

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-4698368535859>

RITOS SOBRE O SENSÍVEL: OS EXAMES NA ESCOLA MODERNA DE BARCELONA

Pedro Henrique Prado da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2605>

Submetido em: 2021-07-11

Postado em: 2021-07-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

RITOS SOBRE O SENSÍVEL: OS EXAMES NA ESCOLA MODERNA DE BARCELONA

PEDRO HENRIQUE PRADO DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0681-6591>

RESUMO: Analiso no presente artigo um conjunto de prescrições referentes a prática dos exames, das quais foram originados na experiência da Escola Moderna de Barcelona (1901-1906), na primeira década do século XX. Cotado como ritual corrente entre as experiências escolares à época, inclusive, lhe sendo atribuído o caráter de inovação por intelectuais renovadores da educação, verifico como sucedeu tal procedimento na Escola Moderna a partir das orientações analíticas de Ivor Goodson sobre a História Social do Currículo. Para os fins desta investigação, mobilizo um conjunto de registros sobre os exames extraídos no *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1906), órgão oficial da referida escola, porém diversos outros tipos de documentação compõe o *corpus* de fontes para as análises, tais como: revistas pedagógicas, iconografias, periódicos etc. No percurso das análises observo os modos como foram mobilizados os exames com vista a formação da infância, especialmente, como procedimento capaz de educar suas sensibilidades.

Palavras-chaves: história do currículo; história da educação dos sentidos e das sensibilidades; modernidade; escola moderna de barcelona; anarquismo.

RITES ABOUT THE SENSITIVE: THE EXAMS AT THE MODERN SCHOOL IN BARCELONA

ABSTRACT: I analyze in the present paper a set of prescriptions regarding the use of exams, which were originated in the experience of the Modern School at Barcelona (1901-1906), during the first decade of the 20th century. Cited as current ritual among the scholar experiences at the time, even being attributed the character of innovation by education renovator intellectuals, I verify how it took place such procedure in the Modern School based on the analytical orientations of Ivor Goodson about the Social History of Curriculum. For the goals of this research, I mobilize a set of records about the exams extracted from the *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1906), official body of the aforementioned school. However, several other types of documentation compose the corpus of references for the analysis such as pedagogical magazines, iconography, journals etc. Throughout the analysis, I observe the methods of how the exams were mobilized regarding the formation of infancy, especially, as a procedure capable of educating their sensibilities.

Keywords: history of the curriculum; history of the senses and sensibilities; modernity; modern school at barcelona; anarchism.

RITOS SOBRE LO SENSIBLE: LOS EXÁMENES EN LA ESCUELA MODERNA DE BARCELONA

RESUMEN: En este artículo analizo un conjunto de prescripciones relacionadas con la práctica de exámenes, que tuvieron su origen en la experiencia de la Escuela Moderna de Barcelona (1901-1906), en la primera década del siglo XX. Comprendido como un ritual rutinario entre las prácticas escolares de la época, incluso se le atribuyó el carácter de innovación por parte de los intelectuales de la educación, verifico cómo sucedió este procedimiento en la Escuela Moderna a partir de las orientaciones analíticas de Ivor Goodson sobre la Historia Social del Currículo. Para efectos de esta investigación, movilizó un conjunto de registros de los exámenes extraídos del *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1906), órgano

¹ Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Teófilo Otoni, Minas Gerais (MG), Brasil. <pedro.silva@ifnmg.edu.br>

oficial de la referida escuela, pero varios otros tipos de documentación componen el corpus de fuentes para los análisis, como: revistas pedagógicas, iconografías, periódicos etc. En el transcurso del análisis, observo las formas en que se movilizaron los exámenes con miras a la formación de la infancia, en especial, como un procedimiento capaz de educar sus sensibilidades.

Palabras claves: historia del currículum; historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades; modernidad; escuela moderna de barcelona; anarquismo.

INTRODUÇÃO

Na Europa, no curso do século XIX e na passagem para o século XX diferentes intelectuais, políticos e pedagogos investiram na tese de que uma melhora na formação da população (entendida aqui como a ampliação ao acesso à experiência da escolarização) implicaria no “progresso” da nação. Ainda, tal premissa se referia ao processo de modernização educacional, identificada na racionalização e na evolução técnica e tecnológica de artefatos, dispositivos, métodos, teorias e práticas voltados ao campo pedagógico pelos quais proporcionariam o estímulo a industrialização, o aumento no desenvolvimento econômico e o aprimoramento do sistema político (ESCOLANO, 1997). O aforismo do “progresso”, tão usual entre os reformadores sociais naquele momento, foi sustentado sob a égide da elevação da cultura do povo, de sorte que esta seria a força motriz para esse projeto do novo mundo (HOBSBAWM, 2019).

Diante desse fato, a luz lançada à escola desvendou seus problemas e atrasos que, com efeito, acentuaram a necessidade de mudanças nessa instituição para atender aos imperativos da modernidade e não obstar os avanços imaginados por esses reformadores. Com isso, as transformações e supostas medidas inovadoras foram largamente estimuladas na escola no período mencionado, podendo encontrar entre suas principais ações os usos dos manuais escolares, carteiras e mobiliário apropriados para o ambiente escolar, a emergência do método intuitivo, a proibição dos castigos físicos, a organização das escolas em séries ou graus, coeducação dos sexos e a implementação de exames (SOUZA, 1998). Um processo que insinuou ser universal, isso porque a escola na modernidade construiu uma liturgia aparentemente comum, um modelo compartilhado que instituiu procedimentos a serem reproduzidos no cotidiano escolar. O que permite sublinhar que o mesmo ocorreu de maneira semelhante no contexto espanhol quanto ao processo de modernização educacional (BAÑUELOS, 1997, p. 116; VIÑAO, 2001). Dessa forma, o propósito dessa investigação foi capturar essa voga modernizadora a partir das análises da celebração dos exames na Escola Moderna de Barcelona (1901-1906).

Por compreender que nesse pano de fundo circulou retóricas e práticas sobre a escola que estavam orientadas pelas concepções de renovação pedagógica naquele momento, a Escola Moderna se revela como uma instituição com característica diferente, a saber: era reconhecida como uma escola anarquista, mantinha em seus quadros de colaboradores e professores associados ao movimento anarcossindicalista espanhol e seu fundador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) tinha suas predileções pela doutrina (PRADO DA SILVA, 2021). Portanto, identificada essa dimensão política na referida escola, me concentro a analisar os modos que foram mobilizadas as prescrições acerca dos exames, em contraste a referência do contexto em que se encontrava, bem como investigo sua atuação na prática com esse procedimento, com o intuito de observar as intencionalidades pedagógicas, rupturas e continuidades entre as experiências, as projeções e o contexto.

Ainda que muitos estudos, em alguma medida, tenham se dedicado sobre o tema (SOUZA, 1998; SOUZA, 2000; SOUZA, 2006; TEIVE, 2009; VEIGA, 2009; BOTO, 2014; KROP, 2015; PIÑAS, 2020; ROCHA; GOUVEA, 2021), inclusive tratando-se do mesmo objeto de análise, a Escola Moderna de Barcelona (LEUTPRECHT, 2018), a noção sobre esse procedimento contraiu algumas imprecisões, daí me parece fundamental definir o que entendo ser os exames escolares. Assumo aqui que o exame foi um ritual utilizado na escola da modernidade com o propósito de medir a evolução das faculdades dos escolares, visto que o modelo de escola graduada exigia da ação dos agentes pedagógicos um procedimento que “comprovasse” que a criança adquiriu os conhecimentos necessários com os quais teriam que mobilizá-los para dar continuidade na trajetória escolar que empreenderá pelos demais graus estabelecidos pelos sistemas educacionais.

Diante disso, os agentes pedagógicos elaboravam critérios para serem mensurados e forneceriam uma “prova” tangível das capacidades da criança. Esses critérios poderiam ser tanto de ordem intelectual, a base dos conteúdos teóricos transmitidos em sala de aula ou físicos, morais e comportamentais. Dessa forma, os exames foram utilizados de maneira variada, um procedimento polissêmico e polivalente que se orientava por uma diversidade de instrumentos avaliativos, uma experiência *docimológica* que buscou formas de medir os objetivos pedagógicos da escola avaliando os resultados obtidos no processo educativo a partir de instrumentos assentados em parâmetros pré-estabelecidos e se ancoravam em provas, processos de classificação e seleção dos escolares, bem como a preparação dos docentes para convencionar tais práticas.

Sendo o exame procedimento premente da escolarização e elemento presente do que convencionalmente chamamos de Currículo, me oriento nas reflexões de Ivor Goodson (1997; 2008; 2012) sobre a História Social do Currículo. O autor salienta que

O currículo é produto forjado na cultura e como tal está em eminente processo de negociação e tensão em diferentes níveis sociais, entre os quais, cabe salientar, a produção pré-estabelecida do currículo, os jogos de poder que influenciam a sua construção definitiva, para enfim consolidá-lo como parâmetro escolar e ser praticado no cotidiano escolar. Este último, um nível de reprodução e confronto que submete o currículo ao desafio de ser implementado no processo educacional. Por isso, a análise entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula desponta como um gesto indelével (GOODSON, 1997, p. 20).

Goodson sugere, grosso modo, que as análises sobre o Currículo da escola sejam divididas em três partes: 1 – uma verificação sobre o tema no contexto e seu debate político em âmbito oficioso; 2 – uma análise do currículo escrito, o que é projetado virtualmente por meio de prescrições e concepções teóricas e 3 – a investigação do que foi praticado no cotidiano escolar. Seguindo as orientações mencionadas, na primeira parte do texto realizo uma digressão sobre o debate em torno dos exames no contexto espanhol; posteriormente faço uma investigação sobre as prescrições dos exames na Escola Moderna de Barcelona através das orientações da sua diretora Clemence Jacquinet e, por fim, verifico o que estava sendo praticado pelos agentes pedagógicos dessa experiência escolar. Destarte, para as análises reuni um conjunto de prescrições e registro dos exames extraídos do boletim oficial da Escola Moderna, *Boletín de la Escuela Moderna de Barcelona* (1901-1906), além de outros periódicos e revistas pedagógicas que circularam, na passagem do século XIX para o XX, na Espanha.

DESCONTINUIDADES E FRAGILIDADES QUANTO AOS USOS DOS EXAMES

Dentre os diferentes consórcios que se preocuparam em discutir e promover projetos de modernização pedagógico nas escolas, naquele último quarto do século XIX, destaco o *Congreso Pedagógico Hispano-Americano* que ocorreu em Madrid, no ano de 1892. O referido evento – diferentemente do primeiro *Congreso Nacional Pedagógico* de 1882 no país – teve uma ampla adesão internacional reunindo intelectuais, pedagogos, professores, médicos, engenheiros etc. dos mais diferentes países europeus². Entre os colaboradores do *Congreso* se encontrava Manuel Bartolomeo Cossío membro da *Institución Libre de Enseñanza* - ILE³. Personagem ilustre entre os intelectuais reformadores da educação já naquele

² Esse congresso, comparado ao congresso anterior de 1882, teve importante repercussão. Isso porque conseguiu reunir, segundo as atas oficiais, 2.292 participantes das mais diferentes áreas, tais como: escritores, professores, advogados, médicos, engenheiros, oficiais militares e ministros. Foram enviadas para esse evento delegações de 16 países da América e Europa. Entre os temas de destaque que foram discutidos, se encontram debates em torno das problemáticas da escola primária e medidas de inovação educacional na *Primera Enseñanza*, bem como as estratégias de ampliação da educação feminina. Vale ainda destacar que o *Congreso* foi organizado pelo *El Fomento de las Artes*, importante agremiação operária em Madrid, juntamente com intelectuais e pedagogos, dos quais acentuo o nome de Rafael Labra, naquele momento Reitor da *Institución Libre de Enseñanza*, sendo o presidente do *Congreso* e Pedro Alcántara García, diretor do periódico pedagógico *La Escuela Moderna* (1891-1934) e difusor das ideias *frobelianas* no país, que atuou como presidente de conclusão das atas do evento. Essas informações fornecem um bom indicativo quanto aos grupos e instituições preocupadas com o processo de modernização educacional na Espanha à época. Para saber mais sobre o *Congreso*, ver: POZA, 2007.

³ A *Institución Libre de Enseñanza* foi uma das principais referências educacionais no último quarto do XIX e encabeçou o movimento de renovação pedagógica na Espanha. Fundada em 1876, por um grupo de catedráticos expulsos da Universidade de Madrid, se consolidou sendo um projeto que endossou políticas de inovação pedagógica, além de ter sido fiel propagandista

momento, Cossío tinha influência e reconhecimento no campo, tendo em vista que realizou por esse período inúmeras viagens pela Europa (sobretudo Inglaterra) buscando contatos com outros intelectuais e pedagogos de modo a descobrir novas experiências pedagógicas que poderiam ser implementadas na *IIE* e divulgadas pela Espanha (URTAZA, 2007). Aproveitando esse fácil acesso aos congêneres de ofício, Cossío explorou um tema em especial naquele *Congreso*, que aparentemente por falta de espaço e relevância para os organizadores, não pode ser exposto nas seções oficiais e incluído nas atas de conclusão. Dessa forma, o pedagogo elaborou um questionário que foi entregue aos delegados internacionais sobre os exames e a progressão dos estudantes nos diferentes graus nas escolas oficiais em seus respectivos países⁴. As respostas e reflexões sobre esse questionário foram divulgadas pelo próprio Cossío anos depois no *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza - BILE* e sublinho aqui alguns dados coletados por ele.

Logo na abertura do questionário, Cossío perguntou: “Existem exames para passar de um grau a outro no ensino primário (em seus países)?” (COSSÍO, 1894a, p. 5). O delegado francês disse que lamentava não poder fornecer uma resposta concreta, “pois a grande diversidade de exames de todas as ordens no ensino (primário) fica impossível explicar em poucas palavras como procedem cada um”. Enquanto o representante belga, Alexis Sluys (diretor da Escola Normal de Bruxelas), afirmou que havia sim exames no ensino primário em seu país, de sorte que essas escolas eram organizadas em três graus (primário, superior e normal) e que a progressão da criança de um grau para outro era por meio de exames. Por sua vez, os delegados da Áustria e Alemanha salientaram que existiam exames, no entanto “tais exames são mero formalismo, não tendo participação decisiva”, porque quem decidia a progressão dos estudantes eram os próprios professores (COSSÍO, 1894a, pp. 5-6).

Chama a atenção a flexibilidade nos usos desses exames nas escolas primárias desses países, sendo ora obrigatório para promoção das crianças para os demais graus, ora sendo uma decisão do próprio professor, não sendo necessário a retificação por inspetores ou outros oficiais de Estado. Essa frouxidão é confirmada com a segunda pergunta: “Basta, para (o estudante) progredir, a aprovação do professor, sem a necessidade de exames?” e respondida pela grande maioria dos delegados que estaria a cargo do professor decidir a promoção dos estudantes⁵ (COSSÍO, 1894b, p. 334-335). Frente a essas informações, verifica-se que os exames poderiam até ser utilizados como ritual exigido para a criança “provar” sua competência e capacidade mínimas a serem explorados nas próximas etapas da vida escolar. Seguro afirmar que essa decisão exclusiva do professor permitiu uma variedade de tipos de exames – algo confirmado pelo delegado francês -, bem como de critérios para julgar a “aprovação” das crianças, uma vez que não haveria uma orientação geral para as escolas oficiais nesses países. Esse “simples formalismo” quanto aos usos dos exames, como sugeriram alguns delegados, supõe crer que sua fragilidade fora um traço característicos nos debates sobre esse procedimento à época. Não haveria convicção sobre sua utilização e as formas que isso deveria ocorrer.

Assim, deve-se levar em consideração os apontamentos extraídos dessa coleta de informações de Cossío, revelando o descompasso entre a implementação dos exames como procedimento que conferiria a progressão dos estudantes nos diferentes graus da educação primária, no entanto é a resposta dos delegados ingleses, ainda na primeira questão, que concede detalhes característicos desse procedimento dos quais os demais delegados não destacaram. Um dos delegados,

da “Pedagogia Nova” e difusora de experiências escolares pelo mundo por meio de seu *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE). Ver: Jimenez-Landi (1996).

⁴ Cossío sistematizou um questionário com 10 perguntas respondidas pelos delegados dos diferentes países, não obstante, é importante esclarecer que haviam mais de um membro na delegação dos países presentes, a saber: França, Bélgica, Suíça, Alemanha, Áustria, Holanda, Inglaterra, Escócia, Suécia, Rússia, Itália e Portugal. Por essa razão, a depender da delegação, pode existir mais de uma resposta as questões realizadas pelo pedagogo. De todo modo, vou explorar somente aquelas que interessam as reflexões que enveredo nessa pesquisa, todavia é possível acessar esse questionário publicado em dois números da *BILE* (COSSÍO, 1894a; 1894b).

⁵ Os delegados que responderam que a decisão não era exclusiva dos professores foram: Suíça, Itália, Rússia e um dos delegados Ingleses. O caso da delegação inglesa acentua o fato de os usos dos exames serem um procedimento extremamente frágil nessa época. Não tinha convicção de sua utilização por parte dos próprios delegados, faltavam a eles informações das experiências escolares de seus próprios países ficando aparente as contradições em suas respostas e isso foi frequente, não somente com os ingleses, mas também com outras delegações. Talvez a ocorrência seja explicada porque alguns desses delegados não eram professores primários, a sua maioria eram diretores de Escolas Normais ou professores universitários. O que presume a falta de informações por parte desses representantes.

Mr. Oscar Browning professor da Universidade de Cambridge e diretor da revista *Educational Review*, esclarece de antemão que o sistema educacional Inglês é bastante diferente do espanhol, podendo afirmar que não existia sistema educacional em seu país, uma vez que todo o ensino era privado e somente a educação primária seria organizada pelo Estado. Ocorre, afirma o professor, que a educação primária na Inglaterra é organizada em sete graus (ou classes) estabelecida por uma lei do Parlamento e que

As subvenções das escolas são concedidas em vista aos resultados dos exames (*payment by results*), pelos quais se verificam a passagem (do estudante) de uma classe à outra e (estes) são presididos pelos inspetores oficiais, sem a presença dos docentes nessa banca. Está muito arraigada entre os ingleses a compreensão de que um exame escolar é mais um exame dos *professores* que de seus alunos, e nele fica muito perceptível o caráter de *sporting* de nossa raça. Se fala com frequência de alunos que são submetidos à um exame, como se tratasse de um troféu para o professor; como se este apresentasse cavalos para um concurso hípico. Demasiado efusivo é o vício capital de nosso sistema educativo (COSSÍO, 1894a, p. 6, destaques do autor).

O professor Browning noticia importantes fatos sobre os exames no seu país. Primeiro, revela que os órgãos de Estado estão mais presentes no cotidiano das escolas primárias, em especial, os inspetores escolares (oficiais) tomam a incumbência de proceder com os exames e julgar a promoção das crianças nos sete graus estabelecidos por Lei. Isso demonstra uma maior diligência dos órgãos oficiais comparados aos demais relatos reunidos no questionário, conquanto essa racionalização sobre os procedimentos educacionais permite supor a busca por uma maior eficiência no controle de progressão dos estudantes nas escolas oficiais. Porém emergem outras preocupações que estão cristalizadas nas descrições do professor inglês. Esse controle nos exames advinha também de uma escolha seletiva das escolas que seriam beneficiadas com recursos para ampliação e manutenção. As escolas que conseguissem uma melhor *performance* (melhores resultados) nos exames receberiam uma maior quantia das subvenções. Na classificação dessas escolas entre melhores e piores, as mais bem colocadas se beneficiavam com mais recursos.

Não foi por acaso a analogia do delegado inglês no sentido de asseverar que os exames na Inglaterra se assimilavam ao *sport*. Os valores da concorrência e da competição se tornaram a base dos usos dos exames, dando conta de que o fim de tal procedimento não seria julgar o conhecimento das crianças, mas se justificaria diante da necessidade de selecionar quais escolas seriam premiadas com as subvenções do Estado. Isso não é pouco, pois como denuncia o professor Browning, os exames se consolidam como um ritual escolar com um fim em si mesmo. Os alunos estavam sendo treinados para terem melhores resultados nos exames a fim de conseguirem destaques e louvores, isto é, os professores preparavam seus alunos como “cavalos de um concurso hípico” para competirem e depois serem expostos como crianças distintas e superiores. Ao menos nas colocações do professor inglês, “o vício capital do sistema educativo” de seu país estaria ancorado na vaidade que os exames despertariam em todos os envolvidos no processo pedagógico, tanto professores quanto estudantes. Dessa forma, o professor inglês advertia que a razão pela qual se exercia com os exames era a garantia econômica cedida para aquelas escolas com os alunos que obtivessem melhores resultados. Para ele, a exploração dessas estratégias de emulação desvirtuaria as preocupações centrais que os professores e órgãos de Estado deveriam estar se concentrando, o acúmulo de conhecimentos por parte da criança.

Contudo esse debate não era novo e isso já estava sendo reclamado por Bartolomeo Cossío anos antes do *Congreso*. Na abertura do texto “*Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales*”, publicado também na *BILE*, Cossío apresentava o tom das críticas que seriam levadas em suas reflexões sob a afirmação que: “Concepções de diversas ordens justificam a necessidade de suprimir os exames de fim de curso em todos os estabelecimentos de educação e, especialmente, nas Escolas Normais” (COSSÍO, 1890, p. 369). O pretexto para tal oposição aos exames se encontrava, a rigor, no reducionismo acadêmico que os exames detinham como consequência, no sentido que o referido procedimento se concentrava em um momento específico no ano letivo obliterando todo o desenvolvimento depreendido do processo educacional ao longo do ano. Ademais, figurava sobre os exames a particularidade de examinar somente os conhecimentos intelectuais e teóricos, negligenciando, nas palavras do pedagogo espanhol: “A vocação, as condições de caráter, a moralidade” (*ibidem*). Isto é, as dimensões morais também deveriam ser tomadas pelo juízo de valor dos professores e, somente eles, teriam a competência e o acúmulo do conhecimento após dias de observação das crianças para realizar tal julgamento. Desse modo, se nota

uma preocupação de caráter moralizador, os professores deveriam estar atentos aos comportamentos e condutas dos estudantes e assim como estabelecer quais e como determinados comportamentos precisavam ser consolidados no cotidiano escolar.

A insuficiência dos exames reiterava as críticas dos delegados ingleses no *Congreso*, uma vez que seu problema fulcral estava em ser um fim em si mesma. Sobre essa consideração, melhor elucidou Cossío ao afirmar que

Resultado dessa preferência concedida ao êxito sempre aventurado e casual de um exame sobre o trabalho normal de todo o curso, é que os esforços dos alunos e professores se convergem para a preparação daquele ato (os exames), adestrando os primeiros na arte de sair dele ‘com lucidez’. Os exames são ‘a preocupação das famílias e dos alunos’ ... que se constituiu como o verdadeiro fim da educação. Os exames não foram estabelecidos para comprovar os estudos, senão ao contrário, estes, para o exame (idem, p. 370).

A rejeição de Cossío aos exames se ancorava no argumento de que a forma que vinha sendo utilizado tornou os exames um propósito final da educação, aquilo que justificaria o processo pedagógico e tributaria credibilidade para a ação do professor. Como traço inovador, os exames não se destinariam avaliar o conteúdo apreendido pela criança, mas sim, o próprio ritual forneceria o status que a escola na modernidade desejava, a imagem de ser uma instituição moderna e racional do qual forjava procedimentos tangíveis e mensuráveis para julgar a evolução (ou não) dos alunos. Os exames assumiam mais esse aspecto da racionalização da escola na modernidade, algo em voga e justificado pela ambiência naquele momento.

Circunscrito ao contexto espanhol, a adoção de exames e provas com o objetivo de medir o conhecimento dos alunos e verificar a possibilidade de sua promoção para graus mais elevados do estrato acadêmico acabou sendo uma prática impulsionada em decorrência do modelo de organização do sistema educacional adotado, ao longo dos anos finais do século XIX e início do século XX. Esse modelo observado na Espanha, de escola seriada ou graduada, contava com três graus acadêmicos: *primera enseñanza*, *segunda enseñanza* ou *bachillerato* e *curso superior* ou *universitario*. No percurso dos séculos XIX e XX, era habitual que os alunos de *primera enseñanza* que desejavam ingressar para o curso *bachillerato* fossem lançados a exames, com uma banca examinadora e concentrada a julgar os conhecimentos daqueles saberes tradicionalmente conhecidos como teóricos (História, Geografia, Química, Física etc.).

Todavia, essa não era uma prática recorrente no grau de *primera enseñanza*: para a passagem do aluno pelos seus níveis (*párvulos*, *medio* e *superior*), ficava a cargo do professor tomar as decisões, sem a obrigatoriedade de aprovação dos escolares em provas, sendo praticamente inexistente essa prática na *primera enseñanza* (VIÑAO, 2004, p. 136). Essa inconsistência que esteve presente no processo de promoção dos alunos, como afirma o historiador Viñao (2004), ensejou diferentes debates na Espanha, sobretudo em grupos organizados, tais como professores e catedráticos.

Em um longo debate que se estendeu na primeira década do século XX, sobre a permanência ou não dos exames públicos para o ingresso dos escolares no *bachillerato*, a “Associação de Catedráticos de Madrid”, em assembleia, discorreu sobre diferentes pautas (pagamento aos docentes, salas de aulas etc.), mas em especial tratou do tema dos exames e de sua importância.

Exames. 1– Os exames são absolutamente necessários: no *ingresso* dos alunos para julgar sua suficiência e determinar sua atitude com relação ao segundo grau de ensino que deseja empreender; na conclusão do estudo de cada *matéria*, mesmo que esta esteja dividida em vários cursos, para declarar-lhe suficientemente instruído nela; e ao terminar ao *bachillerato*. Para apreciar se está ou não suficientemente preparado para receber um título que lhe habilita para seguir uma carreira ou dar por terminada sua instrução nos conhecimentos próprios da cultura geral, indispensável a toda a pessoa que deseje considerar-se regularmente culta (LA EDUCACION, 1904, p. 1, destaques do autor).

Ainda que essa convicção por parte de algumas associações e sociedades de classe em relação aos usos dos exames ficasse aparente, esta não foi a tônica naquele momento e as incertezas frente aos usos desse procedimento pedagógico foi algo presente nas experiências espanholas. Como salienta Viñao (2004), essa falta de perícia do sistema educacional espanhol permitia uma flexibilização do uso ou não dos exames como método de promoção dos alunos.

Esse vácuo legal deixou aos centros docentes uma ampla margem de manobra no que era possível na inexistência de exames e o processo de promoção, a partir da apreciação diária do professor, com o estabelecimento, em especial as escolas graduadas das cidades e alguns colégios privados, de todo um sistema, mais ou menos ritualizados, de exames e modos de promoção (p. 137, tradução nossa).

Cossío em suas críticas mencionadas anteriormente advogava que essa flexibilização nos exames seria fundamental, uma vez que a avaliação não deveria ser realizada em momentos específicos e sobre conteúdos determinados, mas ao longo de todo o ano letivo pelos professores observando todas as faculdades da criança (COSSÍO, 1890, p. 369). Mas a flexibilização e, em alguma medida, os pedidos de supressão dos exames surgiam ainda sob o argumento de que esses seriam procedimentos que contaminariam uma das bandeiras basilares dos movimentos de renovação pedagógica à época, a saber: a autonomia e o “espírito científico” das crianças.

Ainda na *BILE*, o autor de nome G. salientou que esse ritual escolar suportado pelos valores da concorrência e competição, gerou categorias tais como “examinadores” e “examinados”, “capazes” e “incapazes”, “melhores” e “piores”, não dando conta da verdadeira essência da educação. Para o autor, os exames contaminavam moralmente a infância e desvirtuavam o processo pedagógico.

A Administração e os professores tratam as crianças como um instrumento que deve ser preparado para ganhar dinheiro..., da mesma forma que se educa um potro para corridas, sem consideração alguma com seu real desenvolvimento... A emulação, uma das formas inferiores da luta animal pela sobrevivência, desmoraliza, obriga a desatender os fins superiores da educação e impossibilitar a diversidade e originalidade desta, impondo à todos um tipo único: o preparo (dos alunos) para a vitória nos exames...; (com isso) fazendo o discípulo negar as novas ideias, a investigação original, o ponto de vista saudável, que é o único que pode despertar seu interesse, abrir seu espírito, ampliar seu horizonte, fortalecer sua inteligência e seu amor ao saber e ao trabalho: como pode tudo isso ser verificado nos exames? (G., 1894, p. 258).

As considerações do autor não são irrelevantes, sobretudo levando em conta que essas reflexões são publicadas em um periódico pedagógico de orientação liberal. No excerto acima é possível verificar que o desvio da conduta moral da criança seria motivado pelos exames, uma vez que estes se destinavam a forjar o espírito da concorrência e da ganância, valores que iam na contramão dos “fins superiores da educação”. Essa prática da emulação estabelecida nos exames estimularia as crianças a competirem. Aqui, posso sublinhar um intento humanista do autor, de modo que para ele a educação tinha como fim permitir o desenvolvimento do pensamento e espírito livre da infância, “dilatar seu horizonte”, estimular sua curiosidade que impulsionaria as vontades suficientes para buscar a experiência com o ambiente a sua volta. Essa autonomia e independência, tão presentes nas teorias dos pedagogos da escola ativa e paidocêntrica, foi evocada como bandeira a não ser esquecida, tendo em vista que esse suposto procedimento de inovação pedagógica estaria prejudicando as bases da educação que desejavam tanto consolidar como fenômeno moderno.

Explicando melhor sobre essa constatação, segundo o autor, esse “sistema pedagógico” (os exames), corrompem os estudantes e suprime as mais nobres influências de uma educação saudável

Pois para o jovem não lhe importa compreender o mundo em que vive, as forças que deve manipular, a humanidade à que pertence ou formular um ideal nobre para sua conduta. Este ideal é substituído por outro, ... para o desesperado esforço para uma exigência momentânea, que é completamente inútil e infecundo. E mesmo aqueles que são capazes de sentir outro tipo de estímulos, são forçados a ceder a conquista do êxito, da fama e do dinheiro (ibidem).

O fato está para além de curioso, pois revela que a educação liberal foi utópica para seus próprios promotores, visto que toda a elocubração sobre uma educação centrada na aquisição de conhecimentos por meio da ação da criança e de sua experiência com o mundo, a rigor, uma educação humanista cujo propósito se dirigia a formação integral da infância, para além de uma mera instrução memorialística de teorias e conteúdos alheios a realidade era frágil, pois, por outro lado, acabou por se forjar sobre os alicerces do mérito e da concorrência em determinados procedimentos escolares, tal como os exames, que imprimiam sobre os estudantes os desejos do “êxito, da fama e do dinheiro”, da mesma

forma, o desejo de ser premiado e gratificado nesse processo de formação. Segundo o autor, seriam esses propósitos antagônicos aos interesses mais elevados da educação.

Doravante, examinar os estudantes adviria também desse procedimento em premiá-los ou puni-los, exaltar os bons alunos a fim de retificar os exemplos indesejáveis. Aqueles alunos que tivessem resultados exemplares nos exames deveriam estar em destaque. Um notável retrato desse acontecimento foi impresso no periódico pedagógico “*Juventud Ilustrada*”, editado em Barcelona. O periódico separou uma seção de sua revista para estimular e premiar os “pequenos intelectuais” da nação espanhola, colocando suas fotos nas páginas da revista como honraria. Assim explicavam os editores:

SEGUROS de que podemos servir de nobre estímulo a nossos pequenos intelectuais, e como prêmio devido a quantos com sua dedicação têm logrado colocar-se em primeiro lugar em nossos centros de ensino, publicaremos nas páginas da REVISTA os retratos dos alunos mais notáveis com que contam os estabelecimentos docentes de todas as províncias da Espanha. Se conseguirmos despertar a emulação naqueles que serão os homens do amanhã e contribuir com seu progresso, teremos alcançado nosso propósito para o bem da cultura nacional (JUVENTUD ILUSTRADA, 1905, p. 3, *destaque do autor*).

Pelo trecho acima, é possível constatar a tentativa, por meio dos exames e da divulgação das fotografias das crianças na revista pedagógica, de estimular um determinado modelo de criança e aluno, o “aluno notável”, em que todos os outros escolares deveriam se inspirar e a partir dele praticar esse “bom” exemplo. Esse é um retrato da escola na modernidade, pois “a história da moderna escolarização corresponde a um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir” (BOTO, 2014, p. 103). A escola, na modernidade, adotou diferentes formas de reforçar saberes e costumes nas crianças, maneiras essas que se tornam sutis e podem ser percebidas nesses instrumentos pedagógicos.

Figura I – Imagens publicadas dos estudantes na revista *Juventud Ilustrada*.



Tal procedimento era corriqueiro nas experiências escolares, um modo de enaltecer as virtudes dos estudantes, algo que não ficou restrito as publicações em periódicos e revistas, mas as próprias escolas elaboravam suas estratégias de premiação das crianças. Estandartes com as fotografias ou quadros de honras emolduravam as fotografias dos estudantes exemplares (PINAS, 2020, p. 311). Seus usos, no geral, se destinaram como metodologia motivacional, fosse para adequar os alunos a determinados exemplos de comportamento ou qualidades, fosse para estimular aos trabalhos escolares.

Tal prática foi amplamente utilizada como forma de conservar o bom modelo escolar. Manter a ordem e a disciplina nos ambientes escolares era preocupação recorrente entre os pedagogos. Dessa forma, a função de colocar *sub judice* a criança seria do professor e essa tarefa não era somente recomendada, como primordial para que se avaliasse aqueles com melhores e piores hábitos, para assim manter a boa conduta no cotidiano de sala de aula e uma maior eficiência do processo educativo.

Ainda que de modo aparentemente descontinuado e frágil, os exames foram impulsionados, de uma forma ou de outra, serviriam como procedimento para medir as faculdades intelectuais, físicas e morais dos escolares, ao passo de ser a “prova” tangível que a criança tinha alçado o nível adequado para concorrer aos demais graus da sua trajetória escolar que estariam por vir. Ao mesmo tempo, os exames se tornaram métodos de negociação para estabelecer a disciplina e a boa conduta dos estudantes. Para aqueles que obtinham boas notas e qualidades como estudantes deveriam estar em destaque, premiados com fotos em revistas ou standartes das escolas, em quanto os alunos com comportamentos indesejáveis e capacidades insuficientes eram punidos com notas baixas e ficariam ausentes desses “quadros de estudantes notáveis”. A intenção seria por meio desses procedimentos, modificar os comportamentos das crianças, uma verdadeira educação das sensibilidades. Isso não foi incomum para aquele momento e fica ainda mais evidente essa forma de operar quando nos deparamos com as prescrições da diretora da Escola Moderna, Clemence Jacquet.

EXAMINAR PARA MODIFICAR OS COSTUMES DOS ESCOLARES

Ora, sendo perceptível a falta de acordo quanto aos usos dos exames escolares, ou ainda como afirma Viñao, esse “vácuo legal” sobre a consolidação dos exames, foi terreno fértil para a flexibilização no que diz respeito a esse ritual, permitindo que escolas tomassem o método de melhor conveniência. Por sua vez, a Escola Moderna em diferentes oportunidades em seu *Boletín* queria deixar aparente que não adotava as práticas de exames e isso foi reiterado pelo seu fundador Francisco Ferrer y Guardia. Assim, ele explicava que “não queríamos criar uma desigualdade nova, e portanto, (...) não existia prêmio nem castigo, nem exames em que os alunos se orgulhassem da nota de ‘destaque’, enquanto os regulares se conformavam com a vulgar nota de ‘aprovado’ e os infelizes sofriam a reprovação e eram desprezados por incapazes” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 85). Ao menos na dimensão do prescrito, Ferrer y Guardia não coadunava com o uso dos exames para a aprovação dos alunos para outros graus da *primera enseñanza* na Escola Moderna (*Párvulos, Clase elemental 1, Clase elemental 2 e Curso medio*⁶), utilizando um modelo próprio para sua promoção⁷. Ainda, segundo Ferrer y Guardia os exames eram procedimentos pedagógicos que poderiam estimular determinados sentimentos indesejáveis nas crianças, tais como a infelicidade, o egoísmo e a vaidade.

Dos exames não se tira nada de bom e recebe, pelo contrário, o princípio do mal no aluno... os elementos morais que inicia na consciência da criança, esse ato imoral qualificado de exame são: a vaidade enlouquecedora aos altamente premiados; a inveja erosiva e humilhação, obstáculo das boas ações, aos menos capazes; e em uns e em outros, e em todos, o alvorecer da maioria dos sentimentos que formam a matriz do egoísmo (idem, p. 88).

⁶ Esses eram os graus, series ou *clases* que dividiam a *primera enseñanza* na Escola Moderna de Barcelona.

⁷ Isso pode ser melhor constatado quando analisamos os exames ao longo dos anos letivos e percebemos que a mobilidade dos estudantes (progressão ou retrocesso) pelos graus da *primera enseñanza* ocorriam independentemente do fim do ano letivo. Isto é, havia mudanças de crianças para outros graus no decorrer do ano escolar. Esse foi o caso dos estudantes *Ramón Girones, Manuel Monés, Antonio Capdevilla, José Valls e Gustavo Sainz* logo no primeiro ano de curso (1901-1902), todos ocorridos na transição do mês de abril para maio. É importante salientar que os anos letivos na Espanha se iniciavam no mês de outubro e se encerravam no mês de junho. O que permite confirmar que esses estudantes foram transferidos para outras *clases* sem levar em consideração o encerramento do ano letivo, fazendo supor que essa mobilidade das crianças pelos graus era independente de exames de final de curso (BOLETIN, 1902a, p. 75-76; BOLETIN, 1902b, p. 82).

Mas a despeito do que arvorou Ferrer y Guardia sobre os exames na Escola Moderna de Barcelona, sua primeira diretora Clemence Jacquinet prescreveu diversas orientações para os docentes sobre as formas que deveriam examinar os estudantes de modo a julgar suas competências. Seguro de que não eram os procedimentos formais desse processo, os exames “clássicos”, com banca examinadora e provas com os quais se estabelecia como um ritual de passagem em algumas escolas graduadas por essa época, a Escola Moderna instaurou um procedimento próprio sob as prescrições de sua diretora. Segundo Jacquinet (1901a, p. 8) observar de forma metódica o comportamento das crianças e sua participação nos trabalhos escolares era fundamental, uma vez que seria por meio dessas observações que o professor deveria planejar suas aulas, bem como, estabelecer novos comportamentos para que os estudantes reproduzam no convívio diários na Escola Moderna. Por isso,

... é preciso saber discernir uma primeira impressão, anotar cuidadosamente as observações de todos os gêneros que suscitam nos primeiros dias de classe e estabelecer a característica de cada discípulo, com o intuito de poder dirigir a melhor ação sobre eles. Estas observações, que ao longo do desenvolvimento (dos alunos) se ratificam ou se modificam, tem um duplo propósito:
 1.º Para orientar o professor em sua classe;
 2.º Para ensiná-lo a retificar seu primeiro juízo e desconfiar das opiniões precipitadas (JACQUINET, 1901a, p. 8).

Ainda sobre exames, Jacquinet faz uma longa prescrição sobre o mesmo:

Repetiremos aqui o que já foi dito em classe, a saber: os exames não têm por objetivo colocar a prova o mérito do professor nem bajular nossos discípulos que tenham respostas brilhantes e uma bagagem de conhecimento mais ou menos substancial e bem consolidado. Não, o exame serve para que o professor julgue o que os discípulos assimilaram no curso do trimestre, especialmente, aquilo que se relaciona com sua inteligência: Aprenderam a observar? Começam a fazer deduções de suas observações? Manifestam o gosto pelos estudos, quer dizer, ... existe algum ramo de conhecimento da qual mostre uma curiosidade positiva?
 Isso é o que deve constar claramente no interrogatório da pessoa que examina os discípulos. Por consequência, para poder dar-se conta exata do estado intelectual dos discípulos *convém em primeiro lugar que o exame não seja elaborado previamente, perdendo dez ou quinze dias planejando um interrogatório que serve somente momentaneamente para verificar memorização e obstrui as faculdades de juízo* (dos discípulos) (JACQUINET, 1902a, p. 75, destaques da autora).

Percebe-se que Clemence Jacquinet se encontra bastante próxima da postura de Cossío sobre o exame e os modos que deveria ser a sua utilização. Os exames não poderiam ser o fim em si mesmo e, também, não deveria existir uma formalidade quanto o dia de sua aplicação, nem seu uso como uma comprovação tangível das faculdades da criança. Para a diretora, os exames deveriam fornecer dados sobre os propósitos estipulados para a educação na Escola Moderna. Por isso, o interrogatório serviria de baliza e foi fundamental para verificar se os docentes foram capazes de forjar o espírito livre, a capacidade de observação e estimular a curiosidade das crianças nos estudos trabalhados, isto é, se promoveram aquilo que a diretora desejava como fim pedagógico. Ademais, os exames, nas intenções da diretora Jacquinet, se revelam como um guia das ações dos docentes, um instrumento diagnóstico que permitiria ao professor elaborar suas ações. Essas informações eram obtidas de uma observação precisa e metódica do docente.

Cabe aqui evidenciar essa racionalização da escola na modernidade sobre a infância. As preocupações dos professores não estariam ancoradas somente ao fato de terem que transmitir determinados saberes aos estudantes, mas o azo dessa racionalização da escola se encontrava nos modos que os agentes pedagógicos investiram em organizá-la. Ocorre uma clara disposição em estabelecer parâmetros de infância (e discentes) com os quais, através dessa avaliação metódica, foi utilizada para encaixar os estudantes em variados modelos. Dessa forma, a escola na modernidade buscou uniformizar as crianças em categorias de modo a homogeneizar os ambientes escolares sob o pretexto de buscar uma melhor eficiência no processo de aprendizado. O que permite constatar uma notada influência dos estudos psicológicos impulsionados no curso da segunda metade do século XIX, dos quais dividiam os níveis de desenvolvimento da criança a partir da idade (GOUVÊA, 2008). Essa seletividade, segundo o

pensamento em voga, permitiria uma maior apropriação do docente da evolução dos alunos, fazendo assim, um exame mais rigoroso que forneceria maiores informações para suas intervenções pedagógicas.

Os reflexos dessa lógica sobre os exames são observáveis, quando acentuado que sua utilização fazia parte desse processo de seleção e classificação das crianças a fim de agrupá-los em níveis intelectuais (e provavelmente etários) como sugeriu Jacquinet.

A propósito dos estudos, tínhamos a intenção de dedicar o mês de Setembro ao exame dos discípulos antes de classificá-los, mas bastou somente um dia para constatarmos nosso completo desconhecimento e (desse modo) a classificação ..., se funda sobre todo o grau de desenvolvimento intelectual que temos encontrado em cada criança (JACQUINET, 1901b, p. 9).

Aparentemente, no primeiro ano da Escola Moderna os exames dos alunos ocorriam todas as semanas por parte dos docentes, os observando e verificando a evolução dos estudantes, comparando suas observações com os das semanas anteriores. Esses exames eram divulgados na seção “Observaciones” e “Memoria de los estudios” (JACQUINET, 1901b, 8-10; JACQUINETE, 1901c, p. 23-24; JACQUINET, 1901d, p. 35; JACQUINETE, 1902b, p. 46-48) cujo fim seria a descrição dos exames dos professores referente a cada mês em que transcorreu sua realização, conforme explicou Jacquinet

A impressão que tivemos dos alunos na primeira semana de classe e a disposição que manifestaram foram, em geral, satisfatórias.

Hoje devemos examinar se as duas semanas seguintes confirmam nossas observações, se confirma o progresso (dos alunos) ou se devemos modificar nossas primeiras impressões (JACQUINET, 1901b, p. 9).

No entanto, esse exame também deveria partir de outras duas questões: “1.º Conseguimos estabelecer ordem na classe, deixando os discípulos em liberdade? Em caso negativo, que meios empregamos? 2.º Acentuou-se o progresso observado na primeira semana?” (ibidem). Nessa passagem verifica-se outro propósito para os exames, para além daquele interrogatório inicial para investigar a apreensão dos conhecimentos e o despertar do “espírito científico”, mas deveria investir também na observação da disciplina dos estudantes. Examinar as crianças pressupunha, também, avaliar seus comportamentos. A escola assume o papel de reguladora moral e promotora de novos hábitos na infância, não estando focada em somente transmitir o conhecimento científico. Curioso que a resposta para a primeira pergunta é um verdadeiro tratado em defesa da ordem, do cumprimento do dever, da disciplina e da autoridade do professor no processo de formação dessas crianças. O que deixa aparente os dilemas da Escola Moderna de Barcelona, que via-se em um território dúbio onde por um lado queria insistentemente difundir a importância de uma educação pela/para liberdade, enquanto por outro desvela seus intentos disciplinadores com a justificativa de que esse seria um mal necessário para a melhora no processo formativo das crianças. Via de regra, duas dimensões presentes nas teorias pedagógicas naquele momento e que a própria Jacquinet denunciou suas inconsistências e as incoerências entre as prospecções teóricas dos renovadores educacionais e o pragmatismo da realidade no ambiente escolar.

A primeira pergunta responderemos que a experiência tem demonstrado uma vez mais a grande distância que existe entre a teoria e a prática; a educação liberal é excelente sob a condição de realizá-la com discernimento; se se quer realmente que as crianças cheguem a ser homens livres, é preciso começar por fazê-los compreender e conhecer seus deveres, e... de aceitarem a disciplina do trabalho (ibidem).

Embora houvesse alguns apontamentos no que diz respeito aos exames e a interrogatórios no sentido de permitir medir a “inteligência” das crianças, tudo indica que nessa primeira fase da Escola Moderna de Barcelona, período que Jacquinet esteve na direção (1901-1902), as preocupações inerentes aos exames dos estudantes aglutinavam critérios comportamentais e disciplinares⁸. Não obstante,

⁸ De fato, a disciplina e o bom comportamento eram critérios fundamentais para diretora Clemence Jacquinet, tendo em vista que nesse mesmo artigo, a diretora explicou que um dos alunos foi expulso da Escola Moderna por motivos de indisciplina: “Desgraçadamente não podemos encobrir sobre este fato. Nosso primeiro mês de classe foi marcado também por um ato de rigor: a expulsão de um aluno. A medida, mesmo que severa e penosa, era necessária” (JACQUINET, 1901b, p. 9).

Clemence Jacquinet, com o intuito de orientar os docentes para esse tipo de exames, prescreveu uma longa orientação no *Boletim* quanto ao perfil dos alunos pela sua “natureza” e “caráter”.

Em nível prescritivo, são concatenados critérios comportamentais, enquadrando os alunos em grupos de “caráter” específico, com o claro propósito de educar as vontades dos alunos a uma projeção racionalizada pela diretora, uma forma sutil de mudança das sensibilidades dos escolares a partir da atuação dos professores. Os estudantes eram classificados em quatro categorias: “Os indiferentes, os impulsivos, os reflexivos e os sensíveis” (JACQUINET, 1901a, p. 6). As prescrições da diretora têm seus contornos sob a ordem e as boas condutas na sala de aula:

Os indiferentes, que não são bons nem maus, formam, infelizmente, a grande maioria do público escolar: são os dóceis, que seguem a corrente. Se a aula é atrativa, e se encabeça com alguns alunos seletos que levem os demais pelo bom exemplo, os indiferentes serão bons alunos; cumprirão suas obrigações, não perturbarão a ordem e todo o seu tempo escolar será um momento pacífico (ibidem).

Percebe-se a valorização do aluno indiferente quando este é “ordeiro”, “cumpridor das obrigações” e “dócil”; entretanto, esses alunos eram persuadidos facilmente pelos “maus exemplos” e poderiam se tornar um perigo, como salientava Jacquinet.

Mas ao contrário disso, se estiverem em contato com colegas que discordam com o dever, constituirão a multidão de admiradores que aplaudem ou imitam todo o mal. Os indiferentes não sabem querer nem fazer nada por conta própria; são a praga mais funesta de uma Escola, como serão depois a parte mais perigosa da Sociedade (ibidem).

É perceptível que as orientações se concentram sob a ordem e execução das tarefas em sala de aula; mesmo que não seja constatado o comportamento ideal que os alunos deveriam incorporar no entendimento da diretora, podemos inferir as atitudes que não deviam ser reproduzidas – por exemplo, o aluno estar em “desacordo com o dever”. Portanto, é primordial para a diretora que o aluno esteja de acordo com os valores como probidade, recato, decoro, assim como concentrados no dever do trabalho escolar.

Mas o que nos parece mais claro é a identificação dessa categoria com a falta de autonomia, de vontade própria, referindo-se a esse aluno como sendo uma “praga” para a escola e um “mal” para a sociedade. Logo, parece que a Escola Moderna desejava estimular a autonomia dos alunos, o agir por si só e por vontade de seus interesses; porém, paralelamente, a diretora identifica costumes que não devem ser praticados e investe em regular essa autonomia. Isto é, atua ora regulando comportamentos que os alunos devem incorporar para que a ordem seja mantida em sala de aula, ora manifesta seu interesse em estimular uma vontade própria dos alunos. Aparentemente, esses interesses são ambivalentes, o que provavelmente nos faria considerar intenções conflituosas. Contudo, a diretora nos esclarece melhor e fornece outros indícios da racionalização dos exames dos alunos.

Os impulsivos, muito diferentes dos anteriores, seguem os movimentos de uma imaginação muito viva e se encontram submetidos a todos os impulsos, a todas as demandas do prazer. São, em geral, naturezas sinceras, porém não reflexivas, que jamais se ocupam mais do que do momento presente; mas tem de se reconhecer que para eles até o trabalho mais árido pode constituir-se em diversão passageira. Sua característica é a inconstância. O impulsivo esquece seu dever para se entregar totalmente à brincadeira que lhe atrai. Depois, quando o prazer termina, percebe as consequências de sua distração, e, como é bom e não lhe falta amor-próprio, teme a merecida repressão, e somente pensa em evitá-la; então, com muita frequência, recorre às desculpas ‘problemáticas’, assim, depois de um dia de recesso, queixa-se, invariavelmente, de uma forte dor de cabeça que, segundo ele, deve-se à lição esquecida (ibidem).

Fica evidente que a diretora queria projetar comportamentos voltados para o que era considerado como “bom tom”, que configurava atitudes “boas” e “corretas”. Assim, os impulsivos devem ser controlados: seus impulsos irracionais, seus “instintos naturais” e a liberdade em busca de prazer devem ser moderados. Os excessos devem ser regulados para se manter o “bom” comportamento

e a “ordem”, além de, logicamente, manter o aluno concentrado em seus deveres. Os alunos que esquecem suas lições por estarem envolvidos nesses excessos de diversão são considerados preguiçosos e deveriam ser condicionados a outros hábitos mais condizentes com a escola da modernidade: hábitos de uma criança comprometida com o trabalho, aut centrada e moderada nos seus comportamentos.

Novamente, em algumas categorias, a moderação dos excessos também estava presente na independência e autonomia dos escolares: para que sua vontade própria tivesse limites, deveria haver um recato do aluno sob a autoridade do professor.

As naturezas reflexivas são as menos frequentes, o que se percebe facilmente tratando-se de crianças. Estes alunos precisam mais que todos os outros de uma educação moral bem compreendida; porque nada é mais fácil, se a família não cumpre bem sua missão desde o início, que se modifiquem as disposições tão preciosas da inteligência nos sentimentos mais perversos (idem, p. 7).

A diretora acrescentava que suas orientações formuladas para essa categoria estavam estabelecidas por uma dimensão ética. Podemos averiguar tal fato quando observamos, na prescrição, uma retórica que condenava os alunos que, aproveitando-se de suas vantagens intelectuais, praticavam trapanças, mentiras e dissimulações. O arbítrio de uma vontade própria deveria ser controlado, pois essa autonomia poderia atentar contra os valores morais e sentimentos que a Escola Moderna queria realçar na criança. A alegria, a felicidade e o prazer deveriam ser estimulados, mas nunca quando eram conquistados de maneira a prejudicar a austeridade e a boa ordem da sala de aula, bem como trazer prejuízos a outros alunos.

Os reflexivos são, infelizmente, o conjunto dos hipócritas. Para uma criança cuja inteligência privilegiada se manifesta prematuramente e dá generosos e abundantes resultados, encontrar-se-ão cinquenta, nos quais todas as faculdades de atenção e reflexão se dirigirão a fim de gozar de todo o prazer possível, ainda que à custa dos outros. O embuste lhe parece um ato de habilidade, cujo gozo saboreiam com satisfação, tanto pelo que conseguem, como pela convicção que adquirem de sua superioridade sobre os companheiros, e até sobre o professor a quem burlam, por considerá-lo ridículo (ibidem).

Não obstante, na prescrição da diretora, existem aqueles comportamentos que são valorizados, mas não declaradamente tidos como ideais. Aparentam qualidades que devem ser ressaltadas, um idealismo sobre a infância nos quais se apresentaria como um ser frágil, intocável e indefeso. Essa concepção era adotada, por exemplo, com as “crianças sensíveis”, que, segundo a diretora, necessitavam de uma intervenção bondosa e carinhosa do professor, de forma que este ganhasse sua confiança, enfatizando as coisas boas que a criança fazia, estimulando-a aos deveres em sala de aula.

As crianças sensíveis são numerosas, e sua sensibilidade se manifesta de maneiras muito variadas. São estas crianças, predominantemente, de um organismo delicado, às vezes doentio. Alguns são vivos e excessivos em todas as suas ações; outros são sonhadores e concentrados em si mesmos; outros, por último, são excessivamente tímidos, e sentindo-se estranhos em meio aos seus companheiros, geralmente, passam por tontos diante daqueles que não têm vontade de conhecê-los. As crianças sensíveis necessitam, mais que outros, confiar em quem seja seu guia, porque seu coração está pronto a abrir-se para quem lhes manifeste bondade. É preciso observá-los, destacar suas boas qualidades, mostrar muito afeto, porque esta é a única atmosfera na qual se desenvolverão e poderão aprender a forma em que sua sensibilidade seja útil ao bem geral, impedindo, ao mesmo tempo, que se desviem sobre objetos indignos de sua atenção (ibidem).

Todo esclarecimento de Jacquinet coaduna com os discursos recorrentes naquele momento. Portanto, uma preocupação em verificar os níveis de conhecimento e assimilação do saber científico realizados pelos escolares, mas sobretudo, existia a tentativa de escrutinar a dimensão moral e comportamental da infância, de modo a enquadrá-la em uma categoria e implementar novos hábitos e costumes baseados nesse modelo de infância idealizado pela diretora. A despeito da negação de suas práticas por parte de Ferrer y Guardia, como dito anteriormente, os exames foram largamente utilizados e, como veremos na sequência, fica ainda mais evidente esse teor moralizador nos usos dos exames na Escola Moderna de Barcelona.

OS EXAMES E AS SENSIBILIDADES

Mesmo que os registros sobre os exames sejam dispersos e irregulares nessa primeira fase da Escola Moderna, que inclusive é o período que se encontra maior número de registros dessa ordem, eles dão conta do esforço de Clemence Jacquinet em tentar estabelecer um paradigma de exames para serem reproduzidos pelos docentes. No entanto, esses mesmos registros deixaram um vestígio que permite deduzir que esses exames não eram realizados da forma que Jacquinet desejava. Não era decisão exclusiva de Jacquinet sobre as determinações de certas práticas na Escola Moderna, essa escolha também era compartilhada com os demais professores. O não cumprimento das orientações da diretora emergem quando a própria Jacquinet arvora em um artigo no *Boletim*:

Repetimos: temos cometido um erro quando não operamos de improviso.
Para uma diretora, todas considerações estranhas para o bem dos discípulos devem ser rechaçadas.
Rogamos, então, para os senhores professores da Escola que compreendam nossas intenções e as apliquem do modo indicado (JACQUINET, 1902a, p. 75).

A diretora desejava fugir das formalidades dos exames clássicos praticados em outras experiências escolares, mas provavelmente por pressão ou falta de opção, abriu mão de seus exames flexíveis e elaborou um tipo de exame destinado à sua preocupação maior, o comportamento das crianças. A esse respeito, os exames não se utilizavam das categorias definidas por Jacquinet (indiferentes, impulsivos, reflexivos e sensíveis), no entanto as características comportamentais dessas categorias eram associadas aos nomes das crianças. As “Notas Pessoais dos Alunos” são dados que mostram de que maneira eram realizados os exames dos alunos descritas anteriormente. Verificamos que, na atuação em sala de aula, o exame toma contornos de moralização e adequação dos alunos a uma rotina escolar desejada pela diretora. Eram atribuídas notas acompanhadas de uma descrição qualitativa do comportamento, que caracterizava os estudantes entre “bons” e “ruins”, e/ou descrevia recomendações de como se portar.

Quadro II - Notas Pessoais dos Alunos

NOTAS PESSOAIS DOS ALUNOS
CURSO MEDIO
<i>María Ruiz capilla – Boa aluna, aplicada – Nota 7.</i>
<i>Juan Carmany – Idêntica apreciação. – Nota 7.</i>
<i>Mario García – Bom trabalho; conduta mediana. – Nota 7.</i>
<i>Enriqueta Ortega – Boa aluna. – Nota 8.</i>
<i>Enrique Reales – Bom trabalho; tem melhorado sua conduta. – Nota 7.</i>
<i>Pedro Ortega – Bom aluno. – Nota 7.</i>
<i>Mauri Mon toro – Se sustenta em termo médio nas aulas; poderia fazer mais. – Nota 6</i>
<i>Genoveva Padrós – Idêntica observação; tem tido progresso no francês. – Nota 6.</i>
<i>Pedro de José – Fala demais; trabalhou menos que no mês anterior; sem dúvida, se sustenta o termo médio. – Nota 6.</i>
<i>Marina Canibell – Está igualmente no termo médio em sua classe; falta com frequência e isto prejudica seu progresso. – Nota 6.</i>

José Boyer – *Pode adiantar bastante; mas não se aplica.* – Nota 5.

Isidro Viñals – *É insolente.* – Nota 5.

Dolores Valls – *Aluna nova a quem concedemos um adiamento para classificá-la.* – Nota 5.

SEGUNDA CLASE PREPARATORIA

Primera División

Mereceram a nota 8 com a menção de *bom aluno*: *Encarnación Batlle, Sadi de Buen, Alejandro Solana, Sara Casas, Ida Montoro, Laroslava Turka, Juan Cebamano, José Goytia, Teresa Arenys, José Camps.*

A estes nomes adicionaríamos os de *José Berche*, se fosse menos distraído e de *Enrique Lasauza*, que trabalha bem, mas sua conduta deixa muito a desejar.

Mereceram a nota 6:

Ramón Guiu, Constanza Reales y Enrique Tormo, seus progressos são lentos.

Alunos de mediana aplicação e nota 5:

Feliciano Alfágeme, Domingo Soulé, Asunción Abad, Francisco Badía

Alunos que o trabalho é insuficiente e tem a nota 4:

Josefa Tormo, Andrés García,

E por último com a nota. 3, *José Garriga*, que não se aplica em nada nem faz o menor caso de nenhuma observação.

Segunda División

Nota 5:

Aurora Fontecha – Muito inteligente, mas falador.

Maria Molinas – Aluna nova que nos satisfaz; no próximo mês obterá, seguramente, uma nota elevada.

Amadeo Amoros – Teve algum progresso, mas sua conduta segue sendo irregular.

Francisca Abad – Trabalho pouco proveitoso; conduta inconveniente. – Nota 3

Mencionaremos os nomes dos alunos que não obtiveram nota este mês:

Manuel Moles – Aluno aplicado e de boa conduta; confiamos que avançará.

Antonio Captevila – Muito distraído; pouco aplicado ao trabalho.

José Valls – Muito aplicado; esperamos avanços.

Gustavo Sainz y Juan Sainz – Não houve tempo para avaliar.

CLASE DE PÁRVULOS

Nota 6 com menção de *bons alumnos*:

Ramón Gironés, Dolores Molas, Fernando de Buen, Virgilio García.

Nota 5 com a menção: *saladores*:

Mariano García, y Mercedes Molas.

Nota 3 – Discípulos desaplicados:

Carmen Arenys, Daniel García, Aurea Lanibell, Joaquín Berche.

Nota 1 – Os mais desaplicados:

Vicente García y Juan Armen gol.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, “Notas Personales de Los Alumnos”, 1902a, p. 75-76.

Além dessa, outra ocorrência permite um estudo de como os exames foram mobilizados no cotidiano escolar. A passagem a seguir demonstra a publicização de comportamentos considerados inadequados e praticados por determinados alunos, que têm seus nomes e seus malfeitos expostos no *Boletín*.

Os alunos *Antonio Capdevila, Pedro de José y Dolores Alfágeme* devem ter mais força de vontade. Intelectualmente só dormem e isto é a causa que não os põem em nível dos outros companheiros de classe. *Dolores Valls, Daniel Compte, Marina Canibell, Manuel Moles, Mauri Montoro, Genoveva Padrós*, cumprem bem, mas de vez em quando a distração os domina. (JACQUINET, 1902c, p. 82).

Percebemos o quanto Clemence Jacquinet tornava relevantes essas características evocadas como conspícuas para a vida moderna. Que pese essa sociedade de avanços e progressos intensos, pelas quais as experiências passavam de forma rápida, bem como os processos de industrialização e modernização ocorriam de forma acelerada impactando a vida da população, essa experiência escolar não poderia ter como prospecção crianças “pouco aplicadas”, “distraídas”, “preguiçosas”, que “trabalham pouco”, “inconvenientes” e etc. Simultaneamente, Jacquinet acentuava os bons exemplos que deveriam ser imitados: as crianças de “boas condutas”, “inteligentes” e “aplicadas”, por exemplo. Vemos que essas características se relacionam com os alunos juntamente com suas notas, uma notável evidência do intento de classificar e hierarquizar os alunos em “melhores” e “piores” e, assim, distinguir as condutas que deveriam ser imitadas e aquelas que deveriam ser corrigidas.

O procedimento de examinar e classificar os alunos em notas, enquadrando-os em melhores e piores, dando descrições qualitativas ligadas à moral e ao comportamento, tencionava a mudança das sensibilidades dos alunos a partir de exemplos a serem tomados como ideais; tal método estava inserido em um modelo de escola habitual desse período. Boto (2014) provoca-nos a pensar sobre isso quando afirma que: “Dizer que a escola ensina princípios e atitudes significa considerar também que, do ponto de vista educacional, o ensino parte de textos escritos, mas registra, para além disso, a aceção da exemplaridade como um código fundamental” (p. 105).

Esses exemplos poderiam ser estimulados através de outra estratégia. Assim como se publicava fotografias dos estudantes de modo a enaltecer os bons alunos das escolas em Barcelona, como mencionado anteriormente, a Escola Moderna de Barcelona operou da mesma forma publicando fotografias das *clases* com o nome dos estudantes e seu comportamento e nível de comprometimento com os trabalhos escolares como podemos verificar nas imagens a seguir:

Figura II – Imagem das *clases* Elemental 2 e Párvulos⁹

SEGUNDA DIVISIÓN Y **CLASE INFANTIL**



Han adelantado en sus estudios: *Aurora Fontecha, María Molinas, A. Amorós, F. Abad, Marina Montoliu, Miguel Pons, J. Sainz, Ramón Gironés, Abrahán Petit.*

Se aplican: *Virgilio García, Joaquina Torres, Daniel García, Carmen Arenys, Mariano García, María Goytia, Aurea Canibell.*

No se aplican tanto: *Vicente García, Mercedes Pons, Juan Armengol, Enedina Petit.*

Boletín de la Escuela Moderna de Barcelona, Miscelánea infantil – Ciencia e Literatura (Clasificación de los Discípulos), 1903a, p. 28 [242].

⁹ “Estão adiantados em seus estudos: *Aurora Fontecha, María Molinas, A; Amorós, F. Abad, Marina Montoliu, Miguel Pons, J. Sainz, Ramón Gironés, Abrahán Petit.* Se aplicam: *Virgilio García, Joaquina Torres, Daniel García, Carmen Arenys, Mariano García, María Goytia, Aurea Canibell.* Não se aplicam tanto: *Vicente García, Mercedes pons, Juan Armengol, Enedina Petit*”.

Figura III– Imagem da *clases* Elementar 1¹⁰



Boletín..., Miscelánea infantil – Ciencia e Literatura (Clasificación de los Discípulos), 1903a, p. 28 [242].

¹⁰ “Estão tendo bom comportamento: *A. Solana, Ida Montoro, Juan Cebamanos, Yaroslawa Turka, José Goytia, F. Alfagemes, E. Lasausa, Andrés García, Jaime Creus, E. Tormo, José Berché, Ismael Petit.* Deixam a desejar: *D. Soulé, A. Abad, F. Badia, J. Tormo, A. Amador, María Ruiz, T. Closa, J. Garriga, G. Sainz, Carmen Pons, José Valls, Micaela Pons, C. Reales*”.

Figura IV– Imagem da *clases* Curso Medio¹¹



Boletín..., Miscelánea infantil – Ciencia e Literatura (Clasificación de los Discípulos), 1903a, p. 27 [241].

Claramente, a Escola Moderna tinha como intenção utilizar dessas imagens como estratégia de emulação para as crianças buscarem um melhor comprometimento com as atividades e, por consequência, inculcar esse modelo de infância idealizado. A hipótese que explica tal procedimento é que se acreditava que a exposição poderia contribuir para a correção de maus comportamentos, quer constringendo publicamente o aluno, quer notificando a família.

Doravante, com a saída da diretora Clemence Jacquinet no segundo ano de curso (1902-1903), a Escola Moderna modificou seus procedimentos e começou a realizar exames com apresentações orais e trabalhos escritos (epistolários) no fim do ano escolar, ao menos para os alunos mais velhos da *Clase Superior* (9-12 anos¹²) como consta em seu *Boletín*.

No domingo 28, se celebrou uma sessão solene do fechamento do ano escolar, cujo ato, ... pode ser comparada com os exames que normalmente as escolas celebram por essa época.

¹¹ “Os alunos *Mario García, Enriqueta Ortega, Pedro Ortega, María Ruizcapilla, Enrique Reales, Manuel Moles, José Boyer* e *Juan Carmany* cumprem satisfatoriamente com suas lições. Trabalham também, mas não tanto como os condiscípulos mencionados: *Marina Canibell, Genoveva Padrós, Dolores Valls, Daniel Compte, Manri Montoro* e *Pedro de José*. Já *Dolores Pons, Rosa Pons, Antonio Capdevila, Francisco Costa* e *Dolores Alfageme* recomendamos um pouco mais de aplicação. Reiteramos aos alunos mais capazes e de superior energia que ajudem os amiguinhos menos inteligentes e sobretudo fracos de vontades”.

¹² Participavam desses eventos estudantes de maior idade, de 13 até 16 anos. Suponho que sejam alunos e alunas de formação para professores, grau que a Escola Moderna desenvolvia desde o primeiro ano escolar, em 1901.

Alunos das diferentes sessões (classes) leram trabalhos bastante originais, alguns escolhidos para serem publicados neste BOLETÍN, que causaram admiração do auditório. A simplicidade fora de todo convencionalismo de meninas e meninos, com notável genialidade, firmeza de razão e uma ingenuidade infantil..., fizeram afirmações verdadeiras e óbvias sobre temas importantes referentes aos assuntos sociais da atualidade, que a direção se propõe publicar no primeiro número do curso seguinte (BOLETIN, 1903b, p. 106).

No número seguinte, os referidos escritos dos estudantes foram publicados, apenas os excertos, para fornecer ao público leitor os parâmetros educacionais e saberes que estavam sendo difundidos ali naquela experiência. De início, o artigo insiste que a Escola Moderna não praticava desse procedimento de exames para a progressão dos estudantes nos graus escolares definidos, tornando, inclusive, pública algumas denúncias contra essa prática escolar. Contudo, ainda que tentasse negar pela insistência, o que se estava realizando era um evento para verificar o conhecimento dos escolares naquele momento específico, bem como serviu de ritual de passagem, marcando o fim de um ciclo e o início de uma nova jornada formativa.

Parece que isso seria um procedimento importante para a Escola Moderna, uma vez que a partir desses exames, selecionou excertos para serem divulgados como “modelos de pensamentos dos bons estudantes”. Destaco somente um dos excertos para a análise. “Uma Nação ou Estado, para ser civilizado”, dizia um aluno de 12 anos, “é preciso que suprima o seguinte”:

1º A coexistência de pobres e ricos, e como consequência a exploração.

2º O militarismo, meio de destruição empregado por algumas nações contra outras, devido a má organização da sociedade.

3º A desigualdade, que permite uns governar e mandar e obriga à outros humilhar-se e obedecer.

4º O dinheiro, que faz os ricos subjugarem os pobres (BOLETIN, 1903c, p. 1-2).

Esse ritual de exames com apresentações orais e epistolários perdurou até o fechamento da Escola Moderna (1906), servindo como evento final dos anos escolares (BOLETIN, 1903d, p. 37-39; BOLETIN, 1904, p. 1-5; BOLETIN, 1905, p. 1-3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com essa mudança na Escola Moderna, verifica-se que o estudo sobre os exames na escola revela a hierarquização dos saberes, mostrando aquilo que a escola na modernidade tinha intenção de ensinar à infância lançado como primordial em seu projeto educacional. Se debruçar sobre os exames foi possível extrair o que era fundamental para os agentes pedagógicas para a formação dessa infância idealizada e ao observar as práticas dos exames na Escola Moderna de Barcelona isso fica aparente, ao passo de ser perceptível a seletividade daquelas virtudes ou conhecimentos que eram sublinhados nos registros sobre os exames publicados no *Boletín*. Fato entre os quais revela que a Escola Moderna assumiu diferentes posturas quanto aos usos dos exames, sobretudo, sobre aquilo que desejava que a criança depreendesse dos estudos: ora existia uma maior preocupação com a ordem e a disciplina nos ambientes escolares, outra momento preocupava-se em transmitir esse conhecimento crítico, de teor ideológico e notadamente de inspiração anarquista (anticapitalista, antimilitarista etc.) do qual as crianças deveriam assimilar (PRADO DA SILVA, 2021). A Escola Moderna desejava aparentar-se aquilo que acreditava ser os propósitos de sua educação: romper com os ideais capitalista e toda a ideologia que exaltasse as instituições consideradas por ela como autoritárias, tais como o Estado e a Igreja Católica. Esses exames são um bom parâmetro pois evidencia o que a Escola Moderna acreditava ser o ideal de seu ensino, quais conteúdos e saberes os estudantes deveriam adquirir, quais pensamentos deveriam ser apropriados pelos outros escolares etc.

Frente as preocupações disciplinadoras aparentes nas fontes, vemos certo pragmatismo de Jacquinet, no sentido de que o modelo ordeiro e disciplinado de infância, idealizado por ela, favoreceria a “eficiência escolar”, uma vez que a criança estaria disposta a se concentrar nos trabalhos escolares resultando na maior assimilação dos conhecimentos transmitidos. Estando certa ou não, a prática dos exames na Escola Moderna de Barcelona revela um conspícuo jogo de poder entre docentes, bem como docentes e estudantes. Esses últimos, seguramente, as fontes não permitem desvendar seus atos de resistência e desacordo com tais procedimentos, no entanto foi possível verificar que a fragilidade dos

usos dos exames por essa época era tamanha que os próprios docentes se sentiam a vontade de romper com as orientações da diretora Jacquinet e estipular seus próprios rituais avaliativos. Essas incertezas e flexibilidade deixa uma questão importante para pensarmos quando nos debruçamos sobre experiências de escolarização e os movimentos de inovação e reforma pedagógica decorridas no largo na história: seriam mesmo esses procedimentos invocados como modernos, novos ou inovadores, seja lá qual fosse a ordem – teórica ou prática -, transformações que trouxeram melhorias para os diferentes modelos pedagógicos que vinham sendo difundidos? Certamente não podemos responder de maneira açodada a essa questão, logo é uma boa pergunta a ser feita quando nos deparamos com nossas investigações sobre a História do Currículo.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o exame foi um registro do cotidiano escolar e revela onde os grupos e subgrupos dos agentes pedagógicos pretendiam chegar com o processo educativo estipulado por eles. Examinar tributava ao que estava sendo medido grau de importância. Para isso, era preciso selecionar o que era importante ser medido, fornecer juízo de valor sobre o que estava sendo medido, para enfim, categorizá-lo e classificá-lo de modo hierárquico. Mas também, com os exames agia-se diretamente sobre os corpos, sobre os modos que a infância deveria se portar. Em suma, o exame fora utilizado como forma tanto de categorização e classificação dos escolares, quanto um instrumento de disciplinarização com o intuito de modificar os comportamentos das crianças ou reforçar aqueles ditos como adequados.

BIBLIOGRAFIA

BAÑUELOS, Aida Terrón. La modernización de la educación en España (1900-1939). In: ESCOLANO, Agustín e FERNANDES, Rogério (Orgs). Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). *Sociedad Española de Historia de la Educación*. Zamora, pp. 101-121, 1997.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Clasificación de los Discípulos*. Barcelona, Año I, n. 7, p. 82, 31/05/1902b.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Clausura de Curso*. Barcelona, Año IV, n. 1, p. 1-5, 30/09/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Conferencias de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año II, n. 9, p. 105-106, 30/06/1903b.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Fiesta de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año V, n. 1, p. 1-3, 30/09/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Ingenuidad intelectual*. Barcelona, Año III, n. 1, p. 1-4, 30/09/1903c.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Miscelánea Infantil – Ciencia y Literatura (Clasificación de los Discípulos)*. Barcelona, Año II, n. 9, 27-28 [241-242], 30/06/1903a.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Notas personales de los alumnos*. Barcelona, Año I, n. 6, p. 75-76, 31/04/1902a.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. *Pensamientos infantiles*. Barcelona, Año III, n. 4, p. 37-39, 31/12/1903d.

BOTO, Carlota. A Liturgia da Escola Moderna: Saberes, Valores, Atitudes e Exemplos. *Revista História da Educação* 18, n° 44, p. 99–127, 2014. <<https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000300007>>

COSSÍO, Manuel Bartolomeo. Los exámenes en Europa. *Boletín de la Institución Libre de enseñanza*. Madrid, Año XVIII, n. 406, p. 04-06, 31/01/1894a.

COSSÍO, Manuel Bartolomeo. Los exámenes en Europa. *Boletín de la Institución Libre de enseñanza*. Madrid, Año XVIII, N° 416, pp. 334-339, 30-11-1894b.

COSSÍO, Manuel Bartolomeo. Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales. *Boletín de la Institución Libre de enseñanza*. Madrid, Año XIV, n. 333, p. 369-371, 31/12/1890.

ESCOLANO, Agustín. Tres jalones en la modernización educativa de España. In: ESCOLANO, Agustín e FERNANDES, Rogério (Orgs). Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). *Sociedad Española de Historia de la Educación*. Zamora, pp. 13-23, 1997.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna*. Madrid/Tenerife/Buenos Aires: La Malates Editora/Tierra de Fuego/Utopía Libertaria, 2013 [1912].

G. Ó Educación, ó exámenes. *Boletín de la Institución Libre de enseñanza*. Madrid, Año XVIII, N° 414, pp. 257-263, 30-09-1894.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. *Cadernos de Pesquisa*. v. 38, n. 134, p. 535-537, 2008.
<<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200013>>

HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JACQUINET, Clemence. Al Profesorado - Preliminares. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n. 1, p. 5-8, 30/10/1901a.

JACQUINET, Clemence. Clasificación de los discípulos. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n. 7, p. 82-83, 31/05/1902c.

JACQUINET, Clemence. Memoria de 15 de diciembre á 15 de enero. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n. 4, p. 46-48, 31/01/1902b.

JACQUINET, Clemence. Memoria de los estudios. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n. 6, p. 75, 30/04/1902a.

JACQUINET, Clemence. Memoria de noviembre de 1901. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n. 3, p. 35, 31/12/1901d.

JACQUINET, Clemence. Observaciones generales sobre el primer mes de clase. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n. 1, p. 8-10, 30/10/1901b.

JACQUINET, Clemence. Relación General – octubre 1901. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Año I, n. 2, p. 23-24, 30/11/1901c.

JUVENTUD ILUSTRADA. *Nuestros estudiantes*. Primeros premios y matrículas de honor. Barcelona, Año I, n. 1, p. 3, 02/12/1905.

KROP, Jérôme. Meritocracia e os usos da repetência na escola primária pública francesa de 1850 ao início do século 20. *História da Educação* 19, n° 46, p. 41–52, 2015.

<<https://doi.org/10.1590/2236-3459/509271>>

LA EDUCACIÓN. *Asamblea de Catedráticos*. Madrid, Año VIII, n. 36, p. 1, 20/05/1904.

JIMENEZ-LANDI, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*. Tomo I. Madrid: Editorial Complutense, 1996.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr. *O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriação do modelo pedagógico racionalista nas Escolas Modernas nº 1 e de Stelton (1913-1925)*. (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

Disponível em: <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000050/000050ac.pdf>>
Acessado em: 07/07/2021.

PIÑAS, Raquel Quirino. Prêmio e castigo no Colégio Arquidiocesano de São Paulo (1908-1963). In: BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Orgs.). *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. São Paulo: EDUC, pp. 303-328, 2020.

POZA, Milagros Fernández. El debate educativo de finales de ochocientos y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. *Cuaderno de Historia Contemporánea*, volumen extraordinario, p. 81-92, 2007.

Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0707220081A>>.
Acesso em: 07/07/2021.

PRADO DA SILVA, Pedro Henrique. *Escolarização e Anarquismo: modernização educacional e educação dos corpos na perspectiva libertária da Escola Moderna de Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX)*. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

ROCHA, Fernanda Cristina; GOUVEA, Maria Cristina. Repetência e reprovação na implementação da escola graduada: emergência e significados históricos. *Educar em Revista*, n° 37, 2021.
<<https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74535>>

SOUZA, Rita de Cassia de. “Não premiarás, não castigarás, não ralbarás...”: dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955). (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-112155/publico/TeseRitaCassiaSouza.pdf>> Acessado em: 07/07/2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos CEDES* 20, n° 51 p. 9–28, 2000.

<<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>>

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910*. 1a. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP Fundação, 1998.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935). *Revista História da Educação* 13, n° 29, p. 57–77, 2009.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28927/pdf>> Acessado em: 07/07/2021.

URTAZA, E. O. *Manuel B. Cossío: el maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madri: Biblioteca Nueva, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, v. 21, p. 61–92, 2009.

Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38541>> Acessado em: 07/07/2021.

VIÑAO, Antônio. Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, n. 5, pp. 27-45, 2001.

Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927336>> Acessado em: 07/07/2021.

VIÑAO, Antônio. *Escuela Para Todos: Educación y Modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

Pedro Henrique Prado da Silva (Autor 1) – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.