	ALTURA	LARGURA	ALTURA	LARGURA
De 6 a 7 annos	28 a 32 cent.	24 a 25 cent.	56 a 59 cent.	30 a 33 cent.
« 8 a 9 »	32 a 34 »	25 a 27 »	49 a 62 »	33 a 36 »
« 10 a 11 »	34 a 36 »	27 a 28 »	62 a 64 »	36 a 38 »
« 12 a 13 »	36 a 38 »	28 a 30 »	64 a 68 »	38 a 42 »
« 14 a 15 »	38 a 42 »	30 a 33 »	68 a 72 »	42 a 44 »

Fonte: Pasalacqua (1870, p. 61)

IDADES	BANCOS		MESAS	
	Altura	Largura	Altura	Largura
De 6 a 7 annos	28 a 32 cent.	24 a 25 cent.	56 a 59 cent.	30 a 33 cent.
» 8 a 9 »	32 a 34 »	25 a 27 »	59 a 62 »	33 a 36 »
» 10 a 11 »	34 a 36 »	27 a 28 »	62 a 64 »	36 a 38 »
» 12 a 13 »	36 a 38 »	28 a 30 »	64 a 68 »	38 a 42 »
» 14 a 15 »	38 a 42 »	30 a 33 »	68 a 72 »	42 a 44 »

Fonte: SANTA CATHARINA (1892b)

ANEXO B: Quadro dos exercícios próprios de cada divisão em *Curso Pratico de Pedagogia* (1870)

Div. e classes	Instrução Moral e Religiosa (ou Prosa pratica)	Escrita (ou calligraphia e Orthographia pratica)	Calculo (ou Arithmetica)	Portuguez (ou Grammatica Nacional) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz)	Historia	Geographia	Desenho linear (e noções de figuras de Geometria)	Canto (e Gymnastica)
1ª Divisão	Orações mais essenciaes em Portuguez. Primeira noção da cartilha, cap. 1 e 2. do catechismo pequeno (1.ª, 2.ª e 3.ª) callicismo pequeno alfabético.	Escrita das letras (e alfabeticamente) e das palavras (e alfabeticamente) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Calculo arithmetico pratico por meio de bolinhas do espiral de taboalho de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros).	Portuguez (ou Grammatica Nacional) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Historia da patria e do mundo (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia).	Geographia da patria e do mundo (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia).	Desenho linear (e noções de figuras de Geometria) da patria e do mundo (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho).	Canto (e Gymnastica) da patria e do mundo (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto).
2ª Divisão	Instrução moral e religiosa em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim.	Escrita da lingua Latina (e alfabeticamente) e das palavras (e alfabeticamente) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Calculo arithmetico pratico por meio de bolinhas do espiral de taboalho de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros).	Portuguez (ou Grammatica Nacional) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Historia da patria e do mundo (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia).	Geographia da patria e do mundo (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia).	Desenho linear (e noções de figuras de Geometria) da patria e do mundo (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho).	Canto (e Gymnastica) da patria e do mundo (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto).
3ª Divisão	Instrução moral e religiosa em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim.	Escrita da lingua Latina (e alfabeticamente) e das palavras (e alfabeticamente) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Calculo arithmetico pratico por meio de bolinhas do espiral de taboalho de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros).	Portuguez (ou Grammatica Nacional) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Historia da patria e do mundo (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia).	Geographia da patria e do mundo (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia).	Desenho linear (e noções de figuras de Geometria) da patria e do mundo (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho).	Canto (e Gymnastica) da patria e do mundo (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto).
4ª Divisão	Instrução moral e religiosa em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim. Catechismo grande em Portuguez e Latim.	Escrita da lingua Latina (e alfabeticamente) e das palavras (e alfabeticamente) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Calculo arithmetico pratico por meio de bolinhas do espiral de taboalho de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros) e de escrita (ver quadros de numeros).	Portuguez (ou Grammatica Nacional) em suas 4 partes essenciaes (actual e decima, nominalmente Etymologia e Synonyma de cada quadr. e cubo, luz).	Historia da patria e do mundo (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia) e de escrita (ver quadros de historia).	Geographia da patria e do mundo (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia) e de escrita (ver quadros de geographia).	Desenho linear (e noções de figuras de Geometria) da patria e do mundo (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho) e de escrita (ver quadros de desenho).	Canto (e Gymnastica) da patria e do mundo (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto) e de escrita (ver quadros de canto).

Fonte: DALIGAULT (1870).

ANEXO C: Quadro-programa para a Escola Primária (períodos I e II) em *Principios de Pedagogia* (1893)

<p>ESCOLA PRIMARIA I. e II. PERÍODOS — 8 aos 10 ANOS</p> <p>Nestes períodos, as aptidões do alumno serão simultaneamente dirigidas em or- dem a realizar</p> <p>Quer a aquisição in- tellectual de noções sobre os seguintes objectos:</p> <p>Quer a realização te- chnica das seguintes operações:</p>		<p>FÓRMAS GEOMETRICAS: Medir capacidades, servindo nos dos submúltiplos; medir extensões, utilizando os múltiplos.</p> <p>RELAÇÕES NUMERICAS: Geração, construção e comparação de números, inteiros ou fraccionarios, representados por algarismos e referindo-se a uma unidade concreta; suas propriedades geraes; proporcionalidade; problemas de uso commum.</p>
	Aggregados.....	<p>ANIMAES: Decomposição dos aparelhos em órgãos e, portanto, analyse da estrutura e funções d'esses órgãos; apresentação de novas formas mais e mais rudimentares.</p> <p>VEGETAES: Continuação das decomposições e analyses anteriores; apresentação de formas mais e mais simples.</p> <p>MINERAES: Decomposição de mineraes, a fim de caracterisar os seus elementos estruturales; apresentação de novos mineraes, em explorações escolares ou no museu.</p>
		<p>Cosmicos.....</p> <p>APRESENTAÇÃO, por meio de mappas usuaes, dos diversos continentes terrestres e suas partes; parte liquida no globo terrestre.</p> <p>SYNTHESE do systema planetario, sob o ponto de vista estrutural; distancias verdadeiras entre os astros que o compõem.</p>
		<p>Sociaes.....</p> <p>APRESENTAÇÃO dos factos mais culminantes da vida da nação, primeiramente expostos oralmente e, mais tarde, por meio do livro.</p> <p>APRESENTAÇÃO de industrias apprehensoras, transformadoras e distribuidoras, colhidas na vida local.</p> <p>APRESENTAÇÃO do mechanismo dirigente das sociedades, objectivando-o na familia, na escola, na parochia; noção de circumscripções administrativas mais vastas.</p> <p>RELAÇÕES CIVIS: Continuação do objecto anterior.</p>
		<p>MOVIMENTOS ASTRONOMICOS: Os movimentos «apparentes» do Sol, da Lua, etc., objectivados n'um planetario; os movimentos apparentes transformados, mais tarde, em movimentos «reaes» e objectivados ainda n'um planetario.</p> <p>RELAÇÕES DA PHYSICA: Movimentos verticaes de corpos pesados; massas liquidas ou gazosas em espaço livre; bombas; equillibrios de massas gazosas em espaço fechado; manómetros; attracções e repulsões electricas quando os conductores são fixos e quando um é movel e outro fixo; focos luminosos e caloríficos; emissão, reflexão, absorpção, refração, etc., do calor e luz.</p>
		<p>De apprehen- são</p> <p>DIRECTAS: Continuação do objecto anterior.</p> <p>INDIRECTAS: Operações hortícolas; analyse de terrenos; correções, etc.; tratamento de animaes domesticos que, na familia, estão principalmente sob a direcção do homem.</p>
	Sexo masculino..	<p>CHIMICAS: Decomposições, no laboratorio, de substancias chimicamente definidas ou de misturas; recomposição, dando origem a objectos uteis que, na vida de familia, mais interessem ao homem.</p> <p>CONSTRUCTIVAS: Operações destinadas a realizar, por meio da serra mechnica, a «serragem» de superficies de madeira, isto é, preparação auxiliada d'uma materia prima superficial e rígida; operações destinadas, em seguida, a associar taes elementos em productos constructivos, elaborados em presença de objectos similhantes.</p>
		<p>DE APREHENSÃO INDIRECTA: Operações florícolas e tratamento dos animaes que, na familia, estão sob a direcção da mulher.</p>
	Sexo feminino...	<p>CHIMICAS: Decomposições e recomposições, no laboratorio, de substancias chimicas ou de misturas que, na vida de familia, mais interessem á mulher.</p> <p>Textis.....</p> <p>I série: Continuação das operações anteriores; primeira tentativa para realizar tecidos propriamente ditos.</p> <p>II série: Operações para realizar o «bordar» e o «talhar» e o «costurar» propriamente ditos.</p>
	Os dous sexos..	<p>PLASTICAS: Primeiras tentativas para realizar, com barro ou gesso, objectos d'uso commum.</p> <p>Graphicas...</p> <p>GERAL: Operações preparatorias para o desenho do «real» e, portanto, perspectiva d'um ponto marcado a giz no quadro preto, perspectiva de linhas e superficies nas mesmas condições; primeira phase do desenho do «real» e, portanto, perspectiva de pontos reaes collocados sobre o quadro preto e de fios de arame e de superficies de arame, primeiro parallelas ao quadro e depois inclinadas sobre elle; aperfeiçoamento calligraphico.</p> <p>ESPECIAL: Lettura, mais e mais corrente, no livro; lectura desenvolvida.</p>

Fonte: COELHO (1893, p.557)

ANEXO D: Quadro-programa para a Escola Primária (períodos III e IV) em *Principios de Pedagogia* (1893)

<p>Quer a aquisição intelectual de noções sobre as seguintes objectos:</p>	<p>FÓRMAS GEOMETRICAS: As noções anteriormente apresentadas, mas offercidas agora ao alumno conceptualmente; problemas de uso commum; agcimensura.</p> <p>RELAÇÕES NUMERICAS: As noções anteriores, mas agora completamente abstractas; problemas; propriedades geraes dos numeros e, portanto, numeros primos, divisibilidade, maximo divisor commum, menor multiplo commum, etc., etc.</p>
	<p>Aggregados ....</p> <p>ANIMAES: Decomposição dos orgãos em tecidos e decomposição dos tecidos em cellulas; apresentação de novas fórmas, descendo até aos protozoarios; o mundo animal em descrições por meio do livro.</p> <p>VEGETAES: Decomposição dos orgãos vegetaes em tecidos e dos tecidos em cellulas; apresentação de fórmas monocellulares; o mundo vegetal através do livro.</p> <p>MINERAES: Decomposição dos mineraes em crystaes; propriedades mais salientes do crystal; descrições do mundo mineral por meio do livro.</p>
<p>Quer a realisação tecnica das seguintes operações:</p>	<p>Cosmicos ...</p> <p>APRESENTAÇÃO das rochas que formam o planeta, sua composição e disposição, tudo apresentado sob um aspecto rudimentar; o involucro atmospherico e seus phenomenos.</p> <p>NOÇÃO, directa e por meio do livro, do mundo cosmico extra-planetario.</p> <p>Sociaes .....</p> <p>NOÇÃO, apresentada por meio do livro, da vida da nação; noção geral da historia do mundo.</p> <p>APRESENTAÇÃO, por meio do livro, do mecanismo que caracteriza as industrias distantes e noção do mundo industrial.</p> <p>NOÇÃO GERAL, politica e administrativa, do paiz, apresentada por meio do livro; a mesma noção para outras nações e apresentada sob a mesma fórma.</p> <p>NOÇÃO das disposições, mais geraes e uteis, do Codigo civil, igualmente apresentadas por meio do livro.</p>
	<p>MOVIMENTOS ASTRONOMICOS: Noção geral dos movimentos do nosso systema planetario; suas relações com o tempo.</p> <p>RELAÇÕES DA PHYSICA: Attracções e repulsões electricas quando são moveis os dous conductores; conductores filiformes; solenoides; magnetes; descripção de apparatus de physica e outras noções, apresentando tudo por meio do livro.</p>
<p>Sexo masculino..</p>	<p>De apprehensão</p> <p>DIRECTAS: Explorações mineralogicas e agricolas.</p> <p>INDIRECTAS: Continuação do objecto anterior.</p> <p>CHEMICAS: Operações, no laboratorio, em harmonia com o destino do homem no lar domestico e, portanto, vifificação, preparação do alcool, etc.</p> <p>CONSTRUCTIVAS: As operações anteriores, mas agora executadas a mão livre; operações destinadas á construcção de objectos d'uso domestico, sendo a materia prima completamente preparada pelo alumno e elaborados perante um desenho ou uma concepção do proprio alumno.</p>
<p>Sexo feminino...</p>	<p>DE APPREHENSÃO INDIRECTA: Continuação do objecto anterior.</p> <p>CHEMICAS: Operações, no laboratorio, em harmonia com o destino da mulher no lar domestico e, portanto, culinaria, branqueamento de roupa, etc.</p> <p>Textis .....</p> <p>I série: Realisação de tecidos propriamente ditos, conforme o permita a idade da alumna.</p> <p>II série: Bordar, falhar, costurar, etc.</p>
<p>Os dous sexos...</p>	<p>PLASTICAS: Continuação do objecto anterior.</p> <p>Graphicas ...</p> <p>GERAL: O desenho do creal e, portanto, desenho em perspectiva dos elementos reaes anteriores, mas agora considerados, pela desappareição do quadro preto, em pleno espaço; desenho de solidos polyedricos de arame; desenho de solidos redondos de arame; desenho de solidos de madeira, isto é, de solidos de superficie continua; applicação do desenho a exprimir objectos de uso commum; desenhos, effectuados pelo alumno, dos objectos, constructivos ou textis, que se propõe realisar; apertelçoamento calligraphico.</p> <p>ESPECIAL: Exercicios destinados a fixarem, na mente do alumno, a <i>qualidade</i> dos caracteres graphicos a empregar para recompôr a palavra, isto é, ensino da orthographia; leitura artistica.</p>

Fonte: COELHO (1893, p. 560).







ANEXO H: Modelo para relação de alunos matriculados nas escolas de instrução primária a ser encaminhada ao final de cada trimestre com o número de faltas e justificativas (1863)<sup>132</sup>

**Relação dos alunos matriculados na escola de instrução primária do sexo , , , , , e que tiveram faltas no trimestre findo.**

Número	Nome e filiação dos alunos.	JANEIRO.			FEVEREIRO.			MARÇO.			OBSERVAÇÕES.
		Faltas.	Motivos das faltas.	Faltas.	Motivos das faltas.	Faltas.	Motivos das faltas.	Faltas.	Motivos das faltas.		
1	F. de tal, filho de F. de tal	8	Enfermidade, e falta de calçado.	12	Occupações domesticas, como partição seu pai.	0		0			Este alumno é pobre.
2	F. ...., filho de F. ....	0		10	Mao tempo	6	Enfermidade.				
3	F. ...., filho de F. ....	0		0		0		0			Matriculado no dia 12 de Janeiro.
4	F. ...., filho de F. ....	0		0		0	Enfermidade.	0			Matriculado no dia 3 de Fevereiro. É pobre.
5	F. ...., filho de F. ....	0		0		0		0			Matriculado no dia 9 de Março.
6	F. ...., filho de F. ....	0		16	O terço retirado da escola	0	O terço retirado da escola	0	O terço retirado da escola.		Retirou-se da escola no dia 19 de Fevereiro contra o disposto no art. 77 e 78 da Lei.

de Abril de 1863.

F. ....

Fonte: Ofícios Expedidos pela Diretoria de Instrução Pública (1863) – APESC.

<sup>132</sup> O modelo faz menção a relação de alunos, mas no APESC, também há modelos referentes às escolas do sexo feminino.



O texto aqui apresentado é fruto de uma pesquisa inserida no campo da História e Historiografia da Educação, cujo objetivo foi identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, tendo por base conteúdos veiculados em manuais pedagógicos publicados na segunda metade do século XIX e com indícios de circulação em Santa Catarina entre os anos de 1856 e 1911. Este período foi marcado por iniciativas de institucionalização do ensino e o tempo escolar, considerado como um elemento estruturante da vida da escola, fez parte desse conjunto de iniciativas. Desse modo, ensinar aos professores como distribuir adequadamente o tempo diário de estudo fazia-se necessário. Este trabalho articula, portanto, reflexões acerca da organização do tempo escolar com a formação de professores e o universo da cultura material escolar.

Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva

Florianópolis, 2017.