

CAPÍTULO 1. O TEMPO ESCOLAR COMO OBJECTO DE ESTUDO

“O tempo fala. Fala mais claramente do que as palavras. A mensagem que transmite surge viva e clara. Porque é manipulada menos conscientemente, está menos sujeita à distorção do que a linguagem falada. Pode clamar a verdade enquanto as palavras mentem”.

Edward Hall, (1959)

1. O tempo como objecto de estudo – da complexidade em definir o conceito

Algumas abordagens

2. Aspectos históricos do tempo escolar

Interesse e complexidade de abordar o tempo escolar como objecto histórico

As origens: *Modus Parisiensi* e *Ratio Studiorum*

3. Estruturação do tempo escolar em Portugal: uma construção histórica e social

Afirmção da soberania do Estado no domínio escolar: a precocidade das políticas de criação da escola pública

Autonomia do tempo escolar face a outros tempos sociais

A Escola e o tempo escolar como instrumentos de controlo social

A escolaridade obrigatória. Resistências à implementação do tempo escolar

1. O tempo como objecto de estudo – da complexidade em definir o conceito

O que é o tempo ?

As palavras têm uma grande história, mas defini-las é uma história bem diferente.

O tempo é uma dessas palavras a que atribuímos um carácter “natural”. Estamos tão habituados a usar a palavra *tempo* em toda e qualquer conversa que nos parece inútil precisar o sentido com que a utilizamos. Usamos o termo no sentido comum. O sentido comum é muitas vezes ambíguo. A linguagem comum pode permitir-se permanecer no domínio da contradição lógica, desde que isso não perturbe a comunicação entre as pessoas.

A linguagem científica obedece a diferentes requisitos.

A necessidade de uma vigilância epistemológica, no sentido da “separação entre a opinião comum e o discurso científico” é sublinhada por Bourdieu, e Passeron (1965) com o objectivo de procurar evitar a utilização ambígua das palavras ligadas com “coisas de que falamos frequentemente”.

A construção do nosso objecto de estudo, o tempo escolar, deverá, ter como primeira preocupação, uma análise do conceito de tempo.

Devemos então levantar a questão :

O que é o tempo?

Se ninguém perguntar, eu sei, mas se me perguntarem e quiser explicar, já não sei.

Santo Agostinho, Confissões XI

A resposta dada por Santo Agostinho tem sido muitas vezes retomada como paradigmática da dificuldade em definir o tempo.

A complexidade em definir ou clarificar o conceito tempo é grande, talvez saia do âmbito deste trabalho ou deva, só por si, ser objecto de uma investigação. Analisemos algumas destas complexidades.

O conceito de tempo e discussão filosófica

Existe uma literatura filosófica muito vasta sobre o tempo, mas mesmo nesse campo não creio que exista uma discussão conclusiva. Sintomático disso é o facto, já referido, de encontrarmos frequentemente nas reflexões do campo filosófico actual, a referência à supracitada dúvida de Santo Agostinho. As ciências sociais não podem ignorar as discussões filosóficas sobre o tempo. Um bom exemplo é o facto da concepção Kantiana do tempo-espaço, ter formado o pano-de-fundo da maior parte das tradições da análise social, apesar destas concepções terem sido sistematicamente criticadas. Um dos maiores críticos às concepções de Kant é Heidegger. Afirma Heidegger:

“Se temos de conceber o Ser em termos de tempo, e se, obviamente, os seus diversos modos e derivados só podem tornar-se inteligíveis nas suas respectivas modificações e derivações, se levarmos em linha de conta o tempo, então o próprio Ser (e não meras entidades, a que poderemos chamar entidades “no tempo”) revela-se-nos no seu carácter “temporal”. Mas neste caso, “temporal” já não pode significar simplesmente “ser no tempo”.¹

Esta passagem de *Being and Time*, tem de ser entendida no contexto da crítica heideggeriana à filosofia e às categorias do tempo e espaço de Kant. Na visão de Kant, o espaço e o tempo são dimensões ordenadoras da realidade. Para Kant, tanto o tempo como espaço são categorias vazias. Em relação ao espaço esta visão parece ajustar-se ao senso comum. Se retiramos um objecto de um lugar e o colocamos noutra, o espaço inicialmente ocupado pelo objecto passa a estar vazio. Mas não parece que se possa dizer o mesmo em relação ao tempo. No entanto, para Kant o que é verdade para o espaço é também para o tempo, já que tempo e espaço surgem ligados através da intuição que dá forma ou configuração ao mundo.

O “tempo vazio” é o tempo em que nada existe. Tempo e espaço têm uma continuidade indivisível.

¹ Martin Heidegger, *Being and Time*, Oxford, Basil Blackwell, 1978, pp.40.

A ideia Kantiana, que referimos anteriormente ter-se tornado comum, de que o tempo e o espaço são meros “contextos”, em que se integra a vida social, tem várias implicações para a compreensão do tempo escolar. O tempo não é só a “moldura” da vida escolar, ou de uma actividade na sala de aula, não é um filme onde se sucedem os acontecimentos e os processos de uma programa educativo. O tempo integra as diversas características, os diversos sentidos da vida escolar ou de uma actividade na sala de aula.

É numa direcção semelhante a contestação de Heidegger. O tempo não é como o espaço, ainda que entre as duas categorias haja pontos de intersecção. O tempo não é também um meio em que os objectos existem, tal como não é uma intuição da mente. As entidades não existem unicamente no tempo, o tempo expressa a natureza daquilo que os objectos são; um objecto só possui uma identidade na medida que tenha uma continuidade que se integra no tempo.

Para Heidegger, o ser humano só pode encontrar o seu sentido na temporalidade. A existência humana é caracterizada pela “historicidade”, mas não é inerentemente “histórica”. Ou seja, são diversas as formas através das quais a experiência do tempo pode ser organizada.

Na cultura moderna tendemos a entender o tempo como uma espécie de fluxo de acontecimentos, um fluxo que vai na direcção do passado para o presente. Tendemos a considerar mensuráveis, tanto o tempo como o espaço, a vê-los separados dos objectos e das nossas actividades.

A leitura de Heidegger leva a colocar a hipótese destas suposições serem restringidas por um horizonte temporal e espacial específico, limitado à cultura ocidental tal como ela se tem desenvolvido nos dois últimos dois ou três séculos (Giddens, 1984).

“Podemos usar as reflexões filosóficas acerca da natureza do tempo para nos libertarmos de ideias a que nos fomos habituando. (...) Podemos por exemplo, perguntar como seria a vida do dia a dia sem os relógios. (...) O mundo moderno não poderia pura e simplesmente ordenar-se da forma como se encontra ordenado. Imaginar um mundo sem relógios é imaginar um mundo sem estandardização do

tempo e do espaço, a qual constitui um elemento tão vulgar nas nossas vidas quotidianas que tendemos a não o pôr em questão” (Giddens, 1984:37).

As reflexões filosóficas evidenciam que existe uma concepção de tempo dominante na nossa cultura, pelo que haverá diferenças culturais nas perspectivas do tempo

Todos os acontecimentos humanos ocorrem no tempo. Mas as características atribuídas ao tempo em que ocorrem, variam muito de pessoa para pessoa e de cultura para cultura. Enquanto a maioria dos cientistas sociais considera o tempo relacionado com a cultura, Hall (1984) vê o tempo como uma característica da cultura, vai mais longe, afirmando que o tempo é a cultura. No ponto de vista de Hall, falar de diferenças na perspectiva do tempo é mais importante do que falar de idiosincrasias culturais ou individuais. *As diferenças na perspectiva do tempo são a essência das diferenças culturais e individuais*. Recentes direcções de investigação sublinham este ponto de vista: a perspectiva do tempo como uma característica essencial da cultura, e outras comparações culturais relevantes sucedem-lhe em vez de a antecederem.

Apesar da relevância de todos estes aspectos, a investigação sobre o tempo não tem tido muita atenção da parte da ciências sociais e humanas. Sobretudo apesar da evidência de que as vidas humanas se desenrolam no tempo.

“Toda actividade humana tem uma dimensão temporal, toda ela tem lugar num contexto temporal assim como espacial. Por isso, o tempo deveria ser uma dimensão fundamental de qualquer campo das ciências sociais e do comportamento, tal como tem sido para a maioria das ciências físicas e biológicas. Mas, de facto, o tempo tem tido muito pouca atenção na psicologia social, muito menos atenção do que o seu papel chave na vida humana requer” (McGrath, 1988:7).

O autor citado analisa um conjunto de razões que contribuem para esta situação, razões de ordem prática, de ordem metodológica e de ordem estratégica. São também analisadas várias dimensões de relevo do tempo na investigação em psicologia social: como dimensão do comportamento a estudar, como um facto crucial do estudo do contexto e como um parâmetro básico do desenho do próprio estudo. Na opinião do autor, na perspectiva prática, é difícil e dispendioso desenvolver estudos que lidem com o tempo em todas estas dimensões. Estes problemas práticos e metodológicos relacionam-se (e derivam) de alguns paradigmas da psicologia social moderna. As ciências sociais em geral, a psicologia e a psicologia social em particular, têm trabalhado a partir de um paradigma de investigação baseado no equilíbrio. Este paradigma trata a variação, o conflito, a mudança como perturbações indesejadas, no que é visto como essencialmente estável, harmonioso, a procura de equilíbrio adaptativo dos seres vivos. Esta orientação estática trivializa virtualmente os factos temporais do sistema em estudo, eliminando qualquer necessidade de resolver barreiras práticas e metodológicas do estudo do tempo (McGrath, 1988).

O tempo como construção pessoal e subjectiva

O inconsciente ignora o tempo
Sigmund Freud

A subjectividade organiza-se sobre a temporalidade.

O contributo da psicanálise para a compreensão do tema do tempo centra-se no tempo individual, no tempo de cada pessoa, nas relações interiores, estranhas, que o homem tece com o tempo. Esta percepção particular do tempo humano, confirma-se também, na prática específica da psicanálise, que acolhe mundos temporais, sempre diferentes, “tão variados como os mundos fantásticos da ficção científica” .

“O analista tenta ajudar o seu analisando a construir ou a reconstruir-se um tempo intermédio, articulando o tempo interior e o tempo do mundo, e a encontrar um sentido para a sua existência [...] no curso do tempo, sob o efeito da irrupção de traços submetidos à intemporalidade do inconsciente.

Este tempo intermédio, feito de felizes encontros entre a história do sujeito, o tempo dos outros e o ritmo interior do desejo é o resultado de uma criação original e necessita um trabalho de permanente elaboração. Cada sujeito, cada solução...”(Duparc, 1997:1430).

Também o professor [tal como o analista] é inequivocamente confrontado com a subjectividade do tempo em cada pessoa/aluno, deve saber fazer prova de uma grande flexibilidade, de um grande sentido de interpretação do tempo particular de cada pessoa,

se não quer comportar-se como um déspota, um mestre do tempo, que impõe o seu estilo pessoal e a sua ideologia.

Estes aspectos centrais da concepção psicanalítica do tempo, parecem apoiar-se na “recusa” de Freud em considerar que o tempo é um dado primeiro, uma categoria *a priori* da psique, no seguimento da perspectiva de Kant. Pelo contrário, para Freud, o tempo resulta de uma construção complexa, é o efeito de um certo modo de funcionamento da psique.

A subjectividade organiza-se sobre a característica do mundo que é a temporalidade. O conflito psíquico, a personalidade, a pessoa, inscrevem-se na temporalidade da vida e da morte.

Na perspectiva psicanalítica, estas duas categorias, vida e morte, parecem de uma profunda indiferença, uma em relação à outra:

- na morte, tudo sai fora do tempo, à excepção do que é salvo pela fidelidade dos vivos e a sua recordação;

- a vida, pelo contrário, inscreve-se na sua própria finitude, inscreve o ser na duração e limita-o a contar com ela, a só contar com essa duração, até a contá-la.

“A contabilização do tempo, a sua ordenação em lógicas vivas e narcisicamente vitais é, no que diz respeito ao ego, o que o define, constituindo-o, "in fine", como historiador da sua própria subjectividade” (Rolland, 1997:1590).

O inconsciente não conhece o tempo: desde Freud, que a consciência do tempo é atributo somente de uma parte do aparelho psíquico: o sistema percepção-consciente.

Para os outros sistemas psíquicos, a questão do tempo só se coloca por contraste e pela negativa - a categoria do tempo é estranha ao inconsciente, que é o essencial do

psiquismo. A temporalidade é uma espécie de produto psíquico, marcada pelo sentido que o sujeito lhe confere.

O sentido que o sujeito confere à temporalidade, a elaboração da experiência do tempo, está entrelaçada com a história pessoal de cada um. Está ligado aos afectos, desde os mais arcaicos, originários da subjectividade da experiência de cada um.

Os afectos são o núcleo do sentido do tempo de cada pessoa.

Num artigo muito interessante (*Origins of time*, 1983), P. Hartocolis faz uma análise das origens da temporalidade, inspirada nos trabalhos de psicanalistas de referência (M. Klein, D. Winnicot, E. Erikson, M. Mahler e O. Kernberg). Na sua perspectiva são os afectos primários que permitem à criança adquirir progressivamente o sentido do tempo. É num ritmo constituído pela pressão da necessidade (acompanhada pela espera ansiosa) e pela fusão calmante com o objecto que satisfaz, que se constitui um esboço de integração do tempo, na experiência oral do recém-nascido. A capacidade de antecipação, que permite prever o retorno do bom objecto e a aquisição da capacidade de espera, protegem a criança das experiências angustiantes. Mas no início isto só permite acalmar a excitação por curtos momentos; a boa imagem do objecto transforma-se rapidamente em má imagem.

É o esforço para conservar a boa imagem do objecto e expulsar a má, que estabiliza a capacidade de antecipar. Se a tensão durar muito, a ansiedade reaparece, e seguidamente a raiva que destrói a capacidade de antecipar. Então há uma confusão entre o ego e o seu objecto, tornam-se os dois maus e a criança vive uma experiência de catástrofe atemporal. Pelo contrário é a acumulação de experiências positivas, durante um tempo suficientemente longo, que pode consolidar a boa imagem do objecto e a capacidade de antecipação, aumentando pouco a pouca a capacidade de espera: O sentido do futuro

liga-se à ideia de uma experiência provável. Por outras palavras com a construção da permanência do objecto, “aprendemos” o sentido do futuro.

O papel da frustração, o tempo de espera pelo bom objecto, varia de autor para autor. Para Balint, o *défaut fundamental*², entre as necessidades do bebé e a adaptação da mãe, implica sempre frustração, uma vez que na vida real a mãe não está sempre disponível. Para Mahler depois de uma fase simbiótica, a mãe adapta perfeitamente o seu ritmo ao da criança, sendo esta fusão indiferenciada entre o interior e o exterior, fonte de intemporalidade. Situando-se entre estas duas perspectivas, Hartocollis defende a ideia de um equilíbrio de segurança, criação comum entre a mãe e a criança, deduzindo que quer uma adaptação insuficiente, quer uma adaptação excessiva, são ambas fonte de intemporalidade. Uma *décalage* suficientemente ‘harmoniosa’, entre os ritmos da mãe e os da criança, é necessária para os dois tipos de experiências serem vividos, só assim se vai construindo um objecto realista: Um tempo capaz de ser representante da realidade. Por outras palavras, numa relação equilibrada, o bebé vai gradualmente, confiando na volta do objecto, gradualmente aumentando a capacidade de espera, construindo tempos interiores com alguma relação com a realidade.

O sentido do passado aparece mais tarde, segundo Hartocollis, que retoma as noções de Paul Fraisse:

“O sentido presente-futuro-passado é a única ordem para a psicogénese”³.

Num dado momento, a criança realiza que as experiências agradáveis vividas com a mãe pertencem à mesma ‘raiz’ das experiências de frustração e de raiva. A integração das boas e más experiências, que se acaba por fazer, permite aceitar um passado mau,

² “Lacuna básica”, na tradução do grupanalista Eduardo Cortesão.

³ Fraisse, P. (1984). Perceptions and estimation of time. *Annual Review of Psychology*. 35, I-36.

em vez de o negar. A ferida narcísica que daqui resulta é dolorosa mas ultrapassável, não catastrófica, o passado existe.

Prolongando as reflexões de Hartocollis, que no essencial pouco se diferenciam das de Freud, podemos sintetizar: As más experiências são recalçadas no inconsciente, que se torna também depositário dos desejos infantis, o passado constitui-se como herdeiro das experiências infantis que coexistem, boas e más, enquanto que no futuro, a predominância das boas experiências é esperada, deixando lugar à incerteza.

A seguinte citação poderá condensar parte dos contributos da teoria psicanalítica para a compreensão do tempo:

“O tempo não é uma coisa simples. Não é representável de maneira simples, escapa sempre a quem o tenta definir. Como um cordão entrançado (em que o fio vermelho é o desejo); como um rio (com zonas de turbilhões que podem voltar ao contrário, mudar a corrente), o tempo humano resulta do entrelaçamento de diferentes dimensões, que entram em ressonância, construindo a duração do sujeito que lhe confere o seu sentido” (Duparc, 1997:1580).

Do ponto de vista do desenvolvimento as ideias de tempo são difíceis de adquirir...

Do ponto de vista do desenvolvimento, as ideias de tempo e de sequência, são as últimas e as mais difíceis de adquirir pela criança, analisa Piaget (1966/1973). Segundo as investigações deste autor, as crianças ocidentais aprendem o tempo em quatro estádios sucessivos:

- Primeiro aprendem a sucessão temporal, ou seja, a ideia de que uma coisa acontece e depois outra coisa acontece.
- A esta ideia segue-se a de uma ordem temporal, a ideia de que uma ocorrência específica é sempre seguida por outra e de que as duas não são reversíveis.
- O terceiro aspecto é a duração temporal, perceber que alguns acontecimentos duram mais tempo do que outros.
- Só depois de dominar estes conceitos é que a criança aprende a velocidade temporal, a ideia de que algumas pessoas são mais rápidas do que outras e de que as acções podem ser realizadas mais depressa ou mais devagar.

Os aspectos finais desta aprendizagem só são possíveis na lógica operatória, coincidindo com os primeiros tempos na escola do 1º ciclo, pelo que, o que é tão óbvio para o adulto, não é para a criança. É vulgar a criança que entra para a escola, na ansiedade regressiva dos primeiros dias, viver sentimentos de angústia ligados com a separação e o regresso da mãe. Devido ao seu estado de angústia, “não percebe” o “tempo” que vai estar na escola, um período de tempo determinado, por exemplo até ao almoço.

A aquisição ou utilização de algumas normas culturais (e escolares) do tempo, consideradas apropriadas/necessárias para entender quer o trabalho escolar, quer o jogo, relacionam-se, por exemplo, com pontualidade e atraso, com "agora" e "depois". Estes aspectos incluem-se no que Hall (1959) descreve como *linguagem silenciosa*.

Não há dicionários que traduzam as regras temporais de uma cultura.

Mesmo verbalmente, pessoalmente, como se transmitem estes conceitos?

Hall procura explicar “porque não se ensinam estes conceitos”, porque não se ensina esta linguagem silenciosa:

“Os padrões informais de tempo é raro tornarem-se explícitos, se é que alguma vez isso acontece. Existem da mesma forma que o ar à nossa volta. Ou nos parecem familiares e naturais, ou estranhos e errados” (Hall, 1959:179).

Sem definição ou explicitação formal, esta *linguagem silenciosa* origina muitas dificuldades de adaptação cultural (e escolar), tal como as diferenças na linguagem falada.

No entanto, a escola parece partir de uma ideia quase contrária: todas as crianças entendem o tempo de maneira semelhante e mais ou menos na mesma idade, algo semelhante com a maturidade para a aprendizagem da leitura. “Pressupõem-se” que aos seis anos “todos” os alunos têm adquiridas as competências para iniciar esta aprendizagem,, concebe-se o desenvolvimento como homogéneo, continua a negar-se a variabilidade individual e do contexto de desenvolvimento.

Hall dá particular atenção às dificuldades da criança em compreender as complexidades do tempo.

“Os jovens de 12 anos conhecem o funcionamento do nosso sistema de tempo, mas não parecem ainda ter-se apercebido de todos os pormenores ou harmonias emocionais do nosso sistema de tempo formal.

Porque motivo uma criança demora tanto a conhecer o tempo?” – interroga Hall.

A resposta prende-se com a complexidade e subtilezas do tempo. O autor aborda três sistemas do tempo:

- o sistema *formal*, o sistema *informal* e o sistema *técnico*.

Estes sistemas utilizam frequentemente um vocabulário idêntico, o que em nada facilita a sua aprendizagem por parte da criança. Tomemos por exemplo, o ano:

- No aspecto *formal* do nosso sistema de tempo, o ano, equivale a trezentos e sessenta e cinco dias (ou seis nos anos bissextos); equivale igualmente a doze meses e a cinquenta e duas semanas.
- *Informalmente*, poderemos dizer: "Oh, isso leva anos a fazer". É necessário conhecer a pessoa e o contexto da observação para perceber exactamente o que ela quis dizer com a palavra "anos".
- *Tecnicamente*, o ano significa ainda algo diferente. Mas para a maioria das crianças (e professores) existe ainda outra realidade organizadora do sistema do tempo: o ano escolar.

Os anos escolares têm complexidades muito mais profundas ao constituírem-se em "rituais de passagem", em processos de "iniciação" dos jovens que fundamentam a sua identidade psicocultural (Benito, 1997).

2. Aspectos históricos do tempo escolar

Interesse e complexidade de abordar o tempo escolar como objecto histórico

Ao analisarmos o tempo escolar como uma construção histórica e social, evidenciamos o tempo escolar como objecto histórico e valorizamos os contributos da História da Educação.

Os contributos da História da Educação devem partir de uma dupla possibilidade, por um lado o historiador ser capaz de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, por outro, o educador ser capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico (Nóvoa, 1996). Esta dupla possibilidade implica, o que António Nóvoa chama, de *novos entendimentos* do trabalho histórico e da acção educativa. São estes *novos entendimentos* do trabalho histórico e da acção educativa, que tornam pertinentes os contributos da História da Educação para os objectivos deste trabalho:

No primeiro caso, aceitar que o objecto do historiador “não é o passado em si próprio, mas sim tudo o que nos vestígios deixados por este passado pode responder às questões que ele coloca e que lhe são sugeridas pelo mundo em que vive”, (Bruguière, 1986, p. VII, citada por Nóvoa, 1996:417).

Trata-se, no segundo caso, de “romper com uma visão ‘natural’ ou ‘racional’ que oculta a historicidade da reflexão pedagógica e impede a compreensão da forma como se construíram os discursos científicos na arena educativa em simultâneo com o desenvolvimento de grupos profissionais e de sistemas especializados de conhecimento” (Nóvoa, 1996:417).

Constituir o tempo escolar como objecto histórico é, em primeiro lugar tentar compreender como se chegou até ele, precisar os ritmos e os processos, os valores e as

normas, segundo os quais, a escolarização do tempo, foi interiorizada na sociedade. Os historiadores são os primeiros a saber que todo o facto cultural resulta de uma construção histórica: as principais características do tempo escolar actual, o desenrolar do dia, da semana, do ano, foram forjadas ao longo de vários séculos.

O interesse dos contributos numa abordagem histórica tem também a ver com a compreensão do desenvolvimento da escola enquanto instituição, como temos sublinhado:

“O desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história rica de significados. Mas a escola de nossos dias é muitas vezes apreendida como uma realidade objectivada (...). E, contudo, a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada. Mas a longa vivência de um determinado modelo escolar dominante, e a socialização que opera através dos variados processos que actualiza, tendem a esbater os traços da construção organizacional e realçar os contornos institucionais, normativos, que em breve se transformaram em traços definitivos e mesmo imutáveis “ (Lima, 1998:47).

Nos nossos dias a escola é uma realidade omnipresente e o senso comum ignora a génese histórica das diferentes componentes da vida escolar, o que para além de dificultar a compreensão do significado da sua introdução oculta o seu carácter conjectural.

A questão do tempo escolar é paradigmática desta ideia de imutabilidade, é mesmo quase tabu “tocar” no tempo escolar.

Aniko Husti afirma mesmo que a concepção de utilização do tempo na escola se mantém intocável desde o século XIX (Husti 1985). Apesar das mudanças na sociedade e na própria escola, o tempo escolar mantém-se invariável, com uma representação

quase mítica, defende o investigador.

Analisar da construção social da representação do tempo escolar, é central neste trabalho, como é óbvio, esta representação não está só presente no discurso de alunos, professores e pais, está também, e sobretudo, nas práticas escolares. O tempo é um factor essencial na organização ensino, a duração de uma aprendizagem não é, ou não pode ser um dado neutro. O tipo de estrutura temporal utilizado, a organização do dia escolar, do ano escolar, o ritmo de progressão das matérias, são reflexo de princípios pedagógicos, psicológicos, sociológicos, mas sobretudo administrativos. No entanto existem relações profundas entre métodos pedagógicos e emprego do tempo. As raízes destas várias relações, entendem-se no modo como ao longo do tempo se estruturou o “tempo escolar”.

As origens: *Modus Parisiensi e Ratio Studiorum*

Aniko Husti refere as raízes monásticas do tempo escolar, localizando as origens de lógicas que persistem nos nossos tempos, nos métodos adoptados pelas escolas Jesuítas. (Husti, 1985, 1991, 1994).

“A grande importância que o *Ratio Studiorum* concede à organização temporal dos estudos é a razão que nos conduz a fazer a análise desta carta pedagógica que foi durante trezentos anos o “código escolar obrigatório” das escolas Jesuítas e que influenciou largamente o modelo de emprego do tempo na maior parte dos países da Europa” (Husti, 1985:119).

Poderíamos citar outros autores com esta perspectiva, será no entanto relevante, citar autores que analisam a realidade portuguesa.

Assim, por exemplo, João Barroso, refere-se à *Ratio Studiorum*, sublinhando que “na primeira versão [1586] o plano organiza-se segundo o currículo das diferentes classes”, mas no texto definitivo a tónica é essencialmente colocada na organização pedagógica dos colégios, que recorre a uma hierarquia de poderes e funções, muito complexa e precisa. Pretende o investigador com este exemplo, realçar que “a passagem de uma organização pedagógica para uma organização administrativa parece ser um dos traços mais específicos da administração escolar”, tem raízes seculares (Barroso, 2001:72).

Ainda entre nós, Joaquim Ferreira Gomes numa obra intitulada “Para a História da Educação em Portugal”, publicada em 1995, que reúne estudos do autor publicados nos quatro anos anteriores, descreve em pormenor os métodos adoptados pela pedagogia jesuíta.

É sem dúvida curiosa a perspectiva que o autor expressa, no sentido de considerar que alguns dos métodos da pedagogia jesuíta “seriam hoje actuais”, dando vários exemplos,

dos quais citamos alguns. Trata-se de uma citação talvez demasiado longa, mas elucidativa da ideia da aplicação de orientações seculares ao tempo de hoje:

“Uma regra do *Ratio* ainda hoje inteiramente actual e que seria bom que fosse adoptada em todas as nossas escolas é a que mandava que se concedesse aos alunos – fossem eles da Companhia ou não – «um bom tempo [reservado] ao estudo privado».

Outra regra, em meu entender também actual, é a que mandava que, no fim das aulas, os alunos, em grupos de dez, procedessem à repetição da matéria preleccionada. É a regra n.º 16 das *Regras do Professor de Filosofia*, a qual dispunha: «No fim da aula, alguns alunos, cerca de dez, repetiam entre si, por meia hora, o que ouviram e um dos discípulos, da Companhia, se possível, presidia à decúria».

Por sua vez, a Regra n.º 25 das *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores* determinava: «Do mesmo modo faça-se a repetição da lição do dia e da véspera, ou toda por um só aluno, ou melhor em parte, por vários, a fim de que se exercitem todos; pergunte-se os pontos mais importantes e mais úteis, primeiro aos alunos mais adiantados, depois também aos outros, que responderão em recitação seguida ou intercalada pelas interrogações do professor enquanto o émulo do repetente o corrigirá, se erra, ou antecipará a resposta se tardar [...].

Valioso instrumento para fomentar a actividade dos alunos e a sua formação era o Teatro, praticado nos Colégios Jesuítas, embora com algumas cautelas e limites: «O assunto das tragédias e comédias, que convém sejam raras e só em língua latina, deve ser sagrado e piedoso; nada de haver nos entreactos que não seja em latim e conveniente; personagens e hábitos femininos são proibidos» (Gomes, 1995:40-41).

O autor é muito claro ao sugerir o código jesuíta como fonte de inspiração actualizada: “Como acabámos de ver das 466 Regras que constituem o *Ratio Studiorum*, algumas podem ser ainda fonte de inspiração para os pedagogos dos nossos dias” (Gomes, 1995:41).

Modus Parisiensis

O método conhecido pelo nome *Modus Parisiensis*, praticado nos anos 1500 na Universidade de Paris, foi considerado na época como o melhor ensino. Foi imitado por outras universidades e adoptado pelas escolas Jesuítas, pois foi escolhido por Inácio de Loyola como a melhor pedagogia.

Qual era então esta “maneira parisiense” tão apreciada?

O exame do horário de um colégio fornece de imediato uma ideia geral:

Quadro 1

Organização do tempo no Collège de Montaigu (1503 – 1509)

8 – 9 H	Lições	14 – 15 H	Lições
9 – 10 H	Lições	15 – 16H	Lições
10 –11 H	Perguntas	16 –17 H	Perguntas
11 –12 H	Perguntas	17 – 18 H	Perguntas
12 –13 H	Refeição	18 – 19H	Refeição
13 –14 H	Repetições	19-20H	Repetições

Fonte: Husti, 1985:117

Como se pode observar o dia escolar é constituído por quatro horas de lições e quatro horas de exercícios variados.

Este exemplo demonstra até que ponto a repartição do tempo é característica da concepção global de ensino. Podemos perceber a pedagogia subjacente: dar tanto valor

aos exercícios como às lições. Durante o exercício chamado “perguntas”, os alunos, frequentemente divididos em dois grupos, faziam perguntas uns aos outros; este tipo de memorização dos textos, das regras de gramática, estudadas na lição precedente, tomava um aspecto de combate e de jogo.

Durante as “repetições” os alunos repetiam, efectivamente, a lição de cor.

O ensino é essencialmente oral, era necessário que o aluno retivesse o que foi dito. Para melhor memorizar, era-se obrigado a repetir, esta concepção pedagógica é coerente: organiza o seu funcionamento, sua repartição do tempo em função dos objectivos.

Ratio Studiorum

A pedagogia aplicada em Paris teve uma grande influência na elaboração do *Ratio Studiorum*, o próprio texto sublinha a influência desta pedagogia:

“Verdadeiramente o primeiro Colégio de Jesuítas para a educação da juventude foi criado em Messina. (...) E qual o método seguido? O próprio plano de estudos mostra-nos que o método seguido foi o *modus parisiensis*.

O primeiro cronista da Companhia Juan Alfonso de Polanco, ao referir-se a Messina escreveu: “In quo Collegio parisiensis Universitas in docendo modus paulatim est inductus”⁴.

Antes da reabertura das aulas em Outubro de 1548, Jerónimo Nadal fez publicar um Prospecto sobre o novo Colégio – *Scopus et Ordo Scholarum Messanensium*. Prospecto que chegou até nós e que contém o primeiro plano de estudos de um colégio de jesuíta e onde o método seguido é bem explicitado.

⁴ *Programme et Règlement des Études de la Société de Jesus à Paris*, Hachette, 1982, traduction par H. Ferté, p.III.

A Gramática e a Língua Latina eram ensinadas em três *classes* distintas, cada uma com o seu professor, “o qual se ocupará apenas dos seus próprios alunos”⁵, tudo indica que assistimos à introdução do ensino por classes e de um professor responsável por um grupo de alunos

Na sequência da divisão em *classes*, é estabelecida a distribuição das matérias em níveis sucessivos:

“Em cada uma das três classes, além das *lições*, far-se-iam correntemente ‘repetições, interrogatórios, competições entre alunos, composições, declamações e outros exercícios semelhantes que convenham a cada um’. Ora era assim que se procedia em Paris” (Ferreira Gomes, 1995:47).

Sintetizando, o *Ratio Studiorum*, “Regulamento dos estudos”, é a exposição, longamente elaborada dos métodos e das regras em uso em todos os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus.

“Em 1551, na Congregação que elegeu o padre Cláudio Aquaviva para geral dos jesuítas, foi nomeada uma comissão de doze membros com o encargo de proceder à redacção definitiva das normas pedagógicas da Companhia. À comissão pertenciam dois jesuítas portugueses, Pedro da Fonseca e Sebastião Morais. [...] . Por circular de 8 de Janeiro de 1599 foi o texto finalmente promulgado para todas as escolas da Companhia.

Este monumento pedagógico, usado quase sem alteração até 1832, ficou conhecido pela designação de *Ratio Studiorum*” (Carvalho, 1986:331).

⁵ *Programme et Règlement des Études de la Société de Jesus à Paris*, Hachette, 1982, traduction par H. Ferté, p.III.

O *Ratio Studiorum* trata das práticas pedagógicas seguidas durante os séculos XVII e XVIII “em todas as partes do mundo”, sendo “as normas eram as mesmas para todas as escolas da Companhia” (Carvalho, 1986:332).

Este aspecto, entre muitos, que teve uma influência decisiva na prática do ensino – o princípio da homogeneidade – as mesmas regras e os mesmos métodos foram generalizados nos diversos países da Europa. Estas instruções mantiveram-se invariáveis durante séculos criando uma organização imutável e cristalizada.

A grande importância que o *Ratio Studiorum* dá à organização temporal dos estudos, é a principal razão da sua análise, tendo sido durante trezentos anos o “código escolar obrigatório” das escolas jesuítas, teve uma grande influência no modelo de organização do tempo escolar, na maior parte dos países da Europa.

Encontramos neste documento, instruções muito precisas quanto ao uso do tempo para todos os níveis de ensino, evidenciando a já referida uniformização das práticas.

Tomemos como exemplo o curso de letras:

“ O curso de letras, o mais elementar de todos, dividia-se em três partes que correspondem às designações de Gramática, Humanidades e Retórica. A finalidade pretendida no Curso era a aquisição de uma expressão oral e escrita, elegante e correcta, erudita, de eloquência persuasiva, tudo porém na língua latina e não na língua nacional. [...] Os estudos de Gramática estavam ordenados segundo três graus sucessivos, de dificuldade crescente, constituindo três classes denominadas, inferior, média e superior.

Cada classe era anual, tinha o seu professor próprio, com aulas diárias, de tarde, que inicialmente eram de três horas. [...] os alunos exercitavam-se diariamente na escrita e na composição, na aula e fora dela, insistindo na redacção dos textos que deveriam ser recitados de cor. [...]

O método de ensino seguido em qualquer das disciplinas do Curso de Letras exigia longa preparação por parte do professor e grande esforço de memória dos alunos que tinham de saber de cor o que fora estudado na aula anterior [...].

A aula começava pela lição de cor, logo o professor corrigia os temas um a um tendo o cuidado de manter entretanto os alunos ocupados em fazer traduções, em imitar autores, em compor trabalhos originais, numa palavra proveitosos exercícios escolares. Seguia-se a repetição da prelecção anterior com explicação da seguinte e ditava-se o tema; por fim repetiam-se os preceitos o que se animava frequentemente com os desafios, e explicava-se a nova lição. Este era o andamento geral; esta a actividade contínua da escola” (Carvalho, 1986:340-341).

Tomemos como síntese deste ponto as palavras de Aniko Husti:

“Esta uniformidade do emprego do tempo nos diferentes níveis de estudos tem um longínquo eco ainda no século XX, quer na organização do tempo, quer nas semelhanças entre os vários países da Europa. [...] A organização temporal era função dos objectivos pedagógicos, cujo mais importante era a memorização. [...] o aluno era designado como **auditor**” (Husti, 1985:123).

O autor vai mais longe nas suas conclusões sobre as origens monásticas do tempo escolar e na identificação de problemas pedagógicos que persistem no tempo, apesar da evolução da pedagogia e das ciências da educação. O autor analisa que nos textos relacionados com a pedagogia jesuíta, já era colocado o problema de rotina e da monotonia das aulas, problema que sem dúvida, continuamos a encontrá-los nas salas de aula dos nossos dias:

“Já em 1603 a rotina ‘infesta’ as classes, a mesma prática repetida, e isto apesar dos exercícios variados, que deveriam ter ‘a vantagem de romper a monotonia das classes e impedir os alunos de adormecerem na rotina’ (Husti, 1985:123).

3. Estruturação do tempo escolar em Portugal: uma construção histórica e social

Neste ponto temos como objectivo descrever o modo como se estruturou o tempo escolar no ensino público, em Portugal, desde o fim do século XVIII até ao início do século XX.

É este o período de tempo de emergência e institucionalização da escola primária pública, cujos momentos marcantes, em termos da organização do tempo, procuraremos evidenciar.

Uma vez que a organização do tempo escolar acompanha a institucionalização da escola pública, dificilmente esta organização expressaria princípios pedagógicos, psicológicos ou médicos, são outros os aspectos que predominam na evolução da organização do tempo escolar, são aspectos essencialmente administrativos e normativos.

No entanto, a análise destes aspectos é um contributo essencial para explicar as razões da persistência da organização do tempo escolar. A persistência da organização do tempo escolar, das suas características de rigidez e uniformidade, resulta essencialmente da lógica de desenvolvimento de um aparelho burocrático centralizador, destinado a impôr um controlo dos espaços, dos tempos e das actividades da população escolar. No entanto, outras leituras devem ser feitas da persistência da organização do tempo escolar, na medida em que evidenciam também “o modo como se negociam as relações de poder e as margens de autonomia de que dispõem cada um dos actores tanto no interior como no exterior da escola” (Correia, 1997).

Afirmação da soberania do Estado no domínio escolar - a precocidade das políticas de criação da escola pública

As bases do sistema de ensino público controlado pelo estado são lançadas na segunda metade do século XVIII, este novo tipo de organização do processo de ensino - a escola pública, foi iniciado pelo Marquês de Pombal.

Investigadores e historiadores são unânimes em considerar que a criação desse sistema de ensino estatal e laico só foi possível porque o Marquês empreendeu uma luta sem tréguas contra quem detinha o monopólio da escola – a Companhia de Jesus – dessa vitória resultou a possibilidade de o Estado passar a controlar a educação, através de uma administração fortemente centralizada, este aspecto permaneceria como um dos traços mais característicos da Administração Pública e da administração da educação em Portugal.

As reformas pombalinas realizaram-se em duas fases distintas: iniciam-se com o Alvará de 28 de Junho de 1759, que, para substituir os colégios jesuítas, cria o equivalente ao ensino secundário, “os Estudos Menores”. Este diploma cria, “uma identidade, subordinada ao poder vigente, que superintende nos serviços do ensino elementar e médio” cujas competências passam, em 1771, para a Real Mesa Censória (herdeira do tribunal do Santo Ofício), à qual “é cometida toda a administração e direcção dos estudos e das Escolas Menores do Reino” (Carvalho, 1986: 431 e 453).

A segunda fase da reforma pombalina, a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, institui a instrução primária oficial e “marca a vontade de instituir definitivamente um sistema de ensino de Estado, abrangendo já três níveis de escolaridade: o primário (através da criação das escolas reais de leitura e de escrita), o secundário (através da

difusão das classes reais de gramática latina, de grego, de retórica e de filosofia) e o superior (através da reforma da Universidade)” (Nóvoa 1987:18, nota 4).

A Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 é sem dúvida um marco extremamente significativo, não só porque institui a instrução primária oficial, como ”ocorre num país (já então) semiperiférico, relativamente atrasado em termos económicos, de religião oficial católica e no quadro de um contexto anti-democrático de concentração e absolutismo. Mas, tal criação coloca Portugal como um dos primeiros países do mundo a constituir um sistema público de educação”(Sarmento, 1998:36).⁶

No entanto estas reformas não traduzem grandes alterações na concepção e organização do tempo escolar, herdada dos métodos dos jesuítas:

“A curto prazo, estas medidas não exprimem nem provocam rupturas manifestas na continuidade dos usos, os ritmos e os horários existentes que definiam o tempo escolar como um tempo fragmentado e “insular”, acessório em relação às outras instituições sociais (Correia, 1997:138).

A organização do calendário, horários e duração do tempo escolar é ainda bastante flexível, “a escola é materializada na pessoa do mestre” e dependente das actividades laboriosas, da família e religiosas” (Correia, 1997:139).

Nesta época não há portanto, referências precisas em relação à duração da escolaridade elementar. Existem no entanto certas instruções em relação à organização do calendário anual, o horário semanal e diário.

⁶ Numa perspectiva comparativa é interessante notar que o equivalente a esta disposição legal, em Espanha, só se verifica quase um século mais tarde no “ano 1838, no decurso do qual é aprovado o regulamento das escolas públicas de instrução primária, que só parcialmente rompe com as práticas e os regulamentos anteriores, mas que estabelece as bases legais das reformas liberais e que abre caminho para uma nova escola e para um novo mestre, formado na escola normal” (Viñao Frago, 1997:68).

As classes elementares deveriam seguir as prescrições de “Instruções para os professores de gramática latina”, que são anexas ao édito de 28 de Junho de 1759, acima citado, e que prevê que os alunos:

- ”só terão feriado à quinta-feira, quando não houver festa religiosa na semana; porque, se houver uma antes ou depois, a quinta-feira não será feriado;
- as férias grandes só no mês de Setembro;
- pelo Natal oito dias;
- toda a Semana Santa;
- três dias precedendo a Quaresma”.

Em relação ao dia escolar:

“as escolas de leitura duram três horas de manhã e três horas de tarde; as três horas da manhã permitem lições de leitura, de escrita e de cálculo, de gramática e de história de Portugal e assistir à missa; as três horas de tarde são dedicadas à história Santa, à ortografia, à correcção da escrita, a lições de civismo, e empregues a fazer operações com somas de dinheiro; à sexta-feira, é a vez do catecismo; ao sábado fazem-se interrogações sobre tudo o que se aprendeu durante a semana”.⁷

Se analisarmos estas indicações na sua generalidade, tanto em relação aos períodos de paragem como à organização dia escolar, não podemos deixar de encontrar as semelhanças com a actualidade.

⁷ Adições às Instruções de 1759, citadas por Nóvoa, (1987, nota 4, p. 176)

A Escola elementar e a colonização do território educativo.

A revolução liberal de 1820 afirma princípios ideológicos, jurídicos e políticos nos quais o desenvolvimento do sistema escolar é o pilar da educação e da cidadania na sociedade burguesa.

“A revolução liberal, em consonância com o seu ideário de progresso da instrução, promoveu ampla legislação no campo da educação, nem sempre realizada por falta de estabilidade social e de meios financeiros”.⁸ Algumas das reformas assumem quase um carácter simbólico, como a de 7 de Setembro de 1835, que se intitula “Regulamento geral da instrução primária” e que é retirada dois meses mais tarde, a 2 de Dezembro de 1835. Esta reforma evidenciava vários aspectos inovadores, essencialmente o facto da instrução nas escolas públicas ser gratuita e o ensino mútuo.

A situação da educação herdada pelos liberais “era trágica com cerca de 90% de analfabetos”, segundo as informações de Rómulo de Carvalho, a descrição da situação é concordante:

”Quando o sistema liberal foi definitivamente implantado em Portugal, podemos dizer que não havia verdadeiramente ensino primário considerado como um curso de estudos regular para o povo, e mesmo com um grande esforço de imaginação, não podemos dar este nome a algumas centenas de escolas sem locais apropriados, nem mobiliário, nem mestres capazes.

⁸ Oliveira Marques, *História de Portugal*, Lisboa, Pallas, 1973, p 45

Uma vez que não havia escolas normais, as reformas, na sua maneira de ser exteriores à nossa sociedade civil, não tiveram tradução eficaz na escola, porque o método não mudou”.⁹

É neste contexto que o governo de Passos Manuel procede a uma nova reforma do ensino primário, datada de 15 de Novembro de 1936, um ano depois da anterior. Nesta reforma deixa de ser feita referência a um ensino gratuito, também a manutenção e conservação das escolas que, na reforma anterior estavam a cargo da municipalidade, assim como a nomeação de professores, voltam a ser concentrados no Estado. Quanto à obrigatoriedade do ensino, não há nesta reforma nenhum artigo em que seja expressamente declarada, unicamente recomendações:

” Todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitar a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta observação os que nela forem descuidados”, Artigo 33.¹⁰

No entanto, em relação à organização do tempo escolar clarifica-se a extensão do ano escolar e a organização dos períodos de interrupção da actividade escolar. Mas o calendário definido na era de Pombal mantém-se. Mantém-se o domínio do professor sobre o tempo escolar, apesar de alguma discussão sobre o ensino mútuo.

Fora dos centros urbanos os pais continuam a não enviar os filhos à escola, a análise de António Luz Correia é esclarecedora: “Esta atitude não é obscurantista, revela que considerar o tempo institucional da escola, como fase de vida antes da idade adulta, colide com uma educação e um modo de organização económica que tem a família

⁹ F. A. do Amaral Cirne, *Resumo da História da pedagogia*, Porto, 1881:184, citado por Correia (1997:140).

¹⁰ in: Carvalho (1986:562)

como unidade estruturante, onde o trabalho das crianças constitui uma componente essencial” (*op. cit.* p:144).

Oito anos após a reforma de Passos Manuel surge uma nova reforma geral do ensino promulgada em 1844, conhecida como a reforma de Costa Cabral. Sobre esta reforma afirma, sinteticamente, Rómulo de Carvalho: “A nova reforma manteve as linhas gerais da sua antecedente, anulando desta certas disposições úteis como, no que respeita ao ensino primário, a execução de exercícios ginásticos das crianças” (1986:577).

Cedo começamos a ver delinear-se aspectos, para os quais os analistas têm chamado a atenção, não só como característicos da constituição histórica da instituição escolar, mas da sua própria natureza:

Barroso, (1995:525) evoca a metáfora da *sedimentação*, para dar conta do modo como se constituiu o processo regulador das normas estatais: por camadas sucessivas de leis e de normas, que anulam as anteriores, ainda que sejam produzidas a dar-lhe continuidade. A metáfora da *sedimentação*, é ‘afinada’ por uma outra metáfora, a de *palimpsesto*¹¹ escolar, evocada por Sarmiento: “Essas camadas resultam de diversas tentativas de regulação operadas no tempo e traduzidas em dispositivos regulativos e administrativos, cuja inércia impede que sejam completamente apagados pelo processo histórico”(Sarmiento, 1998:35).

Retomando as considerações sobre a reforma de 1844, esta reveste de muito interesse para a apreender as características do tempo escolar na época, numa análise menos

¹¹ “Palimpsesto é o material, o códice medieval onde os copistas apunham a sua marca com um estilete, recuperando para tal as folhas de pergaminho que anteriormente tinham sido já escritas. As folhas eram raspadas, sem que todavia, o texto previamente escrito fosse completamente apagado, aparecendo com o tempo, [...] propiciando assim leituras cruzadas e sobrepostas” (Sarmiento,1998:35).

sintética do que a realizada por Rómulo de Carvalho, acima citada, é considerado, por outros autores, que esta reforma introduz inovações significativas.

- A primeira inovação reside na divisão do ensino primário em dois ciclos ou níveis:

“O primeiro compreende a leitura, a escrita e o cálculo, os princípios gerais de moral, de doutrina cristã, os exercícios de gramática e história de Portugal.

O segundo compreende, para além das matérias do primeiro grau, a gramática portuguesa, o desenho linear, a geografia e história geral, a história santa do Antigo e do Novo Testamento, a aritmética, a geometria com aplicação à indústria e a contabilidade” (art.º 1º)¹².

Um exemplo interessante referente a estas orientações legislativas é o do Liceu de Setúbal:

“O lyceu municipal de Setubal abriu no dia 2 de agosto de 1858, com as seguintes disciplinas:

Instrução primaria:

- 1.ª classe – Ler, escrever, contar sobre números inteiros e decimaes, doutrina christã e civilidade.
- 2.ª classe – Grammatica portugueza, leitura e analyse de classicos portuguezes, em prosa e em verso, operações de arithmetica, systema metrico, regra de tres, de juros, de falsa posição, de liga, doutrina christã, civilidade, desenho linear.

Instrução secundaria:

- 1.ª classe – Grammatica e lingua franceza, geographia, chronologia, história geral, chorografia e historia de Portugal

¹² Artigos referentes á reforma em questão, extraídos de: *Reformas do ensino em Portugal*, Ministério da Educação. Secretaria Geral (1989) Tomo I-Vol. I

2.^a classe - Rhetorica, lingua ingleza, noções de economia politica, arithmetica, algebra, geometria, trigonometria plana, escripturação mercantil, navegação, desenho de ornato, de paisagem e de máquinas”(Pimentel ,1877:253).

- A segunda inovação significativa, em relação à definição tempo escolar, na reforma de 1844 é facto do tempo da escolaridade ser definido entre os 7 e os 15 anos.

Em relação ao carácter obrigatório da frequência escolar, este não é claramente expresso, no entanto diferentes medidas revelam a preocupação de pôr em prática esta medida e combater o analfabetismo, decretando que todos os “pais, tutores e outros quaisquer indivíduos residentes nas povoações em que estiverem colocadas as Escolas de Instrução Primária ou dentro de um quarto de légua em circunferência delas”, mandem à escola “os seus filhos, pupilos, ou outros subordinados desde os sete aos quinze anos de idade”, ficando sujeitos, se não o fizeram, primeiro a aviso, depois a intimidação, depois a repreensão, e por fim a multa (art.º 32). De tal disposição se exceptuavam os que provassem que os meninos já possuíam os conhecimentos daquele grau de ensino, ou que poderiam obtê-los de outra forma sem recorrer ao ensino oficial, ou ainda que por sua excessiva pobreza não os pudessem enviar à escola. (art.º 33) .

Ainda em relação ao tempo escolar, ficam na reforma de 1844, bem explícitas as interrupções escolares:

- São feriados todos os domingos e dias santos, as quintas-feiras das semanas em que não houver outro feriado;
- desde véspera de Natal até dia de Reis;
- a segunda e terça-feira depois do domingo de quinquagésima a quarta-feira de cinzas;
- toda a semana Santa até à segunda oitava da Páscoa;

- quinze a trinta dias, segundo as diversas circunstâncias e na estação mais conveniente”(artº 31) o que coincidia com a época das colheitas nos meios rurais.

Há ainda bastante imprecisão e flexibilidade na definição do ano escolar:

“Os alunos serão admitidos na escola para começar ou prosseguir os seus estudos, qualquer que seja a época do ano em que se apresentem ”(artº 28).

Em relação ao horário escolar

- mantém-se de seis horas três de manhã e três de tarde, mas “nas escolas rurais, os comissários de estudo poderão avançar ou recuar as horas de classe durante todo ou parte do ano, de maneira que sejam adaptadas às ocupações dos alunos empregues nos trabalhos agrícolas” (regulamento de 1850, artº 7).
- “as pessoas para quem fosse muito penosa a falta do trabalho dos meninos poderiam ser autorizados a mandá-los à escola apenas em uma das lições diárias”(artº34).

A análise do texto da reforma, sobretudo nos artigos que se relacionam com o calendário anual evidencia a *porosidade* do tempo escolar em relação a outros tempos e ritmos sociais, essencialmente no mundo rural.

Semelhante situação se verificava em Espanha:

“A suspensão do tempo escolar nos períodos de férias ou pausas na actividade escolar não é determinado pelo respeito por valores inspirados pelo higienismo, mas por outros factores que podemos organizar em três rubricas:

- factores económicos, ligados às condições de produção, à ocorrência de trabalhos agrícolas que mobilizam no verão os camponeses

- factores geográficos e climatéricos, que implicam actividades específicas em certas estações, o que, tendo em conta o peso dominante do modo de vida agrária e rural, associa-se à categoria precedente
- factores religiosos e políticos, que se concretizavam na celebração de festas litúrgicas e corporativistas (por exemplo as festas dos santos padroeiros dos mestres e dos alunos) e nas comemorações patriotas” (Benito, 1997: 120).

A publicação da reforma de 1844 coincide com um período de relativa acalmia política e social, que é acompanhado por um esforço de desenvolvimento e modernização da indústria, da agricultura e dos meios de comunicação – conhecido como *Regeneração*.

Mas no que diz respeito ao desenvolvimento da escola primária “ o liberalismo Regenador não soube, ou não considerou prioritário, generalizar a escolarização elementar entre a população. É enorme a diferença entre os princípios proclamados, a legislação aprovada e a realidade que procuramos desvendar. Este facto, parece verificar-se noutros contextos, “ a teoria, a regulamentação e a realidade, geralmente não coincidem. Constituem sobretudo compartimentos estanques que diferem totalmente, mas definem-se e influenciam-se. É unicamente desta maneira que conseguimos entender as discontinuidades e as rupturas, as inércias e as persistências e por último a tripla natureza do tempo escolar: modo disciplinar, mecanismo de organização e de racionalidade curricular e instrumento externo de controlo” (Viñao Frago, 1997:68).

O problema tem várias complexidades, face a um conjunto mais homogéneo mas quantitativamente e qualitativamente modesto de escolas mantidas pelo estado, existia um grupo significativo e heterogéneo de estabelecimentos que a iniciativa privada sustenta. Vejamos alguns dados sobre o número de escolas públicas e privadas:

Situação no concelho de Sesimbra, 1864:

“Além da escola pública para o sexo masculino, e da particular para o feminino, ambas na vila, só conta que haja em todo o concelho 3 ou 4 mulheres, cada uma das quais ensina alguma coisa do que sabe a 2 ou 3 pequenos. Tal ensino porém é deficientíssimo e não constitui escolas”.

Mariano Ghira, inspector, citado por Pereira Dias, 2001:12

Situação no concelho de Setúbal (inclui Palmela e Azeitão), 1876:

“No concelho ha 8 escolas de ensino primario, 4 para o sexo masculino e 4 para o sexo feminino, cujos professores são pagos pelo estado, e 24 sustentadas por particulares, sendo 4 para o sexo masculino e 20 para o sexo feminino. Escolas de instrução secundaria ha 3: Lyceu setubalense; collegio de S. Francisco e Eschola Popular. N’estes tres estabelecimentos escolares se habilitam alumnos para exame de preparatorios nos lyceus nacionaes.”

Alberto Pimentel, inspector, relatório de “comissão official de instrução pública”.

(Pimentel, 1877).

De novo verificamos as enormes diferenças entre a regulamentação e a prática, Pereira Dias baseando-se numa pesquisa documental sobre a região de Setúbal refere que:

“Apenas faziam exames os alunos que pretendiam prosseguir os estudos. Aqueles que abandonavam a escola com os conhecimentos mínimos de leitura e escrita eram designados de *prontos*, sendo que a atribuição de tal conceito tanto podia resultar de uma avaliação feita pelo professor como da opinião familiar.

Em 1875 os inspectores procuraram saber quantos alunos é que tinham deixado a escola no ano anterior nessa qualidade de *prontos*. Em todos os concelhos tinham saído 48 alunos. Em termos regionais a distribuição é desequilibrada, visto que, desse total, 32 pertenciam às escolas localizadas em Setúbal” (Pereira Dias, 2001:18).

O “desdobramento” da instituição escolar

A 16 de Agosto de 1870 é publicada uma reforma da instrução primária da autoria de D. António da Costa, mas o governo que integrava só durou dois meses. No entanto as ideias e análises de D. António da Costa, foram significativas, foram publicadas em 1870, um livro intitulado *A Instrução Nacional*¹³. Neste livro podia ler-se o seguinte sobre o estado da escola primária portuguesa:

“A escola primária portuguesa ainda não é, na prática, senão a continuação do sistema antigo. Limita-se à leitura escrita e catecismo. Os princípios gramaticais, de História e corografia, são ensinados unicamente ao número diminuto de alunos que se destinam a fazer exames nos liceus”.¹⁴

Em 1878, um novo governo, um novo ministro do Reino, mais uma nova reforma do ensino primário, anunciada nessa data e terminada em 1881, com a publicação do regulamento correspondente. Esta nova reforma marca uma nova fase, no plano qualitativo. Em relação à organização do tempo escolar, esta afirmação parece paradoxal, na medida em que não se verificam rupturas significativas face à reforma de

¹³ Neste livro é feita uma breve e elogiosa referência a Setúbal:

“O sr. D. António da Costa disse uma grande verdade, como era próprio do seu character austero e justiceiro quando escreveu no livro *A instrução Nacional*:

«É a camara de Setubal, a mais benemerita, o grande exemplo, subministrando subsídios para as proprias escolas officiaes, abrindo escolas a expensas do seu cofre, pagando o ensino de meninas desvalidas, construindo edificios escolares, e sendo a unica das camaras do reino que sustenta um lyceu municipal onde se inauguraram cursos de instrução complementar e professional, conquistando assim, pelo espirito ilustrado das suas vereações, a gloriosa primazia d’entre todas as camaras na questão do ensino popular.»
Alberto Pimentel, (1877

¹⁴ Citado por Carvalho, 1989:603-604.

1844. Podemos no entanto entender que uma mudança qualitativa se perfila, devido à instauração de um novo contexto institucional que introduz mudanças nas modalidades de ensino e na formação dos professores, relacionadas com “uma concepção renovada dos conhecimentos e saber-fazer profissionais e pedagógicos”. Os factores desta mudança qualitativa situam-se, entre outros, no estabelecimento das conferências pedagógicas para os professores do primário, na criação de escolas piloto, *Escolas Centrais*, e “no desenvolvimento de um programa pedagógico no ensino das escolas normais, colocando o acento na componente científica” (Correia, 1997: 146).

As conferências pedagógicas são criadas pelo decreto-lei de 2 de Maio de 1878¹⁵, mas é o decreto de 28 de Julho 1881 que publica a versão definitiva.

As modificações introduzidas dizem respeito à divisão administrativa do território nacional escolar, aos assuntos a abordar e à instauração de uma instância responsável pela sua realização e supervisão - a inspecção escolar.

Determina-se que:

“No século das academias haverá todos os anos conferências pedagógicas tendo por objecto o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino, a organização material e disciplinar das escolas, a estatística e todas as questões que se relacionem especialmente e directamente com o desenvolvimento da instrução popular”(art.º236).

As conferências pedagógicas, as escolas centrais com três ou quatro professores juntos, são factores que suscitam necessidade de resolver os tradicionais problemas da instrução, os professores começam a reunir-se, a debater os problemas.

As indefinições e polémicas à volta do horário e organização da escola são muitas, os problemas são levantado nas conferências pedagógicas¹⁶ de Lisboa em 1883: “Se continuamos com este sistema, chegamos ao arbitrário: uma multiplicidade de formas

¹⁵ *Leis de 2 de Maio 1878 e de 11 Junho de 1880 sobre a reforma da instrução primária e regulamento e providências para a execução das referidas leis*, Lisboa 1881.

¹⁶ Exemplos extraídos de Correia (1997) que cita. Simões Raposo, *Conferências Pedagógicas – Relatório das Conferências em Lisboa em 1883*. Lisboa 1884.

na disposição dos horários e sua duração, na repartição dos alunos por classes e das disciplinas pelas horas de curso”.

Nas conferências pedagógicas de Aveiro 1884, os professores reagem contra a intervenção da municipalidade, afirmando que são os qualificados para “saber porque meios organizar a escola, que métodos aplicar e que horários e cursos devem haver para obter bons resultados”.

Nas conferências pedagógicas do Porto 1884, a organização do dia escolar em dois períodos é objecto de crítica: “A partilha dos exercícios entre a manhã e a tarde introduz inconvenientes intransponíveis e muito prejudiciais à boa organização da escola, assim como aos progressos da educação dos alunos [...] porque é evidente e a prática quotidiana mostra-o, que numerosos alunos, senão a quase totalidade, não frequentam a escola na parte da tarde, por diversas razões, notadamente por razão dos trabalhos agrícolas, e muito frequentemente porque moram longe da escola”.

A frequência do Ensino Primário tornou-se obrigatória a partir de Maio de 1878, mas como vemos não passa de retórica.

Como é óbvio os números confirmam esta realidade:

- Em 1878 a taxa de analfabetismo é 82,4 %
- Em 1890 a taxa de analfabetismo é 79,2 %
- Em 1900 a taxa de analfabetismo é 78,6 %

São dados do *Anuário Estatístico do Reino de Portugal*, relativo ao ano de 1900, publicado em 1907, citado por Rómulo de Carvalho, que precisa a informação no seguinte quadro:

Quadro 2

Números do analfabetismo em Portugal no início do século XX

	População	SABEM LER		ANALFABETOS	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1878	4 550 699	544 556	245 369	1 631 273	2 120 501
1890	5 049 729	667 497	381 275	1 762 842	2 238 115
1900	5 423 132	736 509	425 287	1 855 091	2 406 245

Fonte: *Anuário Estatístico do Reino de Portugal*, relativo ao ano de 1900.

O autor acrescenta algumas informações e comentários interessantes:

Por distritos, a maior percentagem de analfabetos incidia no do Funchal (87,97 %) e as menores nos distritos de Lisboa (57,29 %) e do Porto (65,58 %). É curioso que após estes dois distritos, o de menor percentagem de analfabetos é o de Vila Real (73,05 %), inferior portanto, à de todos os outros distritos do país, incluindo, notoriamente, o de Coimbra. Neste distrito a percentagem de analfabetismo do sexo feminino era de 91,60 %, superior à do distrito de Bragança, mas, apesar da enormidade do quantitativo, ainda se apresentava inferior às percentagens de analfabetismo do sexo feminino nos distritos de Viseu e da Guarda, onde raras mulheres sabiam ler.

O autor tece comentários significativos sobre os dados do *Anuário Estatístico* de 1903, por exemplo, faz referência, na página 52, à comparação da nossa percentagem de analfabetos com as de outros países e mostrando surpresa pela posição que Portugal ocupava na lista. Abaixo de nós encontravam-se apenas a Roménia e a Sérvia. A Rússia Europeia, considerada na época uma nação do mais precário nível cultural, apresenta uma taxa de analfabetismo inferior à nossa, o que causou estupefacção ao redactor do

texto do *Anuário*: “Não esperávamos, todavia, encontrar neste quadro Portugal depois da Rússia Europeia; não sabemos se às dificuldades de um primeiro recenseamento se poderá atribuir o facto de apresentar aquele país menor percentagem que o nosso”. Custava-lhe a acreditar – comenta Rómulo de Carvalho. Era este o panorama do analfabetismo nacional ao encerrar-se o século XIX.

Autonomia do tempo escolar face a outros tempos sociais

Em 1900, assume a chefia do Partido Regenerador Hintze Ribeiro. Tendo sido encarregado de formar ministério, reservou para si a pasta do Reino e da Instrução Pública. O Director Geral deste ministério, Abel de Andrade, dedicou-se ao estudo do problema educativo, organizando um plano de reforma de Ensino Primário que o ministro apoiou e adoptou.

O texto legislativo que regula a instrução em Portugal nos dez primeiros do século XX é a Reforma de 24 de Dezembro de 1901, da responsabilidade de Hintze Ribeiro, regulamentada pelo decreto de 19 de Setembro de 1902.

Na análise de Luz Correia estas duas reformas são essenciais na estruturação das características do tempo escolar, fixam os traços da escola e da escolaridade na sua fórmula moderna, ainda em vigor nos nossos dias:

- Tornando-se autónoma em relação ao tempo e ao espaço de outras actividades sociais, a escola foi dotada de um modelo de organização institucionalizado no interior do qual se constitui a capacidade de produzir a racionalização da educação escolar.

- A representação do tempo que acompanha e simultaneamente origina esta dinâmica, adquire uma identidade própria, distinta de outros tempos sociais, e reivindica o estatuto de neutralidade o que evita a análise científica e mascara a violência da sua imposição (Correia, 1997:152-153).

A Primeira República foi proclamada em 5 de Outubro de 1910. Desejando transformar a mentalidade portuguesa, mas a realidade não é nada propícia, a elevada taxa de analfabetismo, insuficiente número de escolas, deficiente preparação dos professores. Apesar disto a escola começa a ser “naturalmente” a instituição social de enquadramento e socialização das novas gerações, o tempo escolar entra na “naturalidade” da vida, a discussão sobre os aspectos temporais das actividades escolares torna-se um assunto de alguns especialistas – psicólogos, sociólogos, pedagogos, administrativos – “longe dos olhares indiscretos e das questões incómodas” (Correia, 1997).

Desejando transformar a mentalidade portuguesa, os republicanos dirigem a sua atenção para a instrução e educação que consideram fundamental para os seus objectivos, até ao golpe militar de 28 de Maio de 1926, foi dedicada uma enorme atenção aos problemas da educação e à luta contra o analfabetismo. No entanto, as contradições entre o discurso e a prática dos liberais republicanos, que focamos no próximo capítulo, não produziram o desenvolvimento desejado.

No dia 29 de Março de 1911, o governo provisório publicou um decreto que remodelava o ensino primário. Segundo Rómulo de Carvalho a reforma da instrução primária de 29 de Março de 1911 é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução se fosse minimamente executada. Segundo este investigador, esta reforma evidencia “não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época”. O autor chega mesmo a dizer que: “é uma reforma de sonho em que se programa o que seria bom ver realizado”, mas o seu

sucesso parece ser impossível à partida pois a reforma foi pensada “sem se atender à situação real do país, à sua pobreza sem remédio, à impreparação dos seus executores, à sonolência dos serviços do Estado, à inércia nacional” (1986:665-666).

Com a República o tempo da escolaridade é em 1911 de cinco anos. Fixa-se o modelo de organização da escola pública, o tempo escolar adquire uma dimensão *natural* e, aparentemente imutável, que exige uma administração exacta e rigorosa. O plano-horário “poderá definir-se como sendo o quadro programa no qual deve figurar, sistematicamente organizado, a repartição dos elementos de objecto de ensino por tempo de estudo, classes de alunos e professores”¹⁷, elaborado de um modo tão sistemático e organizado que “é suficiente um simples olhar para dar imediatamente conta, qualquer pessoa que o consulte, que *tal dia* da semana, de *tal a tal hora*, na *classe* de tal ou tal, deverá estar a ser tratado tal *objecto* de ensino por tal ou tal *professor*”¹⁸.

Instaura-se o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação) que constitui uma das marcas distintivas “cultura escolar” que deixou as suas marcas até hoje. Todas as escolas primárias têm o mesmo modo de organização pedagógica:

“A escola torna-se uma organização administrativamente regulada através de processos contínuos de homogeneização, restrição das diferenças, uniformização e regulamentação, tendo como horizonte projectivo a criação de todo um sistema de ensino (que) funcionasse como se tratasse de um só professor e de um só aluno, numa só sala de aula”(Sarmiento, 2000:119).

Dito por outras palavras procurava-se *ensinar a muitos como se fossem um só*.

A classe constitui-se como um elemento simbólico ao institucionalizar-se como o próprio modelo “natural” de escola.

A escola “é” constituída por classes.

¹⁷ J.A. Coelho, *Noções de pedagogia elementar*, Lisboa, 1906, 2ªed., pp.37-38. Citado por Luz Correia, 1997, pp.159.

¹⁸ *Ibidem*, pp.40-41.

Nesta lógica de funcionamento João Barroso considera mesmo que o desenvolvimento da escola pública de massas no período que estamos a analisar, do século XIX ao século XX, se fez com base na matriz pedagógica da classe. Este modelo caracteriza-se fundamentalmente pelo princípio da homogeneidade, das normas dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação.

A organização pedagógica da escola primária pública nos últimos dois séculos, marca decisivamente a sua cultura actual, não só em relação aos modos de organização do processo ensino aprendizagem, mas concretamente no que diz respeito à gestão do tempo e do espaço. As mudanças operadas, de que tentámos dar conta nesta capítulo podem ser sintetizadas na análise de João Barroso, longe vai o tempo em que:

“(...) o espaço e o tempo da ‘escola’ era simultaneamente um espaço de trabalho e de ensino. O professor só controlava directamente este último, chamando um a um os alunos ao pé de si para a lição. A organização da ‘escola’ era fluida, sem especialização de funções, sem compartimentações rígidas, quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo” (Barroso, 2001: 68).

A Escola e o tempo escolar como instrumentos de controlo social

Pátria

Soube a definição na minha infância
Mas o tempo apagou
As linhas que no mapa da memória
A mestra palmatória
Desenhou

Hoje
Sei apenas gostar
Duma nesga de terra
Debruada de mar

Miguel Torga, (1950).¹⁹

A escolaridade obrigatória que fora de 5 anos na 1ª República é agora de 3 anos. O analfabetismo que atingia a percentagem de 67,8% em 1930²⁰, parece não preocupar os governantes. Em discurso proferido em 1935, Salazar afirma:

“Considero mais um mal do que um bem ensinar o povo a ler sem a preparação moral. Sem esta, sem a educação do espírito nos bons princípios morais, seria contrariar o verdadeiro interesse público”.²¹

A escritora Virgínia de Castro e Almeida já defendia teoria do problema de princípios morais do povo, alguns anos antes, quando afirmava:

“...sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda

¹⁹ Miguel Torga, (1950). *Portugal*. Coimbra ed. in: *A Escola na Literatura*, 1997, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, p.41.

²⁰ Segundo o anuário Estatístico de Portugal

²¹ *Educação Nacional* nº12 de 19 de Maio de 1935

subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esqueceram as letras e voltaram à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos”.²²

Na primeira fase do salazarismo o papel da escola foi sobretudo o de aparelho de doutrinação e de controlo social (Mónica, 1978; Formosinho, 1987).

“Inteiramente dependentes do professor, socializadas a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjarem, a solicitarem, a submeterem-se, as crianças ao crescerem mais facilmente se convertiam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar. A escola servia para inculcar as ‘características não cognitivas’ que a sobrevivência do regime exigia” (Mónica, 1978).

O tempo escolar reveste-se de uma dimensão explícita na imposição da disciplina e da submissão. O cumprimento rigoroso do horário e da assiduidade, são formas de controlar e de disciplinar, o não cumprimento é considerado uma delito punível pelas leis escolares.

Um outro elemento marcante, que a tradição liberal tinha distinguido, é a permeabilização recíproca de vida privada e vida pública, da vida e do tempo privados e da vida e do tempo na escola – quer para professores, quer para alunos.

Há uma integração recíproca do tempo escolar e extra-escolar em organizações do regime, como a Mocidade Portuguesa. O tempo livre é um tempo organizado, institucionalizado com actividades pré-organizadas de marcado valor ideológico.

²² *O Século*, 5 de Fevereiro de 1927, citado por Seabra Diniz., 1993:37

O tempo da escolaridade obrigatória passou de novo para 4 anos, primeiro só para os rapazes em 1956²³, e para ambos os sexos em 1960, em 1964 a escolaridade passa para 6 anos²⁴.

A função ideológica do sistema educativo foi gradualmente diminuindo nos anos 50 e 60, culminando esse processo de mudança na chamada “reforma Veiga Simão”.... mas o fascismo durou 48 anos... deixando no sistema educativo as suas marcas profundas.

²³ Decreto n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956 (Alargamento da escolaridade obrigatória para os rapazes, até ao 4.º ano)

²⁴ Decreto n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964 (Alargamento da escolaridade obrigatória, até ao 6.º ano)

Resistência ao tempo escolar

Acompanhando o processo de institucionalização da escola, dá-se a especificação do tempo escolar, distinto, separado dos outros tempos da vida. Primeiro o tempo escolar não se diferencia do tempo de trabalho. Depois entram em conflito um com o outro, até se tornarem diferenciados. A escola toma o lugar do trabalho e de outras formas de formação. Este processo toma formas diversas em função das camadas sociais e das conjunturas locais.

Os aspectos coercivos da imposição do tempo escolar dissolveram-se na sua inserção na vida quotidiana de adultos e crianças. A coerção transforma-se em obrigação de instrução.

A sociedade reconhece a escola como um lugar de vida e de formação para a infância, perde em coerção o que ganha em tempo de educação próprio para as crianças. Este tempo pouco coercivo – ou coercivo de um outro ponto de vista – fundado sobre a repetida e constante exigência de comportamentos e de aprendizagens, tornou-se uma norma social obrigatória.

Separam-se os tempos da vida, trabalho, família, tempos livre, tempo escolar, implicando competências, finalidades, critérios de avaliação diferentes.

Não foi sem resistência que a obrigatoriedade do tempo escolar se impôs, resistência que ainda persiste, a manifestação mais durável e mais massiva de resistência ao tempo escolar é a recusa, traduzido no absentismo ou falta de assiduidade.

Outros aspectos do tempo de escola: tempo da vida, tempo do trabalho

A Escola nem sempre foi um lugar onde as crianças vivessem tempos felizes.

O *Vintem das Escolas* (revista não oficial) denuncia o uso de castigos corporais aplicados a crianças do Ensino Primário, como se pode ver no exemplo que se segue:

“Ha meses, foi produzida queixa à polícia contra a professora D.M. L: C. da 11ª. Casa da Sociedade do Azylo da Infância Desvalida de Lisboa, à rua de [...], que prendera no quintal a uma árvore, com uma corrente de ferro e um cinto de couro, o aluno Zacharias Monteiro de 7 annos de idade” (O *Vintem das Escolas*, 16 de Outubro de 1903).²⁵

Já referimos anteriormente, que não foi a escolarização que fez a criança entrar no mundo do trabalho, iniciou-a num trabalho de natureza diferente. O que estava reservado às crianças nas quintas, na oficina, ou em casa, constituía um outro tipo de trabalho, mais duro até.

Zé Cardo, o porcariço do conto, *Aldeia Nova*, é uma dessas crianças. Não sabe quantos anos tem e pergunta ao patrão:

“O lavrador fez as contas dizendo que ele tinha chegado no ano em que houve uma grande trovoada; portanto, já lá iam seis e, como viera com sete, fazia treze...Treze anos [...]. Viera pela mão do avô desde o ”monte” onde nascera e, ao fim de hora e meia de caminho, chegaram aquela herdade [...]. Era noitinha e o avô saudou o homem que estava sentado na porta da casa, e disse-lhe: - Lavrador, trago-lhe o meu neto [...] faça dele um homem...O rapazinho, que prãli ficara como que admirado, quando o avô desapareceu na sombra da noite sentiu uma grande aflicção e chorou soluços tão fundos que todo o corpinho lhe tremia”.²⁶

²⁵ Citado por Seabra Diniz,, 1993:37

²⁶ Manuel da Fonseca, (1964:184). *Aldeia Nova*. Lisboa, Portugália. (1ª Ed. 1942)