

CULTURA E PRÁTICA ESCOLARES: ESCRITA, ALUNO E CORPOREIDADE

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO

Faculdade de Educação — UFMG

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos discutir algumas das implicações do processo de produção/legitimação da(s) cultura(s) escolar(es) que acontece no interior e pelas práticas de escolarização dos corpos e de ensino-aprendizagem. Procuramos demonstrar que nas primeiras décadas deste século, no Brasil, essas práticas escolares produziram o aluno, sujeito (cognoscente) escolar, como um pressuposto das relações pedagógicas, estando esse processo intimamente relacionado com a constituição de uma corporeidade escolar.
CULTURA ESCOLAR — CORPOREIDADE — ENSINO DA ESCRITA — ALUNO

ABSTRACT

SCHOOL CULTURE AND PRACTICE: TEACHING WRITING, SCHOOLING THE BODY AND PRODUCTION OF THE STUDENT AS A SCHOOL SUBJECT. In this work we discuss some of the process of the production/legitimization of school cultures that occur within the practices of schooling the body and the teaching apprenticeship. We try to show that in the first decades of this century in Brazil, these schooling practices produced a student who was a cognizant school subject as a presupposition of pedagogical relations, and this process is intimately related to the constitution of a school corporeality.

Passadas quase duas décadas da proclamação da República e da abolição da escravatura institucionalizada, políticos, intelectuais e educadores mineiros saudavam a realização de uma importante reforma do ensino público primário. Segundo frações importantes da elite mineira, tal reforma encarnaria, a um só tempo, o espírito republicano e, por isso mesmo, o ideário da modernidade. Tratava-se de uma ampla reforma da instrução primária e do ensino normal proposta, em Minas Gerais, no ano de 1906 que, entre outros aspectos, introduzia os *grupos escolares* como forma de organizar a instrução escolar e a *escrita vertical* como escrita característica da escola primária.

Como criação das condições de possibilidade de realização e de efetivação da reforma, os profissionais e agentes da instrução pública primária produziram a representação de que ela significaria uma ruptura com o atraso e com a desorganização da escola herdada do Império. Na produção dessa representação, observamos não apenas a produção de uma memória na qual a instrução, anterior à reforma, é tida como algo negativo e quase inexistente, mas também a vinculação da reforma com aquilo que de mais “moderno” se apresentava para os reformadores mineiros: a organização capitalista do trabalho e o mundo e as relações urbanas.

Tanto em relação à organização capitalista do trabalho quanto à urbanidade, os traços mais característicos com os quais as representações escolares trabalhavam eram a racionalidade das relações sociais e de trabalho, a forma de gestão e controle dos trabalhadores, a divisão das tarefas, as formas específicas de controle do tempo e ocupação dos espaços, entre outros. Para os profissionais e agentes da educação, a instrução primária deveria se identificar com esse movimento renovador, devendo mesmo ser “lida” e organizada com base nessas referências.

No interior desse processo produziu-se a idéia de que os grupos escolares representavam uma nova *forma escolar*, afastada da casa e separada da rua, no qual poder-se-iam realizar as projeções construídas acerca de uma *cultura escolar* que concretizasse o ideário republicano de formação de um trabalhador-cidadão apto ao trabalho capitalista e para participar da vida pública, ambos organizados segundo as perspectivas da elite cultural, política e econômica mineira e brasileira.

Um dos elementos fundamentais desse processo foi o estabelecimento, a partir dos grupos escolares e em decorrência deles, do ensino seriado na educação mineira. Isso criou as condições de possibilidade de uma crescente homogeneização dos discentes, de uma maior segmentação e especialização do trabalho docente, do ensino simultâneo e de uma escola de massas em Minas Gerais.

Não menos importante foi o processo de racionalização das práticas pedagógicas escolares. Objeto de um detalhamento cada vez maior, são crescentemente formalizadas tendo como referência a “modernidade” metodológica representada

pelo “método intuitivo” e, com este, as novas maneiras de abordar e entender o processo de ensino-aprendizagem. É preciso que se chame a atenção, de maneira especial, para a crescente afirmação da maior sensibilidade para com os alunos, seus ritmos e suas necessidades, como um imperativo inerente à escola e ao ensino moderno.

Também os conhecimentos e suas representações foram alvo de investimento por parte dos profissionais da educação escolar. Estes buscavam escolarizar e ensinar aqueles conhecimentos que melhor atenderiam às supostas expectativas e necessidades da clientela escolar. Percebemos, nas disputas sobre os conhecimentos escolarizados e escolarizáveis, um alargamento das finalidades cada vez mais complexas imputadas à educação escolar. Percebemos ainda que esse movimento ocorreu no interior de um lento, mas constante, processo de detalhamento e tentativa de controle sobre os conhecimentos “autorizados” a serem objetos de ensino na instituição escolar.

CULTURA ESCOLAR E A ESCRITA DA MODERNIDADE

O texto da reforma propõe mudanças nos conteúdos de todas as disciplinas e a adoção do *método intuitivo* como metodologia de ensino de todas elas. No caso do ensino da escrita, a grande mudança proposta foi a exigência de se adotar a *escrita vertical* como o “tipo” de escrita da escola mineira. Ao exigirem o ensino da *letra vertical*, estavam os reformadores mais que realizando uma simples mudança no formato (tipo) da letra a ser utilizada na escola primária. Para eles, esse seria um dos momentos fundamentais da tentativa de maior racionalização escolar. Ressaltavam, ao mesmo tempo, a íntima vinculação das mudanças pretendidas com os novos tempos e ritmos da “modernidade” brasileira e mundial.

O programa exige o tipo de letra vertical redonda, para o ensino da escrita. Fácil será adotá-lo, com os primeiros modelos fornecidos. Este tipo de letra, que vulgarmente se chama letra em pé, além de fácil, é rápido, econômico e higiênico. (Minas Gerais, 1906)

Ao enfatizarem que o novo tipo de letra, além de fácil, era rápido, econômico e higiênico, estavam os reformadores apontando para alguns aspectos centrais da moderna escola brasileira. Assim, por um lado, revelaram uma preocupação em buscar meios para facilitar o aprendizado com mudanças na própria forma de ensinar e, por outro, assinalavam claramente o funcionamento da instituição escolar segundo os ritmos, padrões sociais e de comportamento típicos da emergente sociedade capitalista.

A questão da escrita vertical e sua íntima vinculação com a nova ordem social emergente era, naquele momento, uma preocupação de educadores, médico-higienistas, entre outros profissionais, de muitos países ocidentais. Ao que tudo indica, a discussão a respeito dos tipos de letra começou por volta

de 1881 quando a *Revue Scientifique* publica, na França, um texto sobre o aumento da miopia entre escolares e sugere que a fórmula de George Sand — “uma escrita direita, sobre papel direito, corpos direitos” — resolveria o problema da escoliose e da miopia. Estava estabelecida a polêmica com os defensores da escrita inclinada.

Uma década depois, em 1891, no Congresso de Higiene de Londres, a Academia de Medicina defendeu, também, o método direito ou escrita vertical. Em 1907, denotando a ainda atualidade do tema, foi criada, com a participação de F. Buisson e outros, a Liga Gratuita pela Escrita Direita, com numerosas adesões.

Buisson, ao mesmo tempo em que apresentava a escrita inclinada — inglesa ou anglo-americana — como pessoal, “rápida, elegante, graciosa, se bem que algumas vezes ilegível”, defendia, da seguinte forma, as vantagens da escrita vertical:

A escrita vertical é simples, racional, clara e legível. Ela tem uma analogia com os caracteres impressos e com a escrita obtida hoje no comércio e na indústria pela máquinas de escrever. Ela dá os hábitos de ordem, de cuidado e de método. Ela permite alcançar no ensino, uma uniformidade que não seria alcançada sem ela. (Buisson, 1911. p.526)

A apresentação da escrita vertical como “simples, racional, clara e legível”, em contraste com a outra que, apesar de elegante e graciosa, é pessoal e comumente ilegível, adquire seu pleno significado, como esforço de racionalização da própria escola e de sua cultura, na medida em que percebemos que esse tipo de escrita oferece, segundo seus defensores “os hábitos de ordem, de cuidado e método”. Permite, ainda, “alcançar no ensino, uma uniformidade que não seria alcançada sem ela”. Exemplo de tudo isso é a homogeneidade, a impessoalidade e a regularidade do texto impresso ou produzido na máquina de escrever. Sem dúvida, como estamos vendo, toda esta fundamentação vinha, exatamente naquele momento, somar ao movimento de homogeneização e uniformização que estava ocorrendo na educação pública primária mineira, oferecendo um suporte político-científico para essas mesmas práticas.

Neste sentido, podemos lembrar M. de Certeau quando se refere à importância e à centralidade adquiridas pelos processos escriturários na modernidade. Segundo ele:

com toda razão, nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É uma prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escrituralística. (Certeau, 1994. p.227)

No contexto da reforma mineira, não é por outro motivo que, já em 1908, a imprensa oficial publicou, em Belo Horizonte, o texto “Instruções para a

escrita vertical”, escrito por Lindolfo Gomes, inspetor técnico de ensino. O autor principia o texto afirmando o significado da opção do Programa de Ensino pela escrita vertical e seus resultados. Na opinião do autor,

vai produzindo resultados animadores nas escolas que adotam, em observância do Programa de Ensino estadual em vigor, o método da escrita vertical. A esse propósito a rotina vai sendo vantajosamente rechaçada. Nota-se da parte dos alunos o gosto e garbo por essa espécie de grafia, já pedagogicamente adotada em todos os países em que o ensino público primário é encarado com magnitude e zelo que requerem assuntos de tal natureza. (Gomes, 1908. p.3)

No texto do inspetor, as representações buscam convencer que ao adotarem a escrita vertical, além de rechaçar a rotina, o atraso, as práticas tradicionais de ensino da escrita, os reformadores estavam, também, realizando a façanha de colocar Minas no círculo internacional dos países que encaram a educação da infância com a “magnitude e zelo” que o ensino primário requer. Segundo eles, Minas ombreava, também, com os países que, racionalmente, tinham uma preocupação com os aspectos econômicos da educação. Conforme afirmava o inspetor: “Não há [como] negar que a escrita vertical requer menos tempo, trabalho e espaço. Gasta-se, com sua adoção, menos papel e é, por isso mesmo, mais econômica” (Gomes, 1908. p.4).

Essa prática escrituralista que transparece na escola, como vimos, representa uma crescente preocupação em demonstrar e impor às crianças a superioridade da expressão escrita sobre a expressão oral. Demonstra, ainda, a lenta, mas progressiva racionalização escrita do mundo social que está presente nos textos escolares, também, como uma referência à superioridade e necessidade de prevalência do impresso e da escrita a máquina sobre o manuscrito. Por sinal, é referindo-se a esses fatos que o inspetor finaliza seu texto, dizendo: “Inquestionavelmente a escrita vertical é mais legível. Assemelha-se extraordinariamente aos caracteres impressos, o que lhe dá um todo especial, de elegância, sem chinesices” (p.6).

Tudo isso remete à profunda vinculação da escola com os processos de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que vinham ocorrendo no mundo naquele momento histórico. São o pensamento e a prática pedagógicos tematizando, mais uma vez, sobre questões presentes, com muita frequência, em outros campos do social. Somente para dar um exemplo, vale lembrar que a preocupação com a forma de produção de textos, com a crescente mecanização e com a homogeneização de suas características formais, era um assunto bastante discutido pelos escritores brasileiros do momento. Veja-se, por exemplo, o que nos diz F. Sussekind ao comentar a crônica “Esta minha letra...”, escrita por Lima Barreto, em 1911:

A hipótese de escrever direto a máquina não é sequer cogitada. A impressão que se tem é de que escrever só é concebível a mão, como se se tratasse de uma espécie de artesanato no qual só houvesse lugar para a datilografia no momento de passar a limpo

o já escrito. Com a máquina, então, não se escreveria, se passaria a limpo apenas. E, mesmo isso, lhe parecia “nauseante”. (Sussekind, 1987. p.27)

Mais de uma década depois, era Mário de Andrade quem, por sua vez, estabelecia os claros vínculos percebidos por ele entre o escrever à máquina, os novos ritmos sociais e o sentimento de perda da alteridade na “igualdade maquinal” que parece a “unificação de todas as mãos”.

B D G Z, Remington.

Pra todas as cartas da gente.

Eco mecânico.

De sentimento rápidos batidos.

Pressa, muita pressa.

Duma feita surrupiaram a máquina-de-escrever do meu mano.

Isto também entra na poesia.

Porque ele não tinha dinheiro para comprar outra.

Igualdade maquinal.

Amor ódio tristeza...

E os sorrisos de ironia.

Pra todas as cartas da gente...

Os malévolos e os presidentes da República

Escrevendo com a mesma letra...

Igualdade

Liberdade

Fraternité, point.

Unificação de todas as mãos... (...)

Bato dois LL minúsculo.

E a assinatura manuscrita. (Andrade, 1993. p.124)

Se, para o escritor, o cronista ou o poeta, a única coisa a revelar a alteridade do escritor subsumido na homogeneização da produção do texto e do impresso é a sua “assinatura manuscrita”, revelando, assim, um desconforto com a homogeneização, com a “pressa, muita pressa”, já no interior da escola, este mesmo processo é percebido não apenas como positivo, mas como algo constitutivo e constituinte de sua cultura. O processo de homogeneização da cultura coloca-se, pois, para a escola, como algo necessário diante da profunda heterogeneidade das práticas culturais no interior da cidade, da sociedade. Para realizá-lo, busca-se, por meio de variados mecanismos de escolarização dos corpos, a transformação da corporeidade da criança em corporeidade do aluno.

Como componente desta identidade e tornando-a presente no cotidiano escolar, há uma corporeidade à qual busca-se produzir a partir dos moldes e necessidades estabelecidos pela instituição escolar, mediante seus agentes e profissionais. Índícios de uma corporeidade escolarizada, submetida aos imperativos escolares

conforme as exigências sociobiofisiológicas trazidas pela moderna escola de massa, podem ser percebidos no conjunto dos documentos analisados.

ENSINO DA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS

Os argumentos dos defensores da escrita vertical defendiam que “as crianças têm uma tendência natural à escrita direita e é uma violência contrariar esta inclinação”. Acrescentavam que na escrita inclinada

os corpos inclinados, se apoiando de um só lado, sobre o cotovelo esquerdo, seu ombro esquerdo sobe, sua coluna vertebral desce da linha vertical e se curva para a esquerda. Esta posição obriga a inclinação do rosto para a esquerda e seus olhos se acomodam a uma visão mais curta e tomam um grau diferente de acomodação. A miopia e escoliose podem ser resultado desta posição. (Buisson, 1911. p.526)

A naturalização da necessidade da escrita vertical opera-se, como vemos, pela vinculação da escrita inclinada a uma certa ortopedia e corporeidade que prejudica a criança. A escola, lugar por excelência de aplicação dos preceitos higienistas, não poderia permitir que isso continuasse acontecendo.

Também Lindolfo Gomes, referindo-se à escrita inclinada, apresentava-a como prática pedagógica e corporal condenável sob muitos aspectos. Os argumentos, como podemos ver, eram muito próximos àqueles de Buisson:

Nessa espécie de escrita, observa Couger, o corpo descansa sobre o lado esquerdo, o tórax fica obliquamente, com relação ao rebordo da escrivaninha. Levanta-se mais uma espádua que a outra, apoia-se mal o cotovelo direito sobre a escrivaninha, as pernas ficam obliquamente dispostas, a cabeça inclina-se, a coluna vertical encurva-se para a esquerda e para frente; o caderno colocado obliquamente, e oblíquos os eixos dos olhos e o tronco de quem escreve. O agente olha para a sua escrita obliquamente.

O corpo toma posições anormais e viciosas. (Gomes, 1908. p.4)

Tendo em vista essas caracterizações, o inspetor passa a detalhar a forma como deve ser ensinada a escrita vertical. Para isso, utiliza como referência o texto “Atitudes viciosas nas escolas: escrita direita e escrita vertical”, do “ilustre higienista e provector pedagoga” português, Dr. Costa Saccadura. Busca, ainda, seguir o programa de ensino quando este sugere que “não se permita que as crianças fiquem entregues a si mesmas ao traçarem as primeiras letras; devem ter a mão educada no modo de pegar a pena e manejá-la, de acordo com o tipo de letra adotado”.

Observamos, no conjunto das prescrições, a intenção de produzir um corpo escolarizado, trabalhado e modelado pelas práticas escolares. Nessa perspectiva, o texto explicita, inicialmente, uma grande preocupação com a posição corporal no momento da escrita:

Deve o professor cuidar atentamente da posição do aluno durante os trabalhos da escrita, dando-lhe exato conhecimento sobre a posição simétrica do corpo (cabeça, cotovelos,

antebraços, pernas e pés), sobre a posição do caderno e dos movimentos dos dedos e mãos. [...]

A posição corporal adquire, na ortopedia da escrita, uma clara conotação de gênero, aparecendo, então, travestida numa preocupação com a perfeita distribuição do volume das saias femininas:

As crianças do sexo feminino terão o cuidado de por em ordem as saias igualmente dos dois lados, esquerdo e direito, pois o maior volume de um deles pode determinar um desvio da coluna vertebral e uma deformação da bacia. (p.5)

Não poderia o inspetor deixar de lado, evidentemente, a relação entre o “órgão”, sua função e seu objeto de trabalho. Desse modo objetivava o detalhamento da forma de pegar na caneta, numa tentativa de produzir uma corporeidade escolar em que houvesse uma naturalização do ofício de escrever, concebendo a caneta, o lápis, a pena, como prolongamento do próprio corpo humano:

A caneta fará com o papel um ângulo de 45 graus e sairá da mão no prolongamento da falangeta do indicador. (p.5)

[...]

A caneta há de ficar segura sobre os três primeiros dedos; o indicador e o médio reunidos, colocam-se por cima, o polegar por baixo, descendo o médio até o extremo da caneta. Estes três dedos alongam-se, ligeiramente arqueados; dirigem a caneta sem apertar fortemente, pois se o fizessem fadigariam, determinando a caimbra dos escrivães... (p.6)

[...]

A palma da mão volta-se para o caderno e o punho não repousará em cima da mesa. (p.6)

A tentativa de educar a postura, de demarcar e controlar claramente os gestos, de criar as condições para uma escrita saudável e higiênica, transformando-a em um ato minuciosamente projetado, implicou, também, que os profissionais imbuídos desta nova sensibilidade e de uma proposta de racionalização da escola, voltassem suas preocupações para os equipamentos escolares, para as carteiras, para a qualidade dos quadros e, enfim, para os custos da educação. Assiste-se, nesse momento, não por acaso, a uma crítica severa tanto à falta e à inadequação das instalações e equipamentos escolares, principalmente das escolas isoladas, quanto a uma intensa propaganda dos móveis “importados dos EUA” para as escolas mineiras.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância atentarmos para as reflexões de Jacques Rancière em seu livro “Políticas da Escrita”. Segundo ele, é preciso perceber que:

na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita e à posição correta do corpo do jovem aluno, mais ainda que à perfeição do que ele escreve, transparece um valor fundamental: antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. (Rancière, 1995. p.7)

É possível perceber, pois, a busca da constituição de uma corporeidade escolar, na qual a adequação do corpo biopsíquicosociológico às exigências escolares poderia ser algo vivenciado cotidianamente nas escolas. Como momento de constituição da cultura escolar, a construção desta nova corporeidade por meio da escrita — e, lembremos, não apenas dela — remete-nos, sem dúvida, à escola como instituição que participa intensamente da produção da sociedade moderna, tanto quanto é por ela criada.

DE CRIANÇA A ALUNO: METAMORFOSES DE UM SUJEITO ESCOLAR

A produção de uma representação da escola como uma instituição, separada do lugar da casa e da rua, que construiu uma temporalidade própria, que organizou e buscou transmitir conhecimentos, sensibilidades, valores específicos, enfim, que implicou a construção e imposição de uma nova cultura escolar, teve também como um dos resultados mais duradouros a transformação escolar da *criança* em *aluno(a)*.

A produção no interior (e por intermédio) da prática e do pensamento pedagógicos do(a) aluno(a) como sujeito escolar, se impôs ao conjunto da sociedade, conformando todo o ideário e as práticas acerca da formação humana. Foi, tanto quanto a cultura escolar que lhe dá sentido e sustentação, o resultado histórico-social do desenvolvimento da especificidade, do lugar “próprio”, da escola no interior de nossas formações sociais. Apesar de aluno(a) ser hoje um termo de uso corrente, a história de sua emergência e utilização denotam a íntima vinculação que mantém com o movimento de afirmação da escolarização de setores cada vez maiores das camadas populares. Ao mesmo tempo, significa a crescente intenção das elites escolarizadas de destituírem de sentido e valor as culturas populares.

Observou-se que a generalização do emprego do termo aluno(a), em substituição a outros — como criança, ou menino e menina — se dá no interior do processo de racionalização da educação, processo este que, como mostra Chervel (1990), teve uma íntima ligação com o fortalecimento das disciplinas escolares como componentes fundamentais da instituição escolar. Não é, pois, sem razão que apenas neste século, de forma mais definitiva, o termo aluno(a) passa a ter um uso corrente. Isso pode ser observado, por exemplo, nos relatórios dos inspetores escolares e das diretoras de grupos escolares, nos quais o termo “aluno(a)” concorre, como diz Chervel, com criança, menino e menina.

Nada mais significativo deste ponto de vista do que o emprego do termo aluno (élève) para o primário e para o secundário. Os sinonimistas opunham o escolar (écolier) e o aluno (élève): “Ensina-se ao escolar, ensina-se a ele o que ele deve saber(...) Forma-se o aluno, ensina-se o que ele deve ser” escrevia, por exemplo Lafaye. Aluno também é

empregado prioritariamente para o secundário que faz da formação humanista seu único objetivo; e Litrê se recusa a utilizá-lo para o primário. O uso, por certo, foi muito menos sectário, e não excluía o emprego da palavra aluno para o primário. Permanece o fato de que, em todos os textos da época, ele concorria constante e fortemente com a palavra criança. São as profundas confusões que sacodem a escola primária no fim do século que, reaproximando suas finalidades daquelas do secundário, transformando em “educação” e em “formação do espírito” o que até então não era mais que “instrução” e “aprendizagens elementares” que vão aclimatar definitivamente o termo aluno no ensino primário. A ligação entre “disciplina” e “aluno” é clara. As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. (Chervel, 1990. p.186)

Num movimento que contou com a participação não apenas dos profissionais ligados ao cotidiano escolar, mas do conjunto daqueles implicados na produção e legitimação política e cultural de uma nova cultura escolar em Minas Gerais nas primeiras décadas deste século, a criança como sujeito sociohistórico, (como sujeito participante e portador de uma cultura, de sensibilidades e valores próprios, possuidor e continuador de uma tradição e/ou sujeito que deseja e busca estruturar seu mundo, seu conhecimento e suas relações sociais em razão não de uma agência de ensino, a escola, mas do sentido de sua própria vida) passa a ser cada vez mais destituída de sentido e qualidade, dando lugar a apenas um sujeito que conhece, ou melhor, que aprende a conhecer.

É desse processo de racionalização que produz um sujeito epistemológico abstrato que nos fala Olgária Matos, no belo texto apresentado a seguir:

Cindindo-se razão vigilante e imaginação sonhadora, o mundo das idéias e a realidade empírica, chega-se ao Sujeito abstrato — sem corpo, mãos ou sangue, Sujeito carente de todos os sentidos. Eis a maneira cartesiana de enfrentar as metamorfoses das propriedades dos corpos que tocamos e vemos, como pedaço de cera que se modifica uma vez retirado da colméia e aproximado do fogo. Ao ficcionar um Sujeito abstrato, o racionalismo não o constrói — dissolve-o. [...]

Destituindo imagens de si e do mundo, o Sujeito epistemológico é puro vazio interior, intuído na solidão glacial de si. (Matos, 1995. p.18)

Ao destituir a criança como sujeito no interior da escola e, no mesmo movimento, instituir o(a) aluno(a) como categoria básica do sistema de ensino, o que ocorre não é apenas uma mudança de natureza semântica. Muito mais importante que isso, esse movimento denota a força de uma das principais características da cultura escolar: a de buscar destituir de sentido e valor todos os outros processos de formação humana que se dão no interior das práticas populares não escolares.

Observamos, por exemplo, que, na maioria das vezes, a rua ou o ambiente onde viviam os(as) meninos(as) e seus familiares eram apontados como um meio “deletério”. No entanto, era neste ambiente que as crianças não apenas estabeleciam relações mas realizavam ações próprias as suas idades, tinham “lugar” tanto o brincar quanto o trabalhar. Outras vezes, pudemos acompanhar as discussões acerca das conseqüências malélicas do horário das aulas para a saúde da criança. Essas discussões determinaram a decisão de as aulas

começarem às sete horas da manhã e/ou terminarem, algumas vezes, depois do meio-dia, em substituição ao horário "normal" de 10 às 14 horas. Vejamos o que diziam as diretoras dos grupos escolares:

Por falta de prédio próprio, tem funcionado o mesmo no prédio do 2º grupo das 7 às 11 hs da manhã, com enormes prejuízos do ensino e da saúde das crianças e professoras que têm a sua primeira refeição ao meio-dia. (Diretora do 3º Grupo, 1911)

A respeito dos trabalhos do curso técnico das 11 às 12 horas, conforme exige que eu determine (...), vejo-me obrigada a dizer a V. Excia. que não tenho coragem de exigir de uma criança (que) fique sem a primeira refeição até 1 da tarde, conforme a distância de sua residência..

Pois, se o próprio inspetor me disse, por muitas vezes, que o seu estômago não resiste tal horário, saindo doente nos últimos dias de sua inspeção, sendo até preciso mandar buscar medicamentos, por achar abatido com o serviço de uns dias, como tem ânimo de exigir o impossível de uma pobre criança. (Diretora do 2º grupo, em carta ao Secretário do Interior na qual responde a críticas formuladas pelo inspetor, 1910)

O que observamos nesses documentos é a afirmação de que o tempo escolar, como construção social, deveria levar em conta as condições físicas e fisiológicas dos sujeitos que nela estavam inseridos. A criança, ao entrar na escola, assim como não deixa de ter uma família e estar sujeita aos imperativos e necessidades sociais, culturais ou econômicas desta, não deixa de sentir fome, sede, de ter sono. No entanto, o tempo escolar se impôs e, com certeza, durante um certo tempo significou, para as crianças, uma "segunda natureza" (Elias, 1989), a qual muitas delas jamais incorporaram como natural. Por conseguinte, podemos afirmar que a idéia de aluno(a) é contemporânea da produção e da legitimação social de um tempo linear, aistórico, e sujeito aos ritmos impessoais da produção fabril e da racionalidade capitalista. É contemporânea e instituinte de uma teoria da formação (tanto quanto é por ela instituída) que, fazendo tábula rasa dos sujeitos sociais, pretende sua máxima adequação biofisiossociológica às finalidades concebidas pelas instituições escolares e pelos diversos campos do conhecimento científico. A citação seguinte, apesar de longa, é uma demonstração cabal de alguns desses elementos e, mais ainda, põe em evidência a possibilidade e a necessidade de se produzir uma corporeidade nitidamente escolar:

Educação é a disciplina do hábito. Como se educa o soldado? Habitando-o desde cedo à contingência militar. Como se educa o frade? Habitando-o desde logo à clausura, à meditação, à continência, à renúncia. Como se educa o operário? Habitando-o sucessivamente à firmeza do punho, à acuidade da visão e à desteridade manual. E assim em todos os ramos da atividade. Cada vez que o homem se inicia num hábito novo a que não estava afeito, — há, naturalmente, uma reação orgânica: rebelam-se todos os órgãos que tendo de entrar em contato com a nova função que lhes é imposta. É esse o período mais crítico da educação, o que requer do educador maior soma de assistência, de vigilância e de persuasão, e o que reclama do educando maior dose de tenacidade e paciência. Vencida que seja a relutância desses órgãos, entram estes a funcionar conjugados à tarefa que terão de desempenhar: cria-se, por assim dizer, uma neofisiologia, algo paradoxal, porque, como é de regra, é a função que decorre do órgão; entretanto, nas

reações educativas, observa-se quase o oposto: o órgão adapta-se à função, a função encaminha e adestra o órgão.

Ora, a infância é a fase da vida mais consentânea à adaptação dos órgãos às funções que se pretende sejam desempenhadas pelo indivíduo. A esse respeito a criança é, fisiologicamente, superior ao adulto, porque a sua plasticidade, a sua sensibilidade, a sua impressionabilidade, a sua acuidade, a sua receptividade são muito mais apuradas e acuradas que no adulto. Acresce que o adulto possui uma aversão natural a contrair hábitos novos, isto é, a educar-se diversamente do que se sabe ou se julga educado: qualquer inovação ele a interpreta como uma abjuração ou renegação de outra educação preexistente, quando não o interpreta como uma violação à sua autonomia, como um atentado à sua livre consciência! (Goes, 1917. p.11)

Não seria este o ideal de uma educação escolarizada? Apropriar-se do corpo e, em consequência, da própria identidade da criança, recriando-a com exercícios físicos e mentais, para adequá-la às funções preestabelecidas. Eis, para a instituição escolar e seus profissionais, uma das máximas finalidades da escola. Impedem a realização dessas finalidades, sem dúvida, as crianças, os meninos e meninas que teimam em não se submeter de “corpo e alma” aos imperativos escolares. No entanto, o ideal não deixa de existir e, de fato, tem na quase naturalização da categoria aluno(a), um dos momentos de sua realização.

Nesse contexto, é construída e legitimada a noção de aluno(a): aquele sujeito que passa a existir para a escola como alguém que, nada sabendo, tudo precisa aprender. São produzidos, assim, um tempo e um espaço de formação, ambos escolarizados, institucionalizados, em que as novas gerações deverão passar se quiserem (ou puderem) se apropriar dos elementos necessários e legítimos à inserção no mundo adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande penetração da categoria aluno(a) e sua utilização em substituição a outras não deixa também de simbolizar o grande esforço de homogeneização realizado pela escola, na tentativa de um maior ordenamento e controle dos sujeitos que a ela adentravam ou mesmo, conforme foi visto, do conjunto da população, notadamente dos mais pobres. Tal esforço tinha no seu bojo, como elemento central, a intenção de produzir inclusive uma nova corporeidade escolar que viesse substituir uma corporeidade infantil considerada inadequada ao meio e aos mecanismos escolares.

Sendo assim, tais empreendimentos não apenas enfatizaram a necessidade de mudanças das crianças na forma de vestir, no assejo e cuidado com o corpo, mas, sobretudo, na imposição de gestos, de posturas, de comportamentos apropriados a(a) alunos(as) no interior da escola, na rua e em casa. A escola, a cultura escolar, destitui, dessa forma, a criança de sentido e de legitimidade ao instituir e naturalizar o aluno como um dos pólos da relação social de ensino-aprendizagem.

A construção da idéia da criança como tábula rasa, ou seja, como aluno(a), é portanto uma questão muito mais político-cultural que epistemológica. Implica, antes de tudo, uma desvalorização da legitimidade de saberes, de sensibilidades, de formas de conhecer, de linguagens, enfim, da cultura não apenas das novas gerações, mas de populações inteiras — os pobres, os trabalhadores, as classes subalternas — concebidas “naturalmente” como aprendizes.

Em última análise, o movimento que transforma a criança em aluno(a) e produz um espaço e um tempo próprios à sua formação deslegitima também aquelas formas anteriormente utilizadas para educar as novas gerações. Não por acaso, é nesse mesmo momento e movimento que a escola se erige como a forma mais adequada e socialmente válida de formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. de. *Poesias completas*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.
- BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, 1911.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.
- ELIAS, N. *Sobre el tiempo*. México: FCE, 1989.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOES, C. *Discursos*. Muzambinho (MG): s.e., 1917.
- GOMES, L. *Instrução para a escrita vertical*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.
- GRAFF, H. J. *Os Labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HÉBRARD, J. A Escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 65-110, 1990.
- MATOS, O. Amor e cidade, amor na cidade: Walter Benjamin. In: MAGALHÃES, M. C. R. (org.). *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 1995.
- MINAS GERAIS. *Regulamento da instrução primária e normal do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, v.0, p.5-16, set./dez. 1995.

SUSSEKIND, F. *Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

VIÑAO-FRAGO, A. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.