**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TATIANE TANAKA PEREZ

**História da formação de professores
em São Paulo (1875 – 1894):
intersecções entre os ideais de professor e de escola
(versão corrigida)**

São Paulo
2012

TATIANE TANAKA PEREZ

**História da formação de professores
em São Paulo (1875 – 1894):
intersecções entre os ideais de professor e de escola
(versão corrigida)**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12(81.61) Perez, Tatiane Tanaka

P438h História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e de escola / Tatiane Tanaka Perez; orientação Carlota Boto. São Paulo: s.n., 2012.
333 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores – São Paulo – História - 1875-1894 2.
Cultura escolar 3. Manuais 4. Conhecimento I. Boto, Carlota, orient.

Nome: PEREZ, Tatiane Tanaka

Título: História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e de escola.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus primeiros mestres,
meus pais, Luiz e Ivone,
pelo exemplo de persistência,
de dedicação e de amor à vida.

Agradecimentos

Concluir um trabalho acadêmico cria em seu autor sentimentos intensos e, por vezes, contraditórios. Leva-nos ainda a rememorar nosso percurso de vida e refletir sobre cada obstáculo, cada vitória. Nesse momento torna-se impossível apreender cada experiência que contribuiu para nos constituir naquilo que somos, porque a escrita, mesmo a acadêmica, carrega muito do que somos, de como percebemos o mundo que nos cerca, das experiências que tivemos, do nosso amadurecimento.

Por isso, desde já, antecipo minhas desculpas aos inevitáveis esquecimentos que cometerei. Tentarei expor aqui, sem me alongar por demais, pessoas e instituições que contribuíram para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Agradeço primeiramente à Carlota Boto, minha orientadora, simplesmente por acreditar e por me permitir acreditar que era possível, mesmo diante dos obstáculos vividos ao longo desta jornada. Já lhe expus, em outras ocasiões, minha eterna gratidão. Sem sua crença na educação e no ofício de mestre e seu exemplo, este trabalho não teria se realizado.

Agradeço à Vivian Batista da Silva, além da leitura atenta e contribuições importantíssimas feitas à ocasião do exame de qualificação, o empréstimo de alguns manuais utilizados neste trabalho.

À Alessandra Gibello, pelas contribuições e incentivo realizados no exame de qualificação.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIP), pelas contribuições, partilhas e aprendizados.

Aos colegas do grupo de pesquisa CIERS-FEUSP, pela oportunidade e aprendizado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, cujo auxílio financeiro concedido viabilizou a realização deste trabalho.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado de São Paulo, pela atenção e dedicação com que realizam seu trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em especial, à Irani, do Acervo do Livro Didático e da Biblioteca Paulo Bourroul, meus sinceros agradecimentos.

Aos funcionários da Biblioteca Nacional e do Acervo do Colégio Pedro II, ambos no Rio de Janeiro.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, local que frequento e que contribui com minha formação desde 2001. Aos professores Celso de Rui Beisiegel, Flávia Schilling, Jaime Cordeiro, José Sérgio Fonseca de Carvalho, José Cerchi Fusari, Maria Victória Benevides, Marina Celia Moraes Dias, Sonia Penin, minha admiração.

Às amigas dos tempos da graduação Wanessinha e Tambara (Mariana) pelos acalorados debates acadêmicos, pelos finais de semana de trabalho, pelo companheirismo e muitas risadas juntas. Obrigada!

Aos técnicos Roberto e Rogério, pela ajuda na área de informática e pelo socorro no momento de desespero tecnológico...

À Crislei, cujo ritmo incansável e alegria contagiante sempre me serviram de exemplo para parar de reclamar...

À Christiane, pelo socorro nos momentos de aflição e por ser modelo e exemplo a tantos de seus pares; pelos conselhos acadêmicos e por compartilhar algumas das experiências acerca da maternidade e suas aflições.

À Louisa, amiga e companheira de jornada por quem tenho grande admiração, obrigada pelas conversas, pelas partilhas, pelas parcerias e pelos inúmeros favores concedidos.

À Erica, pelo ombro amigo nos diversos momentos de aflição acadêmica e da vida pessoal. Sua amizade é certamente um dos grandes presentes que ganhei ao longo do percurso acadêmico.

Às eternas amigas e irmãs de coração Juliana, Angélica e Wania, cujas presenças, conversas e incentivos renovavam as energias para seguir adiante.

À Tarsila, amiga querida e exemplo de mãe, a quem recorro e compartilho algumas das aflições e delícias da vida.

À Silvia Marina, por me ajudar a ser melhor...

À Sueli, cuja amizade resiste ao tempo e à distância.

À Marina, amiga desde os tempos do CEFAM, que admiro pela dedicação e amor que tem pela educação.

Às amigas Ana e Gisela, pelo carinho e momentos de alegria e lazer.

Às instituições nas quais trabalhei e que considero extremamente importantes na minha formação profissional, são elas:

O Centro de Estudos e Escola Fazarte, especialmente na pessoa da Marizinha, que me ensinou que a formação profissional vai além dos bancos escolares e dos conteúdos do currículo básico; à Sandra e à Sonia, com quem as conversas descontraídas aliviavam o cansaço dos afazeres cotidianos; às colegas que me motivaram enquanto profissional: Rosana, Valéria e Priscila.

O Colégio Santa Clara, especialmente à irmã Aparecida por sempre acreditar; à irmã Martha, pelas conversas; à Thais, por me acolher; e aos amigos e amigas que fiz nessa instituição.

O Colégio São Luís, por me proporcionar muitas experiências de diversas naturezas, com as quais aprendi muito sobre a profissão, sobre a vida e sobre as pessoas; agradeço, especialmente à Viviane por me ajudar a chegar lá; à amiga Luciana por me acolher e ensinar o caminho das pedras; aos amigos Martha, João, Nayla, pessoas que sempre me inspiraram pessoal e profissionalmente; à Benê e à Iracy, cujo carinho e disponibilidade sempre me motivaram; à Nanci, pelo carinho; à Cecília pelo exemplo de mulher, de profissional e de mãe, minha eterna admiração.

Aos meus professores da infância, especialmente à Fátima (Pré-escola), Dora (Ensino Fundamental I) e Roseli (Magistério – CEFAM), certamente seus exemplos me incentivaram na escolha da carreira.

Aos familiares, tios, tias e primos que talvez desconheçam o que é um trabalho como este, mas que torceram e se orgulham mesmo assim. Agradeço, especialmente, aos meus padrinhos, Maria e Paulo.

Às minhas irmãs Tania e Denise, pelo interesse, pela disponibilidade em ajudar, por torcer.

Aos meus sobrinhos Eduardo e Pedro Henrique, com quem gostaria de ter brincado mais, mas que os afazeres e as urgências dos prazos nem sempre permitiram.

Ao Rodrigo, companheiro e amigo, pela paciência, pelo carinho e atenção, pelo incentivo constante. Muito obrigada!

Aos meus pais, Luiz e Ivone, a quem dedico este trabalho, agradeço pela educação que puderam oferecer, pelo exemplo de determinação e persistência. Sobre tudo, agradeço à minha mãe por cuidar tão bem de mim e do meu filho para que este texto pudesse ser concluído. Não tenho palavras nem gestos suficientes para agradecer tamanho amor e carinho.

Ao meu filho César que nem sabe ainda o que isto tudo significa, mas que me mobiliza a buscar mais, a querer contribuir com a melhoria da educação, a querer ser alguém melhor. Meu eterno e incondicional amor.

*Essa água era muito mais que um alimento.
Nascera da caminhada sob as estrelas, do
canto da roldana, do esforço do meu braço.
Era boa para o coração, como um presente.*

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

PEREZ, Tatiane Tanaka. **História da formação de professores em São Paulo (1875-1894):** interseções entre os ideias de professor e de escola. 2012. 333f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este trabalho pretende analisar a construção de uma cultura escolar a partir do conhecimento pedagógico em curso na Escola Normal de São Paulo, no final do século XIX. Partimos da premissa de que os saberes entendidos como necessários ao exercício do magistério são reveladores da constituição de uma cultura profissional docente e de representações acerca de um ideal de professor e de escola que se pretende formar. Tais conhecimentos podem ser identificados nos manuais impressos de formação de professores e em suas apropriações presentes nos discursos dos aspirantes à carreira do magistério, através dos exames realizados pela Escola Normal. O período delimitado para este estudo compreende duas décadas, de 1875 a 1894. O ano de 1875 corresponde à segunda abertura da Escola Normal – momento em que, pela primeira vez, são realizados exames escritos na referida escola, destinados aos seus alunos e aos aspirantes às cadeiras de instrução pública primária. O ano de 1894 marca o início de um período de inúmeras mudanças na estrutura e organização da escola, além da mudança da Escola Normal para prédio próprio, à Praça da República. Nessa empreita, procuramos demonstrar a relação existente entre a expansão da instrução primária e as iniciativas de formação de professores em instituições específicas, sobretudo na Província de São Paulo no último quartel do século XIX. A partir da análise das provas e dos manuais pedagógicos, procuramos identificar uma concepção de educação, de instrução, de escola e de métodos de ensino que circulavam no período, por entender que tais aspectos são fundamentais para a compreensão do perfil de professor e de um modelo de escola que se pretendia formar. Por último, pretendemos trazer à tona um ideal de professor presente no ideário da época. No período em estudo, o professor possui figura central e exemplar na formação de hábitos e condutas desejáveis para a população. A partir do momento em que o Estado assume a responsabilidade pela instrução do povo, ele institui um controle mais rigoroso sobre o processo educativo e, consequentemente, sobre o professor. Ao torná-lo funcionário público sob tutela do Estado, é possível criar dispositivos de controle mais rígidos que dizem respeito aos processos de seleção do pessoal docente, às instituições autorizadas para sua formação, e ao estabelecimento de um conjunto de saberes exigidos para o exercício da profissão. Nesse processo de constituição profissional, é possível perceber mudanças e permanências, articuladas a um projeto civilizador – por meio da disseminação de hábitos, condutas e práticas, tipicamente escolares – que orientam e permeiam toda a sociedade.

Palavras-chave: cultura escolar, formação de professores, manuais pedagógicos, conhecimento pedagógico, escola normal.

Abstract

PEREZ, Tatiane Tanaka. **Teacher education history in São Paulo (1875-1894): intersections between teacher and school ideals.** 2012. 333f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This essay intends to analyze the construction of a school culture assessed from the pedagogical knowledge in course in the *Escola Normal de São Paulo*, at the end of the 19th century. It assumes the premise that the knowledge thought of as necessary for the teaching profession are revealing of a professional teaching culture and of representations of ideal teachers and schools that one intends to form. Such knowledge can be identified in printed formation manuals offered to candidates to the magisterium and its appropriations made by these candidates, read through their discourses in exams at the *Escola Normal*. The period of time delimited for this study comprehends two decades, from 1875 to 1894. The year of 1875 corresponds to the second opening of the *Escola Normal* – moment in which, for the first time, written exams were taken in this school, offered to its students and to the candidates for public primary teaching. The year of 1894 marks the beginning of many changes in the structure and organization of the school, besides the reallocation of the *Escola Normal* to its own building. We seek here to demonstrate the relationship between the expansion of primary instruction and the initiatives in teacher education in particular institutions, above all in the Province of São Paulo in the last quarter of the 19th century. From the analysis of the exams and pedagogical manuals, we try to identify certain conceptions of education, instruction, schools and teaching methods that were then circulating, as we understand that such aspects are essential to the understanding of the teacher's profile and of a model of school that was then intended. At last, we intend to bring to the surface an ideal of teacher in that time's ideology. In the period under scrutiny, the teacher has a central and exemplary role in the formation of desirable habits and conducts for the population. From the moment that the State assumes the responsibility for the instruction of its people, it institutes a more rigorous control over the educational process and, consequently, over the teacher. Turning him into a public employee under the tutorship of the State, it becomes possible to create control mechanisms that are more rigorous concerning the selection process for the teaching personnel, the authorized institutions for its formation, and the establishment of a group of requisite knowledge for the profession. In this process of professional constitution, it is possible to notice changing and permanent factors, articulated to a civilizational project – through the dissemination of habits, conducts and practices, typically the scholar ones – that orient and permeate society as a whole.

Keywords: scholar culture, teacher education, pedagogical manuals, pedagogical knowledge, normal school.

Lista de quadros

Quadro 1: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1875	p. 41
Quadro 2: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1876	p. 41
Quadro 3: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1880	p. 43
Quadro 4: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1884	p. 43
Quadro 5: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1890	p. 46
Quadro 6: Provas da Escola Normal (1875, 1876 e 1877)	p. 87
Quadro 7: Pontos para os exames de Pedagogia (1875, 1876, 1877)	p. 93
Quadro 8: Modos, métodos e processos de ensino nos manuais pedagógicos do século XIX	p. 136

Lista de tabelas

Tabela 1: Provas da Escola Normal - quantidade de provas por tema	p. 82
---	-------

Lista de figuras

Figura 1: Folha de rosto do manual <i>Elementos de Pedagogia</i> (1870)	p. 66
Figura 2: Capa do manual <i>Methodologia</i> (1887)	p. 69
Figura 3: Folha de rosto do <i>Manual Pratico de Pedagogia</i> (s/d)	p. 70
Figura 4: Folha de rosto do manual <i>Elementos de Pedagogia</i> (1894)	p. 71
Figura 5: Folha de rosto do manual <i>Curso Practico de Pedagogia</i> (1874)	p. 74
Figura 6: Folha de rosto do <i>Compêndio de Pedagogia</i> (1881)	p. 78
Figura 7: Folha de rosto do manual <i>Pedagogia e Methodologia</i> (1887)	p. 80
Figura 8: Atitude viciosa do aluno na escola	p. 110
Figura 9: Atitude normal do aluno na escola	p. 110
Figura 10: Modelo de ginásio com coleção completa de aparelhos próprios para as escolas primárias	p. 118
Figura 11: Modelo de um edifício escolar, visto exteriormente e contendo todas as condições pedagógicas	p. 119

Sumário

Introdução	21
 1. Da teoria aos documentos: a cultura escolar e a formação de professores	 29
1.1. Instrução primária e formação de professores no século XIX	35
1.1.1. A República e as reformas educacionais	45
1.2. A formação dos professores e os manuais pedagógicos	49
1.2.1. Manuais pedagógicos e cultura escolar: panorama de pesquisas	53
1.2.2. Os manuais pedagógicos: origem e estrutura	62
1.3. As provas dos normalistas: contribuições para a construção de uma cultura escolar	81
1.3.1. Os pontos das provas dos normalistas e o manual de Daligault	91
 2. Educação, instrução e escola: meios de promover civilidade	 95
2.1. O nascimento da ciência da educação	95
2.1.1. A escolarização da educação	99
2.2. A “educação integral” e a formação do futuro cidadão	102
2.3. A escola enquanto espaço para instruir, disciplinar e civilizar	113
2.3.1. Disciplinando mentes e corpos	121
 3. Métodos de ensino: prescrições de um <i>saber fazer</i>	 127
3.1. Metodologia: uma ciência que estuda a prática?	130
3.2. Sobre o entendimento acerca de modos e métodos de ensino no século XIX... ..	135
3.2.1. Do funcionamento da escola: os modos de ensino	141
3.2.2. Aspectos econômicos do modo de ensino	145
3.2.3. Das relações com o ensino: os métodos	149
3.3. As apropriações de um <i>saber fazer</i> : o que dizem os exames	159

4. Representações de um ideal de professor	165
4.1. Prescrições acerca do ser professor	169
4.2. Aprendendo a ser professor: os exames da Escola Normal	178
5. Considerações finais	193
Fontes	199
Manuais pedagógicos.....	199
Documentos	200
Provas.....	202
Bibliografia.....	210
Anexos.....	223
Anexo A – Índice do <i>Curso Practico de Pedagogia</i> , de Mr. Daligault.....	225
Anexo B – Exames: transcrição por tema.....	231

Introdução

A ideia de que a educação é o alicerce da nação não é discurso nem constatação recente. Sua importância na formação das novas gerações aparece presente nos discursos oficiais há bastante tempo, mesmo antes do período republicano brasileiro, mas principalmente, a partir desse. Entretanto, para que se cumpra a tarefa de educar o povo faz-se necessário haver profissionais que o façam.

Uma das causas frequentemente associadas ao problema da qualidade da educação brasileira diz respeito à qualidade da formação dos professores. Entender alguns dos percursos trilhados pela formação institucionalizada de professores parece profícuo para a compreensão daquilo que chamamos neste trabalho de *cultura profissional docente*, além de parecer prerrogativa para o entendimento da legitimação histórica das práticas escolares existentes nos dias atuais. Entendemos por cultura profissional docente o conjunto de saberes constitutivos da formação docente – definidos por Heloísa Villela como: *saber se portar*, relacionado à constituição de um *ethos* profissional, “ou seja, as características de caráter e comportamento do professor que se relacionam prioritariamente com o domínio da moral”; *saber o que ensinar*, sobre o domínio dos conteúdos necessários ao exercício da profissão; *saber como ensinar*, relativo ao domínio dos métodos mais convenientes para que os fins da educação sejam atingidos. (VILLELA, 2002, p. 129) – e a formação de um *habitus* – o conjunto de disposições éticas, morais, religiosas, políticas que são criadas no conjunto de uma trajetória individual, social, política e familiar. Essas disposições auxiliam e interferem nas escolhas do sujeito (BOURDIEU, 1989).

Partimos da premissa de que os saberes entendidos como necessários ao exercício do magistério são fundamentais na constituição de um tipo de escola e de sociedade que se pretende formar. Desse modo, o presente trabalho busca compreender as bases epistemológicas sobre as quais se estruturou a formação institucionalizada de professores para o ensino elementar no período de expansão da escola primária, o final do século XIX. Mais especificamente, pretende-se identificar quais são os conteúdos entendidos como necessários ao exercício da docência, validados nos manuais impressos

de formação de professores e nos seus usos por instituições legitimadas de formação de professores, tal como as escolas normais. Interroga-se sobre os modos pelos quais esses saberes prescritos nos referidos manuais e apropriados¹ pelos futuros professores (alunos da Escola Normal de São Paulo) nos exames de final de ano são reveladores da constituição de uma cultura profissional docente e de representações² acerca de um ideal de professor e de escola.

A escola ocupa lugar privilegiado na sociedade. Ela é transmissora de conhecimento e de cultura, mas não apenas isso, a escola atua também como produtora de uma cultura específica, uma cultura escolar. Essa cultura é constituída e parte integrante da cultura social e que passa por transformações de acordo com os interesses que são atribuídos à escola. Por isso, para compreendê-la é necessário atentar para as práticas e manifestações culturais que ocorrem no interior da escola, em sua vida cotidiana. Para tanto, tomaremos o conceito de cultura escolar (JULIA, 2001) como categoria de análise na tentativa de identificar a emergência de um perfil profissional docente que se pretendia imprimir nos futuros professores e a constituição de uma cultura escolar.

Desse modo, revela-se objeto de pesquisa deste trabalho o conhecimento pedagógico em curso na Escola Normal de São Paulo no final do século XIX. Esse conhecimento pôde ser averiguado pelas provas de final de ano dos alunos da referida escola, realizadas nos anos de 1875, 1876 e pelos manuais pedagógicos utilizados para formar professores. Entretanto, para se chegar a esse objeto, percorreu-se uma longa jornada no levantamento de fontes documentais e bibliográficas sobre a formação de professores e a Escola Normal da Província de São Paulo. Nessa empreita, recorreu-se aos arquivos e bibliotecas públicos. O levantamento de grande parte das fontes documentais deste estudo foi feito no Arquivo Público do Estado de São Paulo, mas não apenas aí. Outros locais também foram de grande valia para essa etapa do trabalho: o Acervo histórico Caetano de Campos do Centro de Referência em Educação Mário Covas

¹ Utilizamos aqui o conceito de apropriação expresso por Roger Chartier como “uma história social dos usos e das interpretações, referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180). A opção por essa definição se dá, também, em oposição à ideia de reprodução ou transplantação de modelos estrangeiros, apropriação acrítica e mal ajustada à realidade nacional. Consideramos, tal como sugere Certeau, que uma das características das apropriações está em subverter as estratégias de modelação, muitas vezes, sem deixar traços (CERTEAU, 1994).

² Para abordar as representações feitas desses agentes utilizar-se-á da noção apresentada por Roger Chartier entendida como prática em que se posicionam seus agentes e que considera “não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”, sendo assim, afirma o autor que a relação de representação é “entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente” (CHARTIER, 1991, p.177).

(setor de documentação histórica escolar, que ao longo desta pesquisa mudou de endereço por três vezes); as bibliotecas Paulo Bourroul, Macedo Soares e do Livro Didático, todas localizadas na Faculdade de Educação da USP; o Instituto de Estudos Brasileiros da USP e a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, também concentram parte da documentação e dos compêndios a serem analisados, além dos materiais cedidos por pesquisadores.

Feito o levantamento, as fontes documentais escolhidas para o trabalho foram manuscritos ou impressos que registram e regulamentam algumas ações no âmbito da nascente formação institucionalizada de professores no final do século XIX na Província de São Paulo, tais como textos da instituição escola normal, como listas de alunos, programa de disciplinas, regulamento da escola, exames das disciplinas, etc. Como fontes bibliográficas foram selecionados compêndios didáticos destinados à formação de professores referente ao período em estudo, final do século XIX. Desse conjunto documental, tanto os exames da Escola Normal, quantos os manuais de formação de professores serão as principais fontes analisadas ao longo deste trabalho.

Ao proporem temas gerais sobre educação como pontos de avaliação dos futuros professores, as provas realizadas pelos alunos da escola normal permitem a re-construção de um arcabouço teórico requerido de tais agentes. A escolha das provas realizadas pelos alunos da escola normal deu-se por representar, em alguma medida, quais os conhecimentos e os saberes exigidos dos futuros professores para o exercício da profissão. Além disso, esses documentos nos permitem ler, em alguma medida, parte do discurso pertencente a uma das instituições legitimadas e legitimadoras dos saberes necessários para o exercício do magistério primário, a Escola Normal. Trabalhos anteriores já percorreram esse acervo documental. Dentre tais obras, destacam-se a pesquisa de Monarcha (1999) que, ao escrever a história da Escola Normal de São Paulo, utilizou-se de alguns pontos dos exames e provas da referida escola, bem como o trabalho pioneiro da pesquisadora Thabatha Trevisan (2011) com as citadas fontes, especialmente, as provas, na reconstrução do percurso da disciplina Pedagogia no Estado de São Paulo.

Essas provas são dissertações cujos pontos eram definidos pelos examinadores/professores da escola normal. De acordo com documentação encontrada (ABREU, 1877; TRIGUEIRO, 1876; VALLE, 1875; entre outros), inúmeros pontos eram listados pelos professores das diferentes cadeiras do curso normal e apenas um era sorteado no dia da prova para que os alunos produzissem uma tese. Dessa forma, tais exames representam um importante suporte material dos discursos educacionais presentes

na formação do futuro professor, seja por expressarem a opinião daqueles que a realizam; seja por trazer indícios acerca dos conteúdos ensinados nos cursos da escola normal, inclusive com a citação de autores de manuais pedagógicos; ou ainda por contribuírem para a compreensão da construção de uma identidade profissional e formação docente; etc.

O processo de aquisição de conhecimentos – entre eles, as provas a que foram submetidos os alunos – constitui parte determinante no processo de inculcação de modos de pensar e de agir. Por isso, nos exames da Escola Normal, analisaremos os assuntos das provas aplicadas e seu desenvolvimento pelos aspirantes à carreira do magistério. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo específico identificar elementos que permitam compreender como se apresentam temas como educação, instrução, escola, formação de professores e métodos de ensino no debate existente no período.

Outra importante fonte da análise que aqui se pretende fazer são os compêndios didáticos ou manuais pedagógicos: livros didáticos utilizados nos cursos de formação de professores, percebidos como dispositivo de normalização pedagógica e como suporte material das práticas de ensino. Tal importância se dá, essencialmente, pelo fato dos saberes e práticas dos professores serem objetos desses manuais impressos que contribuíram e estruturaram para a construção do que viria a ser a carreira e formação docente. Por prescreverem formas de como se deve agir, esses livros didáticos, compêndios ou manuais reforçam uma imagem de professor tida como modelo.

Através da análise dos exames e dos manuais pedagógicos buscamos identificar nos discursos enunciados as proposições expressas sob cada um dos temas selecionados como categorias operatórias.

Através do conteúdo das provas dos normalistas, ancorado nas prescrições existentes nos manuais de formação de professores, parece possível identificar algumas das normas e as finalidades que deveriam reger a escola que se pretende instaurar, objetiva ou subjetivamente. Ademais, identificou-se também o papel que se esperava que o professor desempenhasse nessa instituição, bem como algumas práticas escolares e conteúdos gerais entendidos como necessários para formar os futuros cidadãos.

Nesse contexto, os manuais apresentam-se não apenas como definidores e divulgadores dos conhecimentos pedagógicos, como também trazem parte das discussões sobre a nacionalidade e a regeneração pela educação, tal como demonstrou, por exemplo, o trabalho de Jorge Nagle (1974) sobre o período da Escola Nova.

Compete à escola normal, a partir do momento de sua institucionalização, a tarefa de estabelecer parte dos saberes necessários à profissão. A história da escola normal está diretamente ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Ao responsabilizar-se pela instrução do povo, coube à Modernidade a tarefa de organizar instituições especializadas na formação do professor.

O período delimitado para este estudo compreende duas décadas, de 1875 a 1894. O ano de 1875 corresponde à segunda fundação da Escola Normal – momento em que, pela primeira vez, são realizados exames escritos na referida escola, destinados aos seus alunos e aos aspirantes às cadeiras de instrução pública primária. A mudança da Escola Normal para prédio próprio, à Praça da República, em 1894 marca o início de um período de inúmeras mudanças na estrutura e organização da escola, além de inaugurar o primado da visibilidade dos estabelecimentos escolares enquanto símbolo do êxito da República na área educacional.

Isso posto, e partindo da hipótese de que os conhecimentos pedagógicos em circulação nos cursos de formação de professores são reveladores da constituição de uma cultura escolar capaz de estabelecer estratégias de civilização do povo brasileiro e da construção de uma cultura profissional docente, buscamos estruturar este trabalho da seguinte maneira:

No primeiro capítulo pretendemos explicitar alguns dos conceitos que subsidiam e fundamentam nossa análise. Procuramos ainda demonstrar a relação existente entre a expansão da instrução primária e as iniciativas de formação de professores em instituições específicas, sobretudo na Província de São Paulo no último quartel do século XIX. Tais iniciativas se mostraram como uma ação do Estado ao perceber, na educação escolar, dispositivos de controle e vigilância. Daí a necessidade de se estender à maioria da população o acesso às instituições e práticas civilizatórias. Para a viabilização desse projeto, entretanto, fazia-se necessária a formação de um profissional que pudesse dar curso a tais propostas. Postulou-se, então, a formação profissional dos docentes através de um ensino institucionalizado: leitura de livros, estudo de métodos e práticas de ensino, evidenciando a importância assumida pelos manuais pedagógicos enquanto divulgadores de teorias e práticas de ensino, ou seja, dos saberes entendidos como necessários ao exercício da profissão. Tais conhecimentos foram apropriados (CHARTIER, 1991) pelos pretendentes à carreira do magistério e dados a ver nos exames da Escola Normal, donde buscamos relacioná-los.

Os demais capítulos estruturar-se-ão a partir da análise das provas e dos manuais pedagógicos, na tentativa de estabelecer o diálogo entre as fontes e buscar interpretações acerca das prescrições sobre práticas e representações da profissão docente e de uma maneira de se fazer a escola.

No segundo capítulo abordaremos uma ideia sobre o entendimento e as expectativas que os futuros professores revelavam sobre uma definição de educação, de instrução e de escola, por entender que tais aspectos são fundamentais para a compreensão do perfil de professor que se pretendia formar no período.

No terceiro capítulo trataremos dos métodos de ensino, condição fundamental para viabilizar a expansão da instrução pública primária. A organização da escola, o agrupamento dos alunos, o desenvolvimento de materiais e procedimentos para o ensino são fatores essenciais para o êxito de tal empreitada. Por isso, compreender o desenvolvimento dos métodos de ensino existentes e prescritos no período parece trazer indícios de um modelo de escola e do papel do professor na execução da tarefa educativa.

Outro aspecto de grande relevância nesse contexto é a questão do preparo do profissional docente. A partir do momento em que o Estado assume a responsabilidade pela instrução do povo, ele institui um controle mais rigoroso sobre o processo educativo e, consequentemente, sobre o professor. Ao torná-lo funcionário público sob tutela do Estado é possível criar dispositivos de controle mais rígidos que dizem respeito aos processos de seleção do pessoal docente, às instituições autorizadas para sua formação, e ao estabelecimento de um conjunto de saberes exigidos para o exercício da profissão, entre eles a constituição de um *ethos* profissional (VILLELA, 2002). Tais aspectos são responsáveis por prescrições e representações de um modelo de professor, assuntos que pretendemos abordar no quarto capítulo desse trabalho.

Ao desenvolver tais assuntos, pretendemos contribuir para a reconstrução de uma cultura escolar no final do século XIX a partir, especialmente, da compreensão da constituição da profissão como uma construção social e histórica, tal como propôs Pintassilgo (2011). No período em estudo, o professor possui figura central, seja na organização e manutenção da escola, seja no fornecimento de cidadãos instruídos e úteis ao Estado, seja na formação de hábitos e condutas desejáveis para a população, através, sobretudo, do exemplo. Nesse processo de constituição profissional, é possível perceber mudanças e permanências, articuladas a um projeto civilizador – por meio da

disseminação de hábitos, condutas e práticas, tipicamente escolares – que orientam e permeiam toda a sociedade.

1. Da teoria aos documentos: a cultura escolar e a formação de professores

Como é possível pensar a educação hoje, e projetá-la no futuro, sem uma compreensão exata do que foram os percursos do passado? (NÓVOA, 1993, p. XXXI).

A ideia de associar a instituição escolar aos interesses da sociedade na qual está inserida não é discurso nem prática recente. Ideia central na educação desde a Modernidade, tal proposição apresenta-se, por vezes, como princípio organizativo, e em outros momentos, como objetivo almejado. Ocupando lugar privilegiado na sociedade, essa instituição tem por finalidade muito mais do que a mera transmissão de conhecimento e de cultura. Ela é produtora de uma cultura específica constituída e parte integrante da cultura social. Essa cultura escolar vai sofrendo transformações e se remodelando de acordo com os interesses atribuídos a essa instituição. A escola se constitui, num amplo cenário de possibilidades, como elemento fundamental na constituição de um tipo de sociedade que se pretende formar.

Compartilhamos da ideia de Azanha (1992) de que a escola é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e que, para compreendê-la, faz-se necessário “um esforço de adentramento da cultura própria que historicamente se desenvolveu” (AZANHA, 2002, p. 69). Tal empreitada só será possível se nos ativermos às manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas, apreensíveis através da análise cuidadosa da vida cotidiana no interior de tais instituições, pois “descrever a escola é descrever a formação dessas práticas e de seus correlatos” (AZANHA, 2002, p. 69).

Nesse processo, parece relevante, tal como propõe Viñao Frago (2006) – ao analisar as reformas educativas –, desviar o olhar dos aspectos políticos e administrativos para buscar, nos elementos que compõem a vida cotidiana da instituição escolar, as

mudanças e permanências ou, no nosso caso, as prescrições de práticas escolares e de uma maneira de se fazer a escola, responsáveis pela constituição de uma cultura escolar. Não estamos a desconsiderar a importância dos aspectos políticos e administrativos na composição de um determinado cenário educacional; ao contrário, tais aspectos também são fundamentais para a compreensão de um contexto mais amplo no qual a instituição escolar está inserida. Entretanto, o foco da nossa análise recairá justamente sobre alguns dos elementos que compõem o cotidiano escolar. Esses elementos são reveladores de um saber difuso (não codificado nem expresso em linguagem teórica), mas constitutivos da cultura escolar e indissociáveis de procedimentos de controle e legitimação social.

Nessa empreitada, as fontes documentais possuem papel relevante por permitirem, em alguma medida, identificar práticas e representações acerca da instituição escolar e da formação de professores que conformaram padrões de conduta e de civilidade no seio social.

A partir do século XVI, vê-se o surgimento de três elementos essenciais à constituição de uma cultura escolar³: a realização de um espaço escolar composto por prédio, mobiliário e materiais específicos; a instauração de cursos graduados em níveis e o nascimento de corpo profissional específico (JULIA, 2001, p. 13-15). A Modernidade tratou de incorporar e dar marcha a essas transformações. Foi nesse período que se assistiu ao estabelecimento da Pedagogia enquanto uma ciência voltada para a educação, implementando novas práticas culturais nas relações entre a escola e a sociedade, bem como um novo olhar sobre elas. Segundo Carlota Boto:

Tratava-se aqui de firmar um novo modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e à tradição; aquela que

³ A cultura escolar é descrita, nas palavras de Dominique Julia (2001, p. 10) “como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”.

tomaria como verdade presumida irredutível o valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar sua educação. A pedagogia propunha-se, desde então, como um campo do saber cuja meta seria o rompimento dos pilares da tradição, para firmar conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresentassem universalmente válidos e cientificamente comprovados para preparar o caminho das gerações vindouras. (BOTO, 2003, p. 379).

Nesse mesmo cenário, podemos identificar a emergência de uma cultura escolar moderna, um processo de produção de referências sociais, políticas e culturais – nas dimensões práticas e simbólicas – tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Vale ressaltar “que toda aparição de uma forma social está ligada a outras; que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12). Assim sendo, é a análise sócio-histórica da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela promove e das resistências por ela encontradas que permitirá perceber sua abrangência. Pois, como nos mostra Diana Vidal:

O recurso à cultura escolar, no que admite o câmbio, amplia o enfoque sobre o universo escolar e absorve as práticas escolares como categorias de análise. Tal operação, entretanto, só é possível se a noção de escola como uma realidade conhecida for colocada sob suspeita. (...) Em lugar de julgar a instituição escolar e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história e no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar (VIDAL, 2005, p. 63).

Aproveitamo-nos também das contribuições de Viñao Frago (2006), ao apresentar a cultura escolar como sendo

constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em causa, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas [...] algo que permanece e dura (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73-74, tradução livre).

Compreender, pois, a constituição de uma cultura escolar em um determinado período significa atentar, sobretudo, para as normas e práticas cotidianas constitutivas da escola. Faz-se necessário empenhar esforços no sentido de identificar um processo civilizatório (BOTO, 2003) de produção e reprodução de hábitos, práticas e costumes construídos no interior da escola e que correspondem a um projeto civilizador da sociedade. Para Julia, analisar normas e práticas não pode desconsiderar o corpo profissional dos agentes, professores primários e demais professores, que são chamados a obedecer tais ordens e, para tanto, a fazer uso de “dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (JULIA, 2001, p. 10-11). Entendemos que interrogar o cotidiano escolar através de suas prescrições e práticas auxilia na reconstrução e interpretação das representações configuradas no imaginário pedagógico. Por isso, parece relevante analisar o nascimento e as representações acerca de um perfil idealizado da profissão docente.

Sem perder de vista que, na tentativa de reconstrução de um determinado período histórico, as fontes e os documentos também são interpretações dos acontecimentos, convém

a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente

normativas, que lemos. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? (JULIA, 2001, p. 15).

Uma vez que este estudo encontra-se inserido no campo educacional vale destacar a contribuição de Bourdieu e levar em consideração que

A estrutura do campo é um *estado* de relação de forças entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores (BOURDIEU, 1983, p. 120).

A análise que se pretende fazer aqui será norteadada ainda pelas contribuições de Michel de Certeau para a história e, mais particularmente, a história da educação. Para o autor, a ciência histórica existe na relação entre o real que, de um lado, é o *resultado* da análise (aquilo que o historiador estuda, compreende ou “ressuscita” de uma sociedade passada) e, de outro, é seu *postulado*, (a sociedade presente à qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática de sentido). Esta relação “tem como objetivo próprio desenvolvê-la em um discurso” (CERTEAU, 1982, p. 45).

Uma vez que esta análise intenta adentrar num discurso produzido pelos documentos que serão analisados e, na expectativa de produção de um determinado discurso, merece atenção o fato de que

o escritor será sempre um estrategista que dispõe no lugar próprio (a página) um exército armado de signos, ordenado segundo efeitos desejados e que deverá “cativar” os que colocam os olhos nele. O autor é, então, necessariamente autoritário, investido da inelutável autoridade do texto que fala indefinidamente por ele, na sua ausência, pelo simples

fato de que o que foi feito por escrito perdura e se capitaliza. Os escritos permanecem: vitória sobre as palavras e as leituras que se desvanecem. O fato de o escrito ser o produto de uma atividade da escrita, que, como toda prática, tem suas táticas e astúcias, não muda nada: a operação escriturária transforma o gesto em forma, o achado ocasional em figura de estilo, uma circunstância feliz em poder durável. (...) Os dispositivos escriturários, lugares de terrível memória, são as mais seguras técnicas de controle e vigilância (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 33).

Tais apontamentos devem ser considerados pelos estudos que pretendem analisar determinados discursos escritos, sobretudo, fontes documentais. Nessa perspectiva, vemos nos exames realizados por pretendentes à carreira do magistério um instrumento que permite visualizar algumas dessas técnicas de controle e vigilância. Somado a isso, tal como afirmou Dominique Julia, ao analisar o momento em que o Estado substituiu a Igreja no controle do ensino, a partir da exigência de exames ou concursos para a seleção dos professores, introduz-se

uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma *cultura profissional a se possuir* (JULIA, 2001, p. 30, grifo nosso).

Considerando que a instituição escola normal tem grande influência na determinação e propagação de modelos e ideias pedagógicas, pretende-se fazer uso do conceito de cultura escolar como categoria de análise. Os conceitos anteriormente explicitados balizarão a análise aqui pretendida por entendermos serem eles extremamente pertinentes e fundamentais na reconstrução de uma história que apresenta em seu cerne práticas e representações acerca de uma maneira de se fazer a escola e a formação de professores no final do século XIX no Brasil.

1.1. Instrução primária e formação de professores no século XIX

O século XIX brasileiro trouxe consigo uma intensa discussão sobre a necessidade de escolarização da população, embora a historiografia clássica sobre o período tenha considerado que apenas no final do século, já com o advento da República, se tivessem gestado propostas verdadeiramente modernas para a educação no nosso país, tal como assinalaram Luciano Mendes de Faria Filho (2000, p. 135) e Jaime Cordeiro (2006, p. 2413). Ambos os autores observam que estudos mais recentes têm mostrado a fertilidade do período imperial para a compreensão da gênese da modernidade pedagógica.

Apesar da existência de inúmeras leis provinciais, ainda na década de 30 do século XIX, estendendo a educação à maioria da população, não se pode desconsiderar a baixa capacidade de investimento das províncias na área (FARIA FILHO, 2000, p. 135). Faria Filho demonstra que, nesse período, entretanto, o papel e o lugar do Estado devem ser relativizados e que a escola não possuía ainda lugar de destaque. Por isso, a necessidade de se “afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações” (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

As primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema da instrução são apresentadas por Faria Filho como evidenciando

um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham organizar (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

O autor observa que, apesar da descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834, houve um significativo desenvolvimento, em várias províncias do Império, de redes de escolas públicas, privadas ou domésticas. Além disso, resultado da importância que a instituição escolar vai ganhando e dos debates e tentativas de organicidade e articulação entre os poderes instituídos, é que se fortalece a ideia da necessidade de que a instrução estivesse ancorada em preceitos estabelecidos por leis gerais e “de acordo com as ‘modernas’ formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à ‘instrução secundária’” (FARIA FILHO, 2000, p. 139).

Parte do ideário civilizatório iluminista que se fazia sentir no Brasil do século XIX, está a ideia de se estender a grandes parcelas da população o acesso às instituições e práticas civilizatórias. Tal proposta tem como referência os processos educacionais experimentados pelas nações mais desenvolvidas – tantas vezes mencionados pelos manuais pedagógicos. Entretanto, para viabilizar o atendimento de um número significativo de pessoas de modo eficiente e eficaz, havia necessidade de uma ciência que orientasse a prática pedagógica baseada em princípios gerais e pré-estabelecidos, sobretudo, ancorados no uso racional do tempo e dos recursos econômicos. É a partir dessa necessidade que os métodos de ensino vão ganhando destaque na prática docente.

O debate acerca dos métodos de ensino e do uso de materiais e procedimentos didáticos específicos na condução do ensino trouxe à tona a urgência de construir espaços específicos para a realização da tarefa educativa. Outra questão que evidenciava essa necessidade era a aproximação entre a higiene e os fazeres pedagógicos. Gondra (2004) destaca que o modelo higienista francês é utilizado pelos médicos brasileiros para definir

um amplo programa de regras para o funcionamento dos colégios, compreendendo a localização e arquitetura dos edifícios escolares, organização da rotina, das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, alimentação, exercícios corporais, cuidados com as excreções dos organismos e com a educação dos sentidos, de modo a conservar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e afetivas ou morais dos alunos (GONDRA, 2004, p. 165).

Mas, para que todas essas exigências pudessem ser atendidas, apresentava-se outra necessidade, a de oferecer uma formação específica aos professores que, até então, (re)inventavam sua prática educativa na “busca de uma configuração estável para a organização pedagógica da escola primária mais adequada para a difusão da escolarização do povo” (SOUZA, 2009, p. 35).

Segundo Nóvoa (1995, p. 15), a instauração da instrução primária obrigatória ao longo do século XIX [na Europa e também no Brasil], associada à secularização da educação e estatização do ensino, levou, conseqüentemente, à organização de instituições especializadas na formação do professor. Ao assumir a responsabilidade pela instrução do povo, o Estado institui um controle mais rigoroso dos processos educativos visando controlar os processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. Ratificando tal ideia, Tanuri apontou que o preparo específico dos professores primários para o exercício da docência “não foi iniciado paralelamente à criação das primeiras escolas elementares, mas só se desenvolveu quando se difundiram as ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 1979, p. 13).

Heloísa Villela destaca que, no Brasil do século XIX, a formação de professores em escolas normais a cargo do Estado demonstra a relação entre educação (instrução escolar) e construção de uma nova ordem social, de tal forma que atribuía à formação do professor uma dupla missão: “transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo, através da disciplinarização e dos ensinamentos morais, facilitar o controle do Estado sobre os seus cidadãos” (VILLELLA, 1990, p. 23).

Como afirmamos, a expansão da escola, no século XIX, motivou também as primeiras iniciativas de formação institucional de professores. A primeira delas refere-se à criação das Escolas de Primeiras Letras de Ensino Mútuo que, segundo Leonor Tanuri (1979, p. 14), não tinham o objetivo exclusivo nem específico de formar o professor primário. Nessas escolas – instaladas oficialmente a partir de 1820 (Bastos, 1999) – os professores aprenderiam pela observação do modelo: o método mútuo, também conhecido por Método Lancaster ou Bell-Lancaster. As primeiras iniciativas de preparar o professor para o ofício docente se resumiam, portanto, a um *ver fazer* (Chartier, 2000).

A partir do Ato Adicional de 1834 começa a surgir a escola normal brasileira⁴ por iniciativa de algumas províncias, já que a reforma deixava a cargo das mesmas legislarem sobre a instrução pública e seus estabelecimentos, exceto no que se referia às escolas de ensino superior, que continuavam a cargo do poder central. No contexto da sociedade imperial na qual surgem, as escolas normais são resultado das primeiras iniciativas de preparo específico dos professores, fruto das necessidades advindas da expansão da escola primária. Segundo Almeida (1995), as primeiras escolas normais se caracterizavam pela precariedade dos programas e por não apresentarem uma proposta pedagógica coerente com seus objetivos, além de não contarem com professores habilitados para lecionar nessas escolas (ALMEIDA, 1995, p. 666). Tendo sua existência bastante instável, na segunda metade do século XIX, nas diversas províncias onde existiam, as escolas normais abriam e fechavam de acordo com decisões e interesses políticos. Leonor Tanuri observa que as primeiras instituições dedicadas à formação dos professores no Brasil estavam fadadas à existência incerta, submetidas a contínuos processos de criação e extinção, logrando de algum êxito – em algumas províncias – a partir da década de 1870 (TANURI, 1979, p. 14).

Criada pela Lei n. 34, de 16 de março de 1846, a primeira escola normal da Província de São Paulo existiu até o ano de 1867 sob direção e docência de um único professor, o Dr. Manoel José Chaves. A escola foi alvo de muitas críticas, especialmente no que se refere à falta de disciplinas de caráter pedagógico que pudessem formar o futuro professor para o exercício do magistério. O curso tinha duração de dois anos, com a seguinte estrutura curricular: Lógica, Gramática Geral e de Língua Nacional, Teoria e Prática da Aritmética, Noções Gerais de Geometria Prática e suas aplicações usuais, Caligrafia, Princípios de Doutrina Cristã, Métodos e Processos de Ensino. Como se pode constatar, o currículo dessa escola apresenta mais aspectos de uma cultura geral do que pedagógica, pois, contando com uma única disciplina de caráter pedagógico, as demais se limitavam àquelas que o professor deveria ensinar no curso primário.

⁴ Apenas para constatação, segue informação: a Província do Rio de Janeiro tem sua primeira escola normal criada pela lei de 4 de abril de 1835; a Província da Bahia, pela lei de 14 de abril de 1836; a província de São Paulo, pela lei de 16 de março de 1846. Joaquim Pires Machado Portella, tradutor da obra de Daligault, afirma, no ano de 1874 (data da segunda edição brasileira da obra), a existência de escolas normais nas Províncias do Pará, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Pedro do Sul e Minas Gerais (Joaquim Pires Machado Portella no prefácio do tradutor intitulado “O Tradutor aos leitores”, p. XXI).

As primeiras escolas normais mostram-se insuficientes em atender a demanda para formação de mestres com a qualidade que se esperava⁵. Desse modo, o sistema de concursos para provimento da cadeira de instrução primária também era adotado não apenas no Brasil como também em Portugal⁶. Ao referir-se à Lei Provincial n. 34 de 1846 – que, entre outras medidas, cria a primeira escola normal da Província de São Paulo –, Carlos Monarcha (1999, p. 49) afirma que “A legislação não obriga os aspirantes ao magistério a cursarem a Escola Normal, todavia a lei de 1846 estipula a obrigatoriedade de concursos e/ou exames avulsos, para o provimento das cadeiras de instrução primária”. Desta forma, “[...] os ‘professores do Palácio’ – assim chamados em virtude de serem realizados os concursos em uma das salas do Palácio do Governo – seriam os únicos docentes de que a Província [de São Paulo] disporia até 1874” (TANURI, 1979, p. 21).

Segundo Monarcha, os alunos formados na Escola Normal de São Paulo seriam providos nas cadeiras de primeiras letras, independentemente de concurso, tornando-se vitalícios nos respectivos cargos. Isso ocorreria até 1850, quando, a partir de então, o candidato aprovado em concurso também teria direito a esse privilégio (MONARCHA, 1999, p. 45-49). O autor destaca ainda que, na tentativa de melhorar a qualidade e ampliar o ensino na Escola Normal, no ano de 1864, o inspetor geral da instrução pública – juntamente de outros atores sociais – participa da elaboração de projeto, no qual, entre outras medidas, propõe que o curso seja composto por dois professores e duas cadeiras: uma de Gramática, Lógica, Teoria e Prática de Aritmética, Sistema Métrico de Pesos e Medidas, Noções Elementares de Geometria, de Agrimensura e Nivelamento, Caligrafia, Princípios da Doutrina e Religião do Estado; e outra cadeira de ensino dos Elementos de História e Geografia Universais, especialmente do Brasil e da província de São Paulo, e noções de Ciências Físicas e sua aplicação aos usos da vida. Além disso, os alunos teriam duas vezes por semana exercícios práticos orientados pelo professor do respectivo ano. Entretanto, a reforma foi vetada pelo então presidente da província, por isso, não implementada (MONARCHA, 1999, p. 51).

Em razão da supressão da Escola Normal, no ano de 1867, em 1868 uma lei provincial de n. 54, de 15 de abril de 1868, determina que a nomeação de professor de

⁵ Carlos Monarcha (1999), em seu livro *Escola Normal da Praça*, ilustra a referida insuficiência da Escola Normal de São Paulo através da citação de trechos de relatórios do Inspetor Geral da Instrução e do presidente da Província, nos quais apresenta inúmeras críticas lançadas sobre a instituição à época.

⁶ Referimo-nos aqui aos concursos para provimento ao cargo de professor de instrução primária. Conforme podemos observar na capa do manual *Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*, dos portugueses José Maria da Graça Affreixo e Henrique Freire, datado de 1870.

instrução pública primária deve ocorrer mediante exame realizado na presença de uma comissão composta pelo presidente da província e pelo inspetor geral da instrução pública, na Assembleia Provincial.

A partir, especialmente, da década de 1870, transformações de ordem política (tais como abolição da escravatura, iniciada pela Lei do Ventre Livre de 1871; a criação do partido republicano em 1870; o desenvolvimento das ideias federalistas), ideológica (intensa agitação das ideias graças à difusão das filosofias científicas e liberais, que traria uma nova importância para as questões educacionais, vista como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação) e cultural provocariam repercussões no setor educacional, dentre elas a obrigatoriedade do ensino, imposta pela lei n. 9 de 22 de março de 1874, que também criou novamente a Escola Normal. Nesse contexto de extensão do ensino público, a Escola Normal foi reaberta no ano de 1875.

A confiança irrestrita que se depositou na educação, que, de resto, se traduziria muito menos em fatos concretos do que em efervescência de ideias e tentativas de reformas (...), levaria a uma intensificação dos apelos, no Governo e no Parlamento, em favor da cooperação do Poder Central na esfera do ensino secundário e popular, no qual se inseriam as escolas normais. Além do mais, tais apelos passaram a incluir especificamente esses estabelecimentos, o que quase não acontecera até então (TANURI, 1979, p. 24).

Postulou-se, sobretudo a partir da década de 1870, a formação profissional dos professores através de um ensino institucionalizado (leitura de livros, estudo dos métodos de ensino e exercícios práticos). Além disso, a Escola Normal foi criada com o intuito de ser um centro de formação profissional e de difusão do conhecimento e do progresso intelectual.

O curso de 1875 mantinha a duração de dois anos e deveria ser ministrado por dois professores, um para cada cadeira, conforme se segue:

1ª cadeira	Línguas Nacional e Francesa; Caligrafia; Doutrina Cristã; Aritmética, inclusive Sistema Métrico; Metódica e Pedagogia, com Exercícios Práticos nas escolas públicas da capital	1º ano
2ª cadeira	Elementos de Cosmografia e Geografia, especialmente do Brasil; Noções de História Sagrada e Universal, especialmente do Brasil	2º ano

Quadro 1: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1875

Para ministrar tais disciplinas foram nomeados interinamente os professores Antonio do Valle (para a 1ª cadeira) e Américo Ferreira de Abreu (para a 2ª cadeira). A escola teve como diretor Francisco Aurélio de Souza Carvalho, também Inspetor Geral da Instrução Pública.

Bauab (1972) destaca que a mudança do presidente da Província no ano de 1876 trouxe como consequências mudanças na lei e no regulamento da escola. A Lei nº 55, de 30 de março de 1876, estabelece pequenas alterações curriculares, dividindo o curso por quatro cadeiras, cada uma a cargo de um professor responsável pelo ensino, conforme quadro a seguir.

1ª cadeira	Língua Nacional e Aritmética	1º ano
2ª cadeira	Francês, Metódica e Pedagogia Teórica e Prática	
3ª cadeira	Cosmografia e Geografia	2º ano
4ª cadeira	História Sagrada e Universal, História Pátria e Noções Gerais de Lógica	

Quadro 2: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1876

Outra alteração trazida pela Lei nº 55 foi a abertura da seção feminina do curso normal, que passa a funcionar em horário diverso da seção masculina, cujas aulas eram ministradas pelos mesmos professores.

O Regulamento da Escola Normal aprovado em 5 de janeiro de 1877 estabelece que um dos professores da escola deverá ser o seu diretor e anexa a ela duas escolas de instrução primária – uma do sexo masculino e outra, feminino – para os exercícios práticos dos normalistas (MONARCHA, 1999, p. 101). Esta última medida, segundo Tanuri (1979, p. 30), é reveladora dos primeiros passos de progresso que a formação profissional ensaiava.

Após a segunda fundação da escola, os exames para provimento dos cargos de professor de instrução pública primária passaram a ser realizados pela Escola Normal, sob

os mesmos critérios e conteúdos das provas a que eram submetidos os alunos do curso normal na mesma instituição. De acordo com Tanuri,

o plano de estudos da escola Normal passava a servir de norma para a organização dos concursos; estes deveriam abranger todas as matérias constitutivas de seu currículo, além de exigir dos candidatos frequência às suas aulas práticas por um período de três meses (TANURI, 1979, p. 29).

O referido exame deveria ser realizado pelos candidatos ao cargo de professor público que não tivessem realizado o curso normal, substituindo o certificado de habilitação recebido pelos normalistas⁷. Quanto aos professores públicos em exercício que não tivessem o certificado de normalista, poderiam matricular-se naquela escola, recebendo seus ordenados pelo período de dois anos (tempo de duração do curso).

Essa segunda fundação da Escola Normal se deu sob o poder do partido conservador, que, no ano de 1878, saíria do poder, repercutindo no destino da escola. O novo presidente da Província, o liberal João Batista Pereira, assina o fechamento temporário da Escola Normal “até que o poder legislativo decretasse os fundos necessários para que possa funcionar em condições regulares” (TANURI, 1979, p. 31). Temos clareza de que essa escola constituía-se num espaço de exercício e disputa de poder por diversos setores da sociedade, inclusive seus alunos e professores, tal como assinalou Márcia Hilsdorf Dias (2002); entretanto, para os limites impostos para este estudo, não nos deteremos em tal análise.

No período da presidência de Laurindo Abelardo de Brito, advogado e ex-aluno do curso normal, a Escola Normal é reaberta definitivamente através da Lei n. 130, de 25 de abril de 1880. Oficialmente a escola começa a funcionar a partir de 2 de agosto de 1880, com aulas mistas. Além disso, o curso teve sua duração ampliada para três anos e foi dividido entre cinco cadeiras, contando cada uma com um professor, assim distribuídas:

⁷ Tais exames foram muito criticados pelos defensores da Escola Normal. Eles eram conhecidos como exames vagos e extraordinários e só foram suprimidos com a aprovação do Regulamento de 22 de agosto de 1887.

1ª cadeira	Gramática e Língua Portuguesa
2ª cadeira	Aritmética e Geometria
3ª cadeira	Geografia Geral e História do Brasil, especialmente da Província. História Sagrada
4ª cadeira	Pedagogia e Metodologia, compreendendo exercícios de intuição. Doutrina Cristã
5ª cadeira	Francês e Noções de Física e Química.

Quadro 3: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1880

Nesse período a Escola Normal de São Paulo atraía, em sua grande maioria, pobres à procura de promoção social, segundo Monarcha: “A carta de normalista possibilita aquisição de cultura e oportunidade de um emprego (ainda que menor) na administração pública – olhos e braços da Monarquia – ou no comércio local, ou, ainda, o ingresso na Faculdade de Direito” (MONARCHA, 1999, p. 113). Além disso, os discursos oficiais revelam um enaltecimento do professor público “como alavanca moral e pequeno funcionário público que desfruta de vida segura e estável”. Tal discurso difere da realidade na qual o professor acaba “abandonado pelo Estado. [...] Vive uma situação rude, uma servidão disfarçada de trabalho honesto e laborioso: miséria encoberta com frangalhos de respeitabilidade e dignidade. A vida do professor público é difícil e obscura” (MONARCHA, 1999, p. 115).

Nessa “terceira fase” da escola, Monarcha (1999, p. 116) destaca que ela dispunha de certa autonomia, situando-se fora da alçada da Inspetoria Geral da Instrução. Nesse período, a escola conta com regimento próprio, congregação de professores e diretor subordinado ao presidente da província.

Ao longo da década, diferentes presidentes da província, diretores e professores, sob efeito de múltiplas pressões, tomam diferentes iniciativas, procurando viabilizar a Escola Normal. As questões que incidem no plano didático-pedagógico e jurídico-administrativo do instituto são de natureza política. Durante os confrontos sucessivos, engendra-se a identidade do instituto e os meios de viabilizá-la. Dessa empresa surgem e consolidam-se diferentes visões sobre a organização, conteúdos e finalidades sociais da educação magisterial que deverão ser

concretizadas pela Escola Normal, as quais se defrontam no transcorrer do decênio da década de 1880 (MONARCHA, 1999, p. 116).

Tais confrontos são responsáveis por inúmeras alterações e reformas na estrutura organizacional jurídico-administrativa e didático-pedagógica. Segundo Monarcha, uma reforma promovida pelo presidente da Província em 1884 tinha como objetivo neutralizar os conflitos ideológicos e a expansão do positivismo no interior da Escola Normal⁸. Através dessa reforma, o curso normal passa a contar com seis cadeiras, além da introdução da matéria de Religião do Estado que, segundo Monarcha, “explicita uma contra-ofensiva aos conflitos ideológicos ocorridos no interior da Escola Normal” (1999, p. 118).

1ª cadeira	Gramática e Língua Nacional
2ª cadeira	Aritmética e Geometria
3ª cadeira	Elementos de Cosmografia, Geografia e História
4ª cadeira	Pedagogia e Metodologia, Instrução Religiosa e Cívica
5ª cadeira	Noções de Física e Química
6ª cadeira	Gramática e Língua Francesa

Quadro 4: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1884

A essa reforma segue-se um novo regulamento atendendo às propostas da Congregação da Escola. Tanuri (1979, p. 37) destaca que, desde a 3ª fundação da Escola Normal, sua Congregação de professores dirige ao Governo da Província inúmeras propostas de mudanças em diversos dispositivos do Regulamento. Tais reivindicações passavam por questões relacionadas à distribuição das matérias no curso, à eliminação do sistema de classes mistas, à constituição das mesas examinadoras, à eliminação dos “exames vagos”, entre outros temas. Segundo Bauab (1972), o regulamento aprovado pelo presidente da Província em 3 de janeiro de 1887, será “a última (e infrutífera) tentativa de fazer da Normal o que os idealistas sonhavam, e que os motivos políticos, camuflados pelos econômicos, impediam” (BAUAB, 1972, p. 182). Tal regulamento será logo substituído por outro, datado de 22 de agosto de 1887, pois, em abril desse mesmo

⁸ Não pretendemos tratar aqui de tal assunto. Para um panorama detalhado de tais confrontos consultar a obra de Monarcha (1999).

ano, uma nova lei reestruturaria a instrução pública e, conseqüentemente, a Escola Normal (TANURI, 1979, p. 38).

De acordo com Tanuri, a reforma da instrução pública preconizada pela Lei n. 81, de 6 de abril de 1887, e pelo Regulamento de 22/8/1887, tem na supressão dos exames vagos e extraordinários a mais importante alteração produzida na Escola Normal no período, pois os referidos exames contribuíam para descaracterizar a Escola Normal como escola profissional. No que se refere ao currículo, introduzem-se as matérias de Caligrafia e Desenho em todos os anos e eleva-se para oito o número de cadeiras (MONARCHA, 1999, p. 119). Com essa estrutura a Escola Normal chega ao fim do Império. Os concursos e o curso normal coexistiram até o final do Império, como meio para a obtenção do professorado primário. Entretanto, inúmeras medidas de exceção produziram, ao mesmo tempo, pessoal para a profissão de professor, tais como as livres nomeações, autorizações legais e as concessões abertas (TANURI, 1979, p. 42).

Apesar da predominância dos concursos para provimento das cadeiras de primeiras letras, é possível afirmar que,

ao menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular e atenções específicas. [...] À República caberia a tarefa de desenvolver, qualitativa e sobretudo quantitativamente, a escola normal e efetivar a sua implantação como instituição responsável pelo fornecimento de pessoal docente para o ensino primário (TANURI, 1979, p. 43).

Tal desenvolvimento ainda não viria a acontecer nas primeiras décadas da República, apesar de algumas tentativas infrutíferas, como veremos a seguir.

1.1.1. A República e as reformas educacionais

Cordeiro (2006, p. 2413) destaca que, no último quartel do século XIX, os debates em torno da reforma da instrução pública se intensificaram no Brasil. A pesquisadora Maria Luiza Marcílio (2005) denomina o período, iniciado no ano de 1870 até 1990, de o “*século da escola*”, especialmente em São Paulo, onde o crescimento econômico e populacional aumentava vertiginosamente quando comparado ao restante do país, possibilitando também algum desenvolvimento na área educacional.

Tanuri (1979, p. 75) faz notar que a instauração da República em 1889 não foi responsável pelo florescimento de novas ideias educacionais nem de novas políticas de educação. Antes disso, o novo regime deu mais visibilidade às ideias que já circulavam no final do Império, sobretudo nos anos 1870. Nesse contexto, o novo regime político representou um marco na organização do ensino público primário e normal, cabendo ao Estado de São Paulo, o pioneirismo na organização sistemática e na expansão do ensino elementar e normal, “atribuindo a esse último, lugar prioritário nas preocupações reformistas” (TANURI, 1979, p. 75). A autora assinala que o fato de muitos dos republicanos paulistas e dos novos dirigentes terem conhecimento da problemática educacional contribuiu para essa priorização. Dentre eles, a autora cita Rangel Pestana, Gabriel Prestes, Américo Brasiliense, Artur Breves, pelas suas importantes e reconhecidas ações políticas no início da República.

Em 12 de março de 1890, um projeto para a Escola Normal elaborado por Rangel Pestana para o Partido Republicano foi consubstanciado no decreto de n. 27. Este reformou a Escola Normal, sob direção de Caetano de Campos, e transformou as escolas anexas em escolas-modelo. O referido decreto não foi responsável por grandes alterações estruturais, incluindo novas matérias de cunho propedêutico:

1º ano	Português, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Caligrafia e Desenho, Exercícios Militares (curso para o sexo masculino) e Prendas e exercícios escolares (curso para o sexo feminino)
2º ano	Português, Geometria, Física e Química, Ginástica, Música, Desenho, Álgebra e Escrituração Mercantil (curso para o sexo masculino) e Economia Doméstica e Prendas (curso para o sexo feminino)
3º ano	História do Brasil, Biologia, Educação Cívica e Economia Política, Organização das Escolas e sua Direção, Exercícios Práticos

Quadro 5: Currículo da Escola Normal de São Paulo em 1890

As matérias de Língua Francesa e Educação Religiosa foram suprimidas. Esta última foi banida do programa de todas as escolas públicas do Estado pelo Decreto n. 34, de 25 de março de 1890 (TANURI, 1979, p. 87).

A principal contribuição da reforma de 1890 foi a importância dada pelos reformadores às escolas-modelo – uma “espécie de miniatura do que deveria ser o ensino primário no Estado” (TANURI, 1979, p. 85) –, e à prática de ensino no processo de formação do futuro professor. A Escola-Modelo do Carmo (como era conhecida) tornou-se o centro das atenções do reformador Caetano de Campos durante sua breve gestão (janeiro de 1890 a setembro de 1891), “destinada à demonstração de procedimentos didáticos, de observação e prática de ensino para os alunos do terceiro ano do curso normal e, finalmente, ponto de irradiação das técnicas fundamentadas no método intuitivo de ensino” (MONARCHA, 1999, p. 179). Monarcha destaca que essa escola-modelo foi administrada de acordo com a reforma da instrução pública, cujo objetivo era o de “fixar um padrão de professor primário – com ênfase no treinamento prático – e produzir diretrizes práticas para a posterior reforma geral da instrução pública” (MONARCHA, 1999, p. 179).

Estendida a todo o ensino público do Estado através da Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, essa reforma estabeleceu suas diretrizes gerais: o ensino primário passou a compreender dois cursos, ambos com quatro anos de duração: o preliminar, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, e o complementar, para alunos habilitados no curso preliminar; com relação ao método de ensino, determinou que se observassem com rigor os princípios do método intuitivo; determinou ainda a criação de “ginásios” – estabelecimentos de ensino secundário ainda inexistentes no Estado; a instalação de um curso superior anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Tanuri afirma ser essa “a mais completa reforma posta em prática no Estado de São Paulo” (TANURI, 1979, p. 90). Embora a instalação do curso superior anexo à Escola Normal também não tenha se concretizado, estava lançada a ideia de um estabelecimento superior para a formação do professorado – que só aconteceria na década de 1930, com a incorporação do então Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da recém criada Universidade de São Paulo.

A reforma de 1892 também propôs mudanças no que se refere à preparação de um maior número de professores para atuar no ensino público: a criação de três novas

Escolas Normais – proposta que não seria implementada –, e a habilitação daqueles que concluíssem o curso completo das escolas complementares como professores adjuntos das escolas preliminares. De acordo com Tanuri, a habilitação de professores adjuntos, que deveria ser uma função acessória dos cursos complementares, com o tempo, devido à necessidade de pessoal docente, seria ampliada tornando-se a principal. Tal atribuição seria responsável pela dualidade de cursos de formação docente (TANURI, 1979, p. 91).

O curso normal já existente continuava a ser de três anos e teve ampliado o seu currículo, marcadamente enciclopédico, com a inclusão de estudos científicos e línguas modernas e o restabelecimento da língua francesa. O curso era composto dezoito cadeiras e contava com as seguintes disciplinas: Moral; Educação Cívica; Psicologia; Pedagogia e Direção de Escolas; Português; Francês; Inglês ou Alemão; História; Geografia; Matemáticas Elementares compreendendo Elementos de Mecânica; Astronomia Elementar; Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia; Física; Química; História Natural; Escrituração Mercantil; Economia Doméstica; Desenho; Caligrafia; Música; Exercícios Ginásticos e Manuais; Geografia do Brasil, especialmente do Estado de São Paulo; História do Brasil; Trigonometria; Higiene; Agrimensura; Economia Política; Exercícios Militares. As três últimas disciplinas eram destinadas exclusivamente aos homens, a disciplina de Economia Doméstica, apenas às mulheres.

Pela primeira vez na história da Escola Normal assistimos à existência de duas disciplinas de caráter profissional: Psicologia e Pedagogia e Direção das Escolas. Entretanto, através do Decreto 144-B de 30 de dezembro de 1892, a cadeira de Psicologia, Moral e Educação Cívica será suprimida e incorporada à cadeira de Pedagogia. Até o ano de 1912, o curso normal continuaria com uma única cadeira de formação profissional. (TANURI, 1979, p. 97).

À época da execução da reforma de 1892, Gabriel Prestes, deputado e futuro diretor da Escola Normal, solicitava modificações na lei, tendo seu projeto aprovado sob a Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893. Essa, entre outras propostas, cria os “grupos escolares” pela reunião de várias escolas isoladas, regulamentadas a partir do Regimento Interno das Escolas Públicas, de 26 de julho de 1894. Sua organização se dava nos mesmos moldes das escolas-modelo (ensino graduado e classes constituídas segundo o nível de adiantamento dos alunos): “os grupos escolares significaram, indubitavelmente, considerável avanço em relação às escolas isoladas herdadas do Império, podendo ser

incluídos entre as mais importantes contribuições das primeiras reformas educacionais republicanas” (TANURI, 1979, p. 91).

Uma das mudanças mais significativas que a lei de 1893 trouxe à Escola Normal foi a extensão do curso para quatro anos, com redistribuição das matérias já existentes, além da extinção da divisão do curso em preliminar e complementar, e a substituição do Alemão pelo Latim.

A partir do final do ano de 1893, a Escola Normal passaria por inúmeras mudanças simbolicamente bastante importantes que, em si, merecem uma análise mais cuidadosa do que pretendemos nos limites deste trabalho⁹. O deputado e ex-normalista Gabriel Prestes renuncia ao seu mandato de parlamentar para assumir a direção da escola até o ano de 1898. Em 1894, a escola mudaria para prédio próprio, à Praça da República, inaugurando o primado da visibilidade dos estabelecimentos escolares enquanto símbolo do êxito da República na área educacional. Em 1895, foi instalada a primeira Escola-Modelo Complementar, destinada a formar professores primários, chamados de complementaristas – segundo Tanuri (1979, p. 103) os cursos complementares constituíram o principal meio de qualificação de docentes até 1911. Em 1896, foi criado e instalado o primeiro Jardim de Infância do Estado.

1.2. A formação dos professores e os manuais pedagógicos

A existência dos concursos públicos e o nascimento de uma instituição específica para a formação do professor motivaram o surgimento dos primeiros manuais pedagógicos¹⁰ ao longo do século XIX.

⁹ Tal análise será criteriosamente realizada por Monarcha (1999).

¹⁰ O termo manual pedagógico será utilizado para tratar dos livros dedicados à formação de professores conforme classificação dada por Vivian Batista da Silva (2001, p.3) que os define como “conjunto de saberes a serem transmitidos aos normalistas [aos candidatos ao magistério primário], além de definirem com isso, determinados modos de transmissão e apreensão desses conhecimentos”.

Havia uma demanda por livros didáticos dos diversos conteúdos das disciplinas escolares os quais deveriam ser fornecidos pelas autoridades provinciais. Notava-se a ausência de livros de conteúdo pedagógico, produção escassa e esporádica, pouco difundida entre o corpo docente (BITTENCOURT, 1993, p. 256).

Tanuri (1979) sublinha a quase inexistência de bibliografia pedagógica no Brasil até pouco mais de meados do século XIX, “onde mesmo as traduções eram raras”. Para autora, tal fato evidenciaria a “pobreza que deveria caracterizar os cursos de pedagogia das escolas normais” (TANURI, 1979, p. 40). A pesquisadora menciona a obra de Daligault, traduzida em 1865, como a primeira tradução de um manual de Pedagogia, e faz referência ao *Compêndio de Pedagogia*, de Carlos Augusto Soares Brasil, como a primeira produção nacional dessa natureza.

Ilustrando a demanda e o fornecimento desse tipo de material didático na tentativa de compensar a precariedade na formação dos professores de instrução primária, Circe Bittencourt (1993, p. 257) afirma que nas últimas décadas do século XIX “iniciou-se um movimento por parte dos próprios professores na difusão de obras especializadas e didáticas”, a exemplo das obras de Pontes (1881) e Passalacqua (1887), que serão analisadas neste trabalho.

A importância de tal material se dá, essencialmente, pelo fato de os saberes e as práticas requeridos dos professores serem objetos desses manuais impressos que contribuíram e estruturaram o que viria a ser a carreira e formação docente. A origem dos preceitos orientadores da profissão docente está associada à figura de Jean-Baptiste de La Salle, a quem se remete a origem das escolas normais e a criação da figura do irmão-professor (leigos), no fim do século XVII, cujo objetivo seria a instrução (ensinar o ler, escrever e contar) e “[...] a formação de um *habitus* cristão [que] será baseada em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres” (JULIA, 2001, p. 28).

Percebe-se assim a primeira iniciativa no preparo profissional docente baseado em processos padronizados e normatizados de como ensinar envolvendo conhecimentos técnicos e normas de conduta requeridas de professores e alunos. De modo geral,

posteriormente, as escolas normais e os manuais pedagógicos procuraram atender a tal propósito. Por prescreverem formas de como se deve agir, os referidos manuais reforçam uma imagem de professor tida como modelar e contribui para a emergência de um perfil profissional. Quanto as suas finalidades, podemos compreendê-los, como nos mostra Joaquim Pintassilgo, como instrumento de formação e iniciação dos

alunos-mestres nos princípios e fórmulas da nascente ciência da educação e ao compilarem, para isso, todo um conjunto de saberes específicos considerados para o exercício da profissão docente. Eles contribuem, também, para a consolidação do modelo escolar e da cultura escolar, ao atribuírem legitimidade acadêmica a determinadas formas de organização do tempo e do espaço escolares e de elaboração do respectivo currículo. Esses manuais assumem-se, finalmente, como instrumentos de controle do trabalho docente, ao prescreverem determinadas práticas como desejáveis (e outras como não adequadas) e a divulgarem uma concepção definida sobre o que é ser bom professor de instrução primária (PINTASSILGO, 2006, p. 177).

Michel de Certeau (1994) afirma haver, durante o Iluminismo, a pretensão de que o livro desempenhasse a tarefa de reformar a sociedade, que a difusão de escolas transformasse os hábitos e costumes, que uma elite pudesse remodelar toda uma nação se se difundisse em todo o território

[...] a idéia de uma produção da sociedade por um sistema “escriturístico” [que] não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto (CERTEAU, 1994, p. 261).

Se, valendo-se de tais contribuições, consideramos que os esforços empregados na elaboração dos manuais estiveram calcados na crença do “poder do escrito” em moldar o outro, então, poderemos apreender uma imagem de professor e da profissão exigidas ou desejadas no período de produção e uso desse manual.

Tomando como base tais preceitos, o objetivo deste trabalho não é realizar uma análise comparativa entre os manuais analisados. Pretende-se reconstituir, ainda que parcialmente, o ideário da educação no período estudado (1875-1894) naquilo que se refere à construção e apropriação de hábitos e práticas especificamente escolares. Buscamos também identificar a construção de uma cultura escolar naquilo que se refere à conformação de uma cultura profissional docente. Em síntese, pretende-se reconstituir a instauração das normas e padrões de uma maneira de fazer a escola e a profissão docente. Tendo em vista que nesses impressos podemos apreender, como sugere Carlota Boto,

[...] algumas das estratégias mediante as quais os sujeitos da época davam a ver suas convicções acerca do ato de educar, bem como suas específicas ideologias quanto aos modos e procedimentos a serem adotados para, pela escola e na escola, ensinar-se a ensinar (BOTO, 2007b, p. 1).

Assim, passamos a analisar os manuais pedagógicos, percorrendo brevemente um itinerário de pesquisas nacionais que se dedicam ao assunto. Ademais, apresentaremos os manuais em estudo neste trabalho e, posteriormente, as provas da Escola Normal de São Paulo datadas de 1875, 1876 e 1877. É importante destacar que essas provas constituem a principal fonte documental aqui analisada; ao mesmo tempo, os manuais pedagógicos serão utilizados como auxiliares e complementares na análise das apropriações e representações expressas nas provas dos normalistas. Desse modo, sempre que possível, essas fontes documentais serão tratadas conjuntamente. Porém, em outros momentos, buscando ordenar melhor a apresentação e análise dos dados, abordaremos as informações contidas em cada uma dessas fontes separadamente.

1.2.1. Manuais pedagógicos e cultura escolar: panorama de pesquisas

No Brasil, a partir dos anos 1990, a historiografia, sobretudo a historiografia educacional brasileira, passou por transformações. Essa nova configuração encontra-se ancorada em correntes historiográficas, com destaque à História Cultural. Peter Burke (2005) fala-nos de uma redescoberta da história cultural nos anos 1970 e afirma que “Uma solução para o problema da definição de história cultural poderia ser deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo”. Tal deslocamento pode ser entendido “como uma mudança de ênfase, mais que a ascensão de alguma coisa nova, uma reforma da tradição” (BURKE, 2005, p. 9; p. 98). Essa reconfiguração contribuiu com o alargamento do campo de estudos dos historiadores, privilegiando temas e objetos, até então, pouco estudados. Permitiu ainda deslocar o olhar para as práticas cotidianas e eleger novos suportes e objetos de pesquisa, como os impressos de uso escolar, os cadernos e atividades dos alunos, registros de professores, etc.

Da mesma forma, André Chervel (1990) defende a capacidade da escola em produzir um saber específico que se estenderia por toda a sociedade. Ao buscar identificar quais efeitos a escola produziu na sociedade e na cultura, Chervel percebeu que a escola era produtora de uma cultura específica, singular e original, contrapondo-se às correntes que consideravam o saber escolar como um saber de valor menor.

Espera-se hoje da História da Educação, segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), a capacidade de se trabalhar sob um novo enfoque, “problematizando o estabelecido e historicizando-o”. Para tanto, se faz indispensável a incorporação de procedimentos que atentem para os processos históricos de constituição dos objetos investigados, além de “historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais” (CARVALHO, 1998, p. 32).

Acompanhando essa tendência, na última década do século XX começam a surgir esforços no sentido de promover estudos sobre os impressos e seus usos no campo educacional¹¹. Inspirados nas proposições de Roger Chartier acerca das representações e

¹¹ Utilizaremos neste trabalho a noção de campo expressa por Pierre Bourdieu, entendendo-se por campo o espaço ocupado pelos diferentes agentes e que são definidos pela posição ocupada por estes no interior do campo em função dos objetos em disputa e dos interesses envolvidos. “A estrutura do campo é um estado

da materialidade¹² do impresso, e de Michel de Certeau sobre o conceito de apropriação como tática que subverte a ordem imposta através dos usos que se faz dela, tais estudos ganham destaque no campo educacional brasileiro. Esses conceitos e categorias são de importância capital para a compreensão dos elementos da cultura escolar tal como se pretende investigar neste estudo.

A análise dos materiais pedagógicos impressos que circularam nas escolas de formação de professores têm sido um recurso importante para os estudos da Historiografia da Educação brasileira, dentre os quais destacaremos aqui alguns desses estudos e suas contribuições para o campo educacional¹³.

A tese de doutorado de Denice Catani (1989) sob o título “Educadores à meia-luz (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918)”, mostra a importância da imprensa periódica educacional enquanto objeto de estudo por permitir identificar os valores culturais, políticos e sociais presentes em uma sociedade, além da disseminação desses valores para se atingir objetivos específicos da educação. As revistas pedagógicas são destacadas também por se constituírem num veículo de divulgação pedagógica, além de revelarem uma história de profissionais do ensino na medida em que denunciavam a situação da classe e se mostravam como instrumento de lutas por melhoria nas condições da categoria. Desse modo, os discursos veiculados nos periódicos motivavam iniciativas de proposição de “projetos de melhoria do ensino, organização dos serviços e de discussão de aspectos ligados à formação e ao trabalho docente” (CATANI, 1989, p. 283).

Outro trabalho de grande relevância para os estudos sobre os manuais pedagógicos é a tese de Circe Bittencourt (1993) intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”. No trabalho, a autora é pioneira ao lançar sobre o livro didático um olhar mais amplo, destacando-o enquanto objeto que articula aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. A tese debruça-se sobre os livros utilizados nas disciplinas de História Geral e do Brasil no período de 1810 a 1910,

de relação de forças entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 120).

¹² Sobre a materialidade, Chartier (1990) afirma que “não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (p. 127).

¹³ Não pretendemos aqui dar conta de toda a produção que se dedica ao estudo dos impressos, em especial, dos manuais de uso escolar. Essa produção é bastante extensa e diversificada. Pretendemos destacar alguns trabalhos pioneiros e outros que vêm ganhando relevância no campo desses estudos.

e mostra a construção do saber escolar organizado pelo poder educacional, dividido, à época, entre Estado civil e Igreja Católica. Tal análise considera o livro em sua natureza mercadológica e, como tal, correspondente aos processos de fabricação e comercialização. Dessa forma, esses impressos se apresentam enquanto um depositário de conteúdos e saberes considerados essenciais a uma determinada época e sua sociedade; enquanto instrumento pedagógico; e portador de um sistema de valores e cultura. A autora examina ainda o processo de transposição do saber erudito para o saber a ser ensinado através dos livros nas escolas. Nesse processo, identifica inúmeros agentes de interferência na produção e composição de tais objetos. Tais considerações tornaram-se importante referência entre os trabalhos que se dedicam ao estudo dos impressos.

Retomando parte desta mesma temática no artigo “Autores e editores de compêndios e livros de leitura”, Circe Bittencourt (2004) aborda o papel do autor de livros didáticos no período de 1810 a 1910, buscando identificar, ao longo da história desse período incipiente da produção de livros no Brasil, o papel e a atuação de autores e editores nesse campo. A pesquisadora destaca as contribuições de Foucault ao apontar a função de status atribuída a muitas obras pelo nome de seu autor. Demonstra que, depois de consagrado no campo da produção editorial em determinada área, o nome do autor bastaria para dar visibilidade à obra. Essa função-autor, como ele denomina, foi muito utilizada pelas editoras com intenções marcadamente comerciais. Ao identificar os primeiros autores de livros didáticos no Brasil, Bittencourt divide-os em dois grupos: uma primeira geração de autores iniciada em 1827, data das primeiras publicações e de preocupações marcadamente com os ensinos secundário e superior, e uma segunda geração de autores que se inicia a partir de 1880, momento da expansão do ensino elementar e de produções destinadas ao público infantil. A primeira geração é identificada como um grupo mais intelectualizado e com fortes relações e, às vezes, ocupando cargos na política educacional do período. Esse lugar ocupado torna a produção diretamente correspondente às necessidades do Estado para a formação de uma classe dirigente, uma vez que o ensino secundário e superior no período era frequentado basicamente pela elite. A segunda geração é composta por autores, na maioria das vezes, com experiência pedagógica no ensino primário, secundário ou nas escolas normais. As obras dessa geração estavam mais diretamente destinadas às crianças ou aos professores, servindo-lhes de “método de ensino” para aqueles cuja formação específica era insuficiente ou inexistente.

Marta Maria Chagas de Carvalho dedica-se ao estudo da história cultural da escola e dos saberes pedagógicos no Brasil. Suas publicações versam sobre temas como circulação internacional de modelos pedagógicos; difusão de modelos pedagógicos e circulação do impresso; pedagogia moderna; pedagogia da escola nova; reformas escolares; cultura pedagógica e cultura escolar. Nos trabalhos sobre circulação de modelos pedagógicos, a autora trabalha com diferentes impressos, incluindo alguns manuais de formação de professores. No texto “A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogias e práticas de leitura”, Marta Carvalho (2001) apresenta um estudo sobre os saberes pedagógicos do fim do século XIX até a década de 1930, no qual analisa a produção, difusão, circulação e apropriação de impressos em São Paulo. A autora tem como objeto de estudo a revista *A Eschola Pública*, produzida por professores da Escola Modelo da Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, e a coleção Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho, de 1927.

Em “A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores”, apresentado no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Marta Carvalho (2006a) analisa um manual português e um francês do final do século XIX e um manual traduzido do inglês para o português no início do século XX. Noutro texto, intitulado “Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos”, Carvalho (2006b) analisa minuciosamente a forma do impresso, no caso, livros e revistas, destinados aos professores e sobre a circulação internacional de modelos pedagógicos.

Nos três trabalhos citados, a autora compara seus objetos classificando-os em diferentes modelos: a Caixa de Utensílios, o Tratado e a Coleção. No modelo Caixa de Utensílios, ensinar a ensinar significava fornecer ao professor modelos ou “coisas para usar” na sala de aula (roteiros de lições, prescrições de atividades, etc.). Nesse modelo de configuração do impresso, a pedagogia é entendida como a *arte de ensinar*, estando essa *arte* associada à cópia de exemplos modelares. No Tratado, os saberes tidos como necessários à prática docente eram compendiados, recusando, dessa forma, o estatuto de *arte*. Tal recusa é ancorada num corpo sistematizado de saberes e doutrinas, estabelecidos a partir de princípios de natureza científica ou filosófica. Enquanto modelo pedagógico, a Coleção pretende constituir um conjunto de saberes autorizados propostos como referências na cultura pedagógica.

No capítulo “Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais” do livro “Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos”, Marta Carvalho (2007) analisa os manuais franceses comprados por Paulo Bourroul, professor da Escola Normal de São Paulo, em viagem à França em 1881. Os livros comprados por Bourroul comporiam a biblioteca da escola. Para analisar os títulos das obras adquiridas, Marta Carvalho recorreu aos modelos de configuração do material impresso apresentados anteriormente: a Caixa de Utensílios e o Tratado. A novidade, porém, surge com um modelo denominado *guia de aconselhamento*. Neste, preceitos moralizantes são divulgados com o intuito de moldar, “segundo representações de longa tradição no pensamento teológico-político europeu”, esse novo tipo profissional: o professor (CARVALHO, 2007, p. 25).

Maria Helena Camara Bastos também se dedica ao estudo dos manuais pedagógicos. Uma de suas linhas de pesquisa está centrada no tema da história de impressos de educação e de ensino, tendo como recorte os manuais e os autores de manuais de História da Educação. A autora tem inúmeros trabalhos destinados ao estudo do século XIX e à influência francesa sobre a produção e circulação de manuais para professores no Brasil. Nesse quadro, Bastos (1999b) analisa o primeiro manual de pedagogia de uso e circulação reconhecidos no Brasil para a formação de professores: trata-se da obra do barão de Gérando, intitulada *Curso normal para professores de primeiras letras ou direções relativas a educação physica, moral e intellectual nas escolas primárias*, editada na França em 1832 e impressa por ordem do Governo Provincial do Rio de Janeiro, para uso dos professores, no ano de 1839. Segundo a autora, “a preocupação das autoridades em formar o professor com o que havia de mais *atual* e *moderno* para a preparação de mestres para o ensino mútuo leva à tradução e à impressão da obra do barão de Gérando” (BASTOS, 1999b, p. 241).

No artigo “Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892)”, Bastos (2008) aponta a significativa influência de autores e obras francesas na educação no Brasil na segunda metade do século XIX no Colégio Pedro II. Embora a autora trate de manuais adotados pelo Colégio para uso dos alunos, a relevância de seu trabalho está no apontamento da apropriação de manuais franceses pelos intelectuais brasileiros, na área das ideias e inovações pedagógicas, como tentativa de dar validade e embasamento científico ao desenvolvimento da educação no Brasil do final século XIX.

Ainda dentro dessa perspectiva, e na tentativa de inventariar os manuais de formação de professores adotados no Brasil, a autora apresenta dois trabalhos nos quais analisa o *Curso Practico de Pedagogia* de Jean-Baptiste Daligault (1851), manual que também será objeto de análise deste trabalho. Outros trabalhos nos quais aborda a temática dos manuais são “Paroz, Compayré, Rousselot: manuais de História da Educação em circulação no Brasil (século XIX)”, um capítulo do livro “O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional” organizado por Décio Gatti, Carlos Monarcha e Maria Helena Camara Bastos (2009), e o trabalho intitulado “Pedagogias e manuais: leituras cruzadas. Os manuais de história da Educação adotados no Brasil (1870-1950)”, apresentado no Simpósio Internacional Livro didático – Educação e História (2007). Os dois últimos dedicam-se ao estudo de manuais de história da educação. A autora possui outros trabalhos apresentados em congressos nos quais também aborda a temática dos manuais¹⁴.

Em sua tese de doutorado, intitulada “Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português”, Carlota Boto (1997) examinou inúmeras cartilhas, entre elas a Cartilha Nacional de autoria do intelectual português Francisco Julio Caldas Aulete. O estudo das cartilhas aponta para o intento da escola em conferir hábitos adequados à juventude, em imprimir-lhes um modelo de país que se desejava construir. Dessa forma, os textos destinados à leitura nas cartilhas apresentavam constantemente um conteúdo moralizante. Se, por um lado, vemos os esforços conferidos a tal tarefa civilizadora, por outro, esforços semelhantes ou até maiores são empenhados na construção desse *habitus* civilizador pelo professor. Em outro trabalho, a autora retoma a análise de cartilhas e menciona, citando um articulista português, que, no ano de 1849, o mesmo se preocupava com a inexistência de manuais (chamado de livro indispensável) que pudessem orientar o trabalho dos professores e parametrizando o conjunto dos saberes elementares e aponta uma preocupação sobre o fato, pois para a viabilidade do projeto de civilização da sociedade portuguesa seria fundamental “espraiar códigos de

¹⁴ “Um manual e suas diferentes apropriações. Noções de História da Educação, de Theobaldo Miranda Santos (1945)”, apresentado no V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação, 2008, Aracaju; “Pedagogias e Manuais: leituras cruzadas. Os Manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950)” trabalho apresentado no Simpósio “Livro didático: Educação e História”, 2007, na FEUSP, São Paulo; “Uma biografia dos manuais de história da educação adotados no Brasil (1860-1950)”, no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da educação, 2006, Uberlândia, entre outros.

conduta profissional passíveis de conferir uniformidade à atuação do professor em sala de aula” (BOTO, 2004b, p. 497-498).

Nos artigos “Elementos, noções e princípios de Pedagogia em manuais impressos: Augusto Coelho (1850-1925) e a expressão portuguesa de uma filosofia de ensino” (2005) e “A arte de tornar ciência o ofício de ensinar: compêndios pedagógicos de Augusto Coelho” (2007a), Boto apresenta trabalhos sobre obras do pedagogo português José Augusto Coelho. O autor português é considerado um expoente da pedagogia científica, pois apresentava a ideia de educação como passível de ser estudada no campo de uma ciência específica. Para tanto, todavia, ela precisaria valer-se do repertório de outras ciências próximas, entrelaçando discursos variados das humanidades. Em suas obras o autor ainda indicava métodos e técnicas de ensino a serem utilizadas pelos professores. Em texto intitulado “A civilização escolar nas letras de um roteiro de Pedagogia: formação impressa de professores”, Carlota Boto (2007b) examinará a obra *Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário* dos autores portugueses José Maria Graça Affreixo e Henrique Freire. O texto ressalta, como nos trabalhos citados anteriormente, o propósito civilizador da educação escolar.

Vivian Batista da Silva apresentou trabalhos de mestrado e doutorado nos quais se dedicou ao estudo dos manuais de formação de professores. Na dissertação de mestrado, intitulada “História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos ‘manuais pedagógicos’ brasileiros (1930-1971)”, defendida em 2001, a pesquisadora analisa os manuais pedagógicos utilizados para orientarem as aulas de pedagogia, didática, metodologia e prática de ensino ministradas em escolas normais. Com tal estudo, a autora afirma contribuir com a construção de uma história da leitura para professores. Desse modo, identificou no período estudado (1930-1971) alguns modos pelos quais se constitui uma cultura profissional do professorado, pois os manuais são analisados enquanto instrumentos utilizados na instauração de formas de perceber e agir no exercício do magistério.

Em 2005, Silva defendeu sua tese de doutorado intitulada “Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)”. Essa pesquisa foi realizada no âmbito do projeto que tem por título “Estudos comparados sobre a escola: Brasil e Portugal (séculos XIX e XX)”. Nesse trabalho, a autora faz um longo levantamento dos manuais utilizados na formação dos professores para a instrução pública no Brasil e em Portugal no período de 1870 a 1970. Ao pretender escrever uma

história dos manuais, Silva aponta para a contribuição desses na “construção e difusão das instituições de ensino e das formas pelas quais foram concebidas” (SILVA, 2005, p. 3). Na tese, a pesquisadora apresenta argumento da maneira pela qual os manuais destinados à formação dos futuros professores contribuíram para a constituição de um modelo de escola conhecido em várias partes do mundo, pois esses se vincularam aos projetos de expansão da escola. Dessa forma, os manuais apresentavam características diferentes em diferentes períodos da consolidação e expansão da escola nos países estudados. Segundo a autora, no final do século XIX, os manuais privilegiavam questões relativas à organização escolar, tais como tempo, espaço e administração, além de definições do papel do professor. “Isso porque esse foi um momento de estruturação do sistema de ensino obrigatório e extensivo a todos e de definição da profissão docente.” (SILVA, 2005, p. 112). Já os manuais das primeiras décadas do século XX destacavam saberes referentes ao aluno e apontavam para questões relativas à aprendizagem.

Vivian Batista da Silva também dedicou outros trabalhos ao estudo dos manuais destinados a professores¹⁵, alguns deles em parceria com outros autores, e outros, resultados de pesquisas. Vale destacar o trabalho “Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos”. Nesse texto, Catani e Silva (2007) discutem a construção de uma memória e história do magistério, a partir das representações veiculadas nos manuais pedagógicos, destacando o enfoque dado pelos manuais em diferentes períodos da história da profissão docente.

Vera Teresa Valdemarin possui parte de sua produção destinada ao estudo da cultura escolar e de métodos de ensino. No artigo “Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade” (2000), bem como na obra “Estudando as lições de coisas” (2004a), a autora busca compreender alguns aspectos da cultura escolar, assinalando a seleção de valores culturais, econômicos e educacionais operada pela instrução escolar, com base na análise de manuais didáticos para uso de professores, elaborados nas décadas finais do século XIX e fundamentados no Método de Ensino

¹⁵ “Leituras para professores: apropriação e construção de saberes nos manuais pedagógicos brasileiros escritos pelos “católicos” (1870-1971)”, artigo publicado nos Cadernos de História da Educação, em 2003; “Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Brasil-Portugal)”, artigo publicado em 2004 nos Cadernos de Pesquisa; “Os professores frente às diferenças: um estudo sobre as construções da vida escolar nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros”, trabalho apresentado no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em 2006 em parceria com a pesquisadora Paula Perin Vicentini; “Construções da ideia de criança normal nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX”, publicado nos Cadernos de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia em 2011 em co-autoria com Rita Gallego.

Intuitivo ou Lições de Coisas. Os manuais estudados pela autora apresentam diferentes orientações para o ensino dos conteúdos escolares que se configuram como visões específicas do progresso científico. Vinculados ao projeto modernizador da sociedade, em curso no século XIX, as diferenças apresentadas pelos manuais informam sobre as diversas vertentes constitutivas desse projeto.

Ao tratar da história dos métodos e materiais de ensino no contexto da Escola Nova, Vera Valdemarin (2010) aponta que os manuais de formação de professores apresentam papel importante na circulação de ideias pedagógicas, na perspectiva de seu desenvolvimento. Isso porque, segundo a autora, tais materiais irradiam influência difusa, porém de longa duração, ao trazerem interpretações elaboradas por diferentes autores que interferiram no processo de formação e institucionalização das práticas escolares (VALDEMARIN, 2010, p. 26).

Heloísa Villela (2002), em sua tese de doutoramento sobre a Escola Normal do Rio de Janeiro no período de 1868 a 1876, dedicou-se ao estudo do *Compendio de pedagogia* de Antonio Marciano da Silva Pontes, professor da mesma escola. O foco do seu trabalho foi a atuação de José Carlos de Alambary Luz à frente da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. A pesquisadora analisa a transição, ocorrida no período, daquilo que a autora chamou de modelo artesanal (pragmático) para o modelo profissional (baseado no domínio de métodos específicos, na aquisição de um *ethos* profissional, à separação entre conhecimento prático e teórico e alargamento do conteúdo acadêmico) de formação de professores. No entanto, o estudo do referido manual se deu com o intuito de analisar os saberes constitutivos da formação docente na Escola Normal do Rio de Janeiro.

Em trabalho pioneiro de doutoramento, Thabatha Trevisan (2011) utilizou os manuais de Daligault, Pontes, Passalacqua e Coelho, além de amplo conjunto de fontes documentais, no delineamento da história da disciplina Pedagogia no Estado de São Paulo¹⁶. Em dissertação de mestrado (2007), a pesquisadora também se detém na análise do manual intitulado *Teoria e Prática* (1954), de Antônio D'Ávila, na tentativa de conhecer e compreender os saberes e práticas divulgados para a formação de professores, bem como buscar uma compreensão da concepção de Pedagogia expressa pelo autor do manual.

¹⁶ Os manuais analisados pela pesquisadora, bem como parte das fontes documentais, incluindo os exames da Escola Normal, também serão analisados no presente trabalho, porém, com diferente enfoque.

Outros estudos vão se dedicar a utilizar, como recurso interpretativo da cultura e do cotidiano escolares, registros dos próprios atores escolares, como os relatórios de inspetores de instrução pública, registros de professores, documentação e registros escolares como matrículas, listas de presenças, atas de reuniões, caderno e atividades de alunos, etc. Muitos são esses estudos que, ao se dedicarem a uma temática mais ampla, se utilizam desse conjunto documental como auxiliares. Não nos deteremos na exposição de tais trabalhos, por serem muitos e abordarem as mais diversas temáticas.

Estudos como os descritos anteriormente trazem à tona inúmeras contribuições possíveis de pesquisas que fazem uso desses novos objetos de pesquisa para o campo educacional.

Entendemos que o estudo da cultura escolar demanda alguma interlocução com matrizes e modelos culturais que circulam no seio da sociedade. Por isso, ao considerarmos os manuais como uma dessas matrizes e modelos culturais, pretendemos identificar os modos como essas referências são inventadas, apropriadas e reinventadas, consolidando uma cultura própria da escola. Para tanto, os exames realizados pelos normalistas ao final dos anos letivos de 1875 e 1876 apresentam-se como extremamente relevantes na identificação das apropriações e representações expressas por aqueles a quem os referidos manuais são destinados: os alunos da Escola Normal, futuros professores. É tomando como base essa referência que o presente trabalho se propõe a analisar as provas desses alunos ancorados nas prescrições presentes nos manuais pedagógicos do final do século XIX, conforme mostraremos adiante.

1.2.2.Os manuais pedagógicos: origem e estrutura

Os manuais pedagógicos do século XIX devem sua existência a dois fatores essenciais: a expansão da escola e a normatização e institucionalização da formação de professores, através da instituição de escolas normais. É preciso deixar claro, todavia, que considerar a existência de um modelo institucionalizado de formação de professores não significa entender que havia escolas normais em quantidade suficiente no Brasil, por isso, a coexistência dos concursos públicos para provimento da cadeira de instrução primária.

Sabe-se que – como já apontou Bittencourt (1993) – um dos principais papéis desempenhados pelo livro didático é o de ensinar o professor a ensinar. Isso acontecia nas escolas primárias, acontecia no ensino de história; e ocorria também nos conhecimentos específicos transmitidos nas escolas normais. O livro didático foi instrumento de direção e de controle estatal sobre o saber a ser disseminado nas escolas quando do estabelecimento e difusão da educação escolar. Servindo ao professor como reforço do conteúdo de suas aulas, posteriormente, transformar-se-ia no manual de destinação à formação de professores, com a instituição das escolas normais.

Os manuais pedagógicos são entendidos neste trabalho como importantes instrumentos de formação do futuro professor. Eles apresentam-se enquanto divulgadores de teorias e práticas de ensino; através deles os normalistas ou pretendentes à carreira do magistério primário teriam contato com a ciência da educação, com os conteúdos e saberes entendidos como necessários ao exercício da profissão. Vivian Batista da Silva (2005, p. 45) os apresenta como

[...] produtos da escola feita para o povo, ao mesmo tempo em que explicaram a composição dos elementos da vida nessa instituição, ou seja, as atribuições do docente, as atividades do aluno, o funcionamento das aulas, a organização dos conteúdos, os métodos didáticos.

Vera Valdemarin vai destacar outra importante faceta dos manuais de formação de professores. A autora assinala que os autores desses manuais “apropriam-se das teorias com inventividade para desencadear e conformar novas práticas. Operando num sistema prévio de ideias, produzem versões praticáveis da teoria nas condições específicas da escola brasileira daquele tempo” (VALDEMARIN, 2010, p. 131). De forma semelhante, Silva (2005), ao analisar a produção dos manuais pedagógicos como obras de *auctores* ou de *lectores*¹⁷ (Bourdieu, 1990), aponta que, a partir do momento em que os livros dos

¹⁷ Segundo Silva (2005), utilizando-se do conceito de Bourdieu (1990), o *auctor* seria o produtor de um discurso original, enquanto o *lector* seria aquele que fez uso das palavras de outros autores para produzir seu pensamento, “um novo pensamento de acordo com seus próprios interesses e capitais” (SILVA, 2005, p. 7). A pesquisadora aponta também que, numa primeira fase da produção dos manuais pedagógicos, iniciada a partir de 1870, esses livros eram estruturados “a partir da explicação que seus autores, como *lectores*, fizeram das idéias dos *auctores*” (SILVA, 2005, p. 111).

normalistas se tornaram “obras de referência”, eles passaram a se constituir em objetos mais legítimos de leitura e de redes de apropriação de saberes (SILVA, 2005, p. 297). Como pudemos perceber na análise das obras, a maioria dos autores dos manuais analisados utilizam-se do recurso de citar outros autores de referência no campo educacional como estratégia para qualificar seu texto. Esse aspecto foi apontado por Bastos (2009) ao estudar a obra de Daligault e percebemos aparece também nos outros manuais aqui estudados.

Considerando as necessidades existentes à época, os primeiros manuais pedagógicos pretendiam ensinar ao futuro professor tudo o que era necessário para a instituição, a organização e a manutenção de uma escola, tarefas exigidas para o exercício da profissão. Heloísa Villela (2002, p. 187) acrescenta a respeito desses compêndios que

tinham a pretensão de oferecer uma orientação “completa”, um guia seguro, que pudesse nortear todas as atividades inerentes ao magistério, da teoria à prática administrativa, estabelecendo até mesmo normas de conduta e um estilo de vida “apropriado” ao perfil da profissão.

Percebe-se nesses primeiros manuais um duplo movimento de definição do papel do professor e de organização da instituição escolar, conforme constata Vivian Batista da Silva (2005, p. 248):

Entre os anos finais do século XIX e o início do século XX, nas páginas desses livros foram privilegiadas as questões relativas ao papel do professor e a organização da escola (matrícula dos alunos, condições do prédio, modelos de aula, etc.), o que pode ser explicado pelo fato de que esse foi um momento inicial de ordenação dos sistemas escolares em cada país.

Este trabalho irá se dedicar ao estudo de alguns manuais pedagógicos editados no último quartel do século XIX. Ao todo serão analisados sete livros destinados a apresentar ao futuro professor os conhecimentos mais elementares e essenciais para o exercício do magistério.

A escolha das obras se deu, inicialmente, pelo critério de classificação por data de edição/publicação e pelo exemplar estar em língua portuguesa, fato que facilitaria o acesso dos futuros professores às obras. Outro fator de relevância na escolha das obras foi a indicação dos destinatários: alunos de escolas normais e candidatos à carreira docente. No quesito data, utilizamos os livros publicados ou editados no final do século XIX, por entendermos serem esses os materiais disponíveis para consulta no período em estudo neste trabalho, além de se tratar dos primeiros manuais utilizados para a formação de professores nos cursos normais. As obras de autores portugueses nos serviram para estabelecer alguma comparação entre os conteúdos contidos nos demais manuais, passando pelo crivo da sua possível circulação no Brasil. Quanto às obras de Augusto Coelho, sua escolha se deu pelo intento do autor em dar um caráter científico à Pedagogia, assunto que nos pareceu fazer parte do debate presente à época.

Iniciaremos uma breve apresentação das obras pela mais antiga localizada, o pequeno livro intitulado *Elementos de Pedagogia - para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. Esse manual tem sua primeira edição datada de 1870 e apresenta 49 páginas divididas em duas partes: a primeira destinada à Didática, e a segunda, à Metodologia. Segundo trabalho de Vivian Batista da Silva (2005, p. 82), a obra chegou à 8ª edição no ano de 1890 e teve algumas características originais alteradas, pois a partir da 7ª edição de 1886, apareceu “acomodada aos programas das Escolas Normais (aprovado por decreto de 28 de julho de 1881)”. Martínez (2009) destaca o uso do referido manual em escolas normais brasileiras, assegurando o uso da edição de 1890 por normalistas brasileiros.

Figura 1: Folha de rosto do manual *Elementos de Pedagogia* (1870)

Numa breve apresentação da obra, os autores informam que a compilação desse exemplar se deu devido à falta de um auxiliar que atendesse ao novo programa dos concursos (em Portugal), exigindo conhecimento da Pedagogia. Ao final da obra, encontra-se um apêndice com excertos da Legislação Portuguesa dispoendo sobre a instrução primária. As últimas páginas do manual apresentam um modelo de “Mapa de registro de matrícula aprovado nas conferências pedagógicas de Lisboa” e um modelo de registro do ano escolar onde constam as seguintes informações: registro dos anos de transição escolar; número de meninos ou meninas de ensino mútuo ou simultâneo; escola (se em edifício público, ou do professor); professor (qualidade e data do seu diploma); movimento anual da escola (onde deviam ser registradas a entrada, saídas, permanências, e distinção dos alunos por talento e aplicação); mapa individual da escola (para registro

dos dados dos alunos: nome do aluno, nome e profissão dos pais, endereço, data de entrada na escola, classe frequentada). Em um quadro no canto deste último modelo há a seguinte indicação:

Este mapa deve ser acompanhado de uma breve exposição sobre o estado da Escola, seu adiantamento ou decadência; e, neste último caso, das causas do atraso e meios de as remover, escrita e assinada pelo Professor; tudo remetido impreterivelmente por todo mês de setembro de cada ano ao Comissário dos Estudos de respectivo Distrito, e na falta deste

A SUA MAJESTADE EL-REI

Pela Direção geral de Instrução Pública,

no Ministério do Reino

LISBOA

As breves explicações contidas na primeira parte do exemplar vão de encontro àquilo a que se propõe o manual: servir de guia aos candidatos ao magistério primário. Essa informação é, certamente, bastante relevante para este trabalho. Por se tratar de um manual destinado a auxiliar os candidatos na realização dos concursos para docente, devia trazer impressas as exigências da época acerca dos conteúdos e conhecimentos entendidos como inerentes à profissão.

Quanto aos seus autores, temos as seguintes informações contidas na folha de rosto do manual: José Maria da Graça Affreixo¹⁸ – delegado a Conferência Escolar reunida no Ministério do Reino em 1869 e Professor em comissão na Escola Central;

¹⁸ Segundo Vivian Batista da Silva (2005, p. 354), José Maria da Graça Affreixo nasceu em Ovar em 24 de agosto de 1842 e morreu em Lisboa no ano de 1919. Formou-se no Seminário de Santarém, cursou a Escola Normal de São Vicente de Lisboa e Faculdade de Direito. Foi professor primário, professor vitalício de São Vicente de Lisboa, professor em Escola Central para o sexo masculino da cidade de Lisboa, professor de cursos de preparação para exames liceais, professor de Escola Normal e ocupou diversas tarefas na organização de revistas educacionais. Entre sua produção bibliográfica, conta, além do título a que nos referimos, *Elementos de Pedagogia* (1870), em parceria com Henrique Freire, com as seguintes obras: *Apontamentos para a história da pedagogia* (Lisboa, 1883); *Memória histórico-econômica do Concelho de Serpa* (Coimbra, 1884); *Boletim do Clero e do Professorado. A Escola* (Lisboa-Évora); *A Escola* (Coimbra); *Gazeta Pedagógica*. Revista Pedagógica.

Henrique Freire¹⁹ – Antigo Aluno da Escola Normal de Lisboa, Professor em comissão na Escola Central e Sócio-honorário do Recreio Literário do Rio de Janeiro. Embora não tenhamos encontrado indícios a esse respeito, essa última informação sobre Henrique Freire pode indicar que ele tinha algum prestígio e circulação aqui no Brasil, fato que pode ter favorecido a circulação das ideias contidas em seu manual por aqui.

O manual intitulado *Methodologia*, de autoria de José Maria da Graça Affreixo, de 1887, é parte da Biblioteca do Povo e das Escolas. A Biblioteca do Povo e das Escolas era uma coleção, em papel brochura, que se dirigia a tratar de temas variados, cujo objetivo era formar leitores dentre as camadas menos favorecidas economicamente. Esse manual tem, portanto, a característica de se apresentar como um divulgador do saber pedagógico. Traz no alto da capa a informação “Propaganda de Instrução para Portugueses e Brasileiros”. Tal informação remete para a afirmação da circulação desse manual no Brasil e em Portugal. Publicado por David Corazzi – editor com sede em Lisboa e filial no Rio de Janeiro – apresenta indicação de premiação com medalha de ouro na Exposição do Rio de Janeiro (informação contida na capa do livro). As obras dessa coleção apresentam todas as mesmas características anunciadas num pequeno quadro na capa do livro, onde se lê: “Cada volume abrange 64 páginas, de composição cheia, edição estereotipada, – e forma um tratado elementar completo em algum ramo de ciências, artes ou indústrias, um florilégio literário, ou um agregado de conhecimentos úteis e indispensáveis, expostos por forma sucinta e concisa, mas clara, despretensiosa, popular, ao alcance de todas as inteligências”²⁰.

¹⁹ Henrique Augusto da Cunha Soares Freire nasceu em 18 de julho de 1842 e morreu em São Brás de Alportel em novembro de 1908. Estudou no Liceu Municipal de Setúbal, na Escola Normal Primária de Marvilha. Segundo Silva (2005, p. 358), o autor fez parte de uma elite do professorado primário, a primeira geração formada numa escola normal. Foi professor primário em Grândola, Alameda, Lisboa e Funchal. Trabalhou como escrivão, subinspetor da instrução primária em Leiria; Professor da Escola Normal de Évora; subinspetor escolar em Faro; sócio-fundador da Sociedade de Instrução do Porto. Foi honorário da Sociedade de Escritores e Artistas de Madrid; correspondente do Retiro Literário Português do Rio de Janeiro, das sociedades de geografia de Anvers e de Lisboa, da Real Associação dos Arquitetos Cívicos e Arqueólogos Portugueses; cavaleiro da Ordem de Cristo; e um dos dinamizadores da escola normal e das conferências pedagógicas, no associativismo docente e na imprensa pedagógica. Autor de obras para o magistério primário, fundador e apoiador de periódicos pedagógicos, entre os quais citamos: *Elementos de Pedagogia* em colaboração com José M. G. Affreixo (Lisboa, 1870); *Compêndio de corografia de Portugal* (Lisboa, 1870); *Seleção de poesias infantis* (Funchal, 1874); *Pedagogia* (Biblioteca do Povo e das Escolas, n.º 81, Lisboa, 1884); “Relatório sobre mobília e utensílios escolares”, in *Conferências Pedagógicas – Relatório das Conferências de Lisboa em 1883* (Lisboa, 1884); *Flores do magistério* (Évora, 1890); *Boletim do Clero e do Professorado. As crianças*; *Gazeta Pedagógica. A instrução primária*.

²⁰ Optamos, neste trabalho, por atualizar a ortografia dos textos das fontes a fim de tornar a leitura mais fluente.

Figura 2: Capa do manual *Methodologia* (1887)

O autor inicia a apresentação da obra destacando sua utilidade. Informa que o programa das escolas normais de Portugal divide por três anos o estudo da Pedagogia e Metodologia, dedicando a esta última apenas seis meses. Daí justifica-se o intento desse “livrinho”.

A obra está dividida em duas partes: na primeira trata da Metodologia Geral (métodos, modos, processos e formas de ensino), na segunda, expõe aspectos da Metodologia Especial abordando o ensino fisiológico, a educação da vontade, o ensino intelectual e o ensino profissional.

As obras de José Augusto Coelho²¹ analisadas no presente trabalho são *Manual Prático de Pedagogia – para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primário*, s.d. e *Elementos de Pedagogia – para uso dos alunos das Escolas Normais Primárias*, 1894. Esta última é anunciada pelo autor como um resumo de seu longo tratado intitulado *Princípios de Pedagogia* contendo as noções pedagógicas fundamentais com aplicação à instrução primária e que se pudesse adotar para uso dos alunos das escolas normais.

Figura 3: Folha de rosto do *Manual Prático de Pedagogia* (s/d)

²¹ Segundo Carlota Boto (2007a), José Augusto Coelho (02/01/1850-18/06/1925) era professor de Filosofia e de História, embora não possuísse formação universitária. Considerado em Portugal como pedagogo e teórico da educação, é convidado em 1882 para ser professor na recém-instalada Escola Normal do Porto. Nessa escola, o autor português foi responsável pela cadeira de Ciências Físico-Químicas e, posteriormente, pela própria matéria de Pedagogia. Consta ainda que o autor foi responsável por inúmeras contribuições feitas à imprensa periódica local. Em 1894, Augusto Coelho transfere-se para a cidade de Lisboa, lugar onde integrou o quadro de professores da Escola Normal da Capital. De 1894 a 1910, foi diretor de duas Escolas Normais em Lisboa, uma direcionada para a formação de professores do sexo masculino e outra voltada para formar futuras professoras de escolas femininas. Dez anos após sua morte, em 1925, consta que uma revista intitulada *Revista Escolar* publicaria um conjunto de artigos sobre Augusto Coelho defendendo a tese de que ele teria sido, para o caso português, um expoente da Pedagogia autoproclamada científica (BOTO, 2007a, p. 2-3).

Figura 4: Folha de rosto do manual *Elementos de Pedagogia* (1894)

Em ambos os trabalhos, Augusto Coelho inicia com um capítulo intitulado “O homem”, nos quais faz uma minuciosa caracterização biológica do ser humano buscando entender suas etapas de desenvolvimento e a influência que o meio (natural e social) causa nesse ser. Daí ser constante a afirmação do autor da importância da educação na adaptação do homem a uma dada civilização.

Sob o título *Curso Practico de Pedagogia – destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias e aos instituidores em exercício*, a obra de Mr. Daligault²² (1874, data da 2ª edição) foi o manual pedagógico mais conhecido no Brasil do final do

²² Jean Baptiste Daligault nasceu em 1811 e faleceu em 1894. Maria Helena Camara Bastos aponta que a única informação localizada sobre o autor é que ele foi diretor da Escola Normal Primária de Alençon (França), informação que serviu para qualificar autor e obra (BASTOS, 2011, p. 498).

século XIX, de acordo com Circe Bittencourt (1993, p. 256) em sua tese sobre a produção de livros didáticos no Brasil. Lourenço Filho (1941) constata que a obra foi editada pela primeira vez no Brasil em 1865, afirmando: “A primeira obra de doutrina sistemática data de 1865, numa tradução do *Compêndio prático de Pedagogia*, de Daligault, devida a Joaquim Pires Machado Portela, que imprimiu, nesse ano, a primeira edição no Recife, vindo a dar, logo após, a segunda, no Rio” (p. 30-31).

Maria Helena Camara Bastos (2009, 2011) analisa a primeira edição do manual de Daligault, publicado originalmente na França no ano de 1851. Nesses trabalhos, a autora apresenta cada uma das partes que compõem a obra, analisando alguns conceitos e prescrições presentes no manual, classificando-o como guia de aconselhamento por aliar intenções moralizantes a objetivos mais pragmáticos. Muitos dos conteúdos do manual que serão abordados neste trabalho já foram apresentados por Bastos. Tentaremos aqui, para além da análise do seu conteúdo, inserir os conhecimentos presentes na obra de Daligault dentro de um quadro mais amplo: a formação docente na Província de São Paulo no final do século XIX.

Thabatha Trevisan (2011) também faz referência à obra original de Daligault, de 1851, e comparando os sumários do original com as traduções brasileiras (1865 e 1874), afirma apresentarem todas elas os mesmos capítulos. Em seguida, a pesquisadora apresenta, brevemente, cada um dos capítulos que compõem o manual.

Marlete dos Anjos S. Schaffrath (1999), em texto de dissertação de mestrado sobre a Escola Normal Catarinense de 1892, expõe o conteúdo do manual e afirma a existência de uma tradução da obra, de 1865, encomendada pelas autoridades locais no Setor de obras raras da Universidade Federal de Santa Catarina (CEOR-UFSC). Constata ainda que a obra foi adotada na Província de Santa Catarina no ano de 1866, quando o então Presidente da Província, Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda, propõe medida paliativa para superar a falta de uma Escola Normal onde os professores pudessem se preparar para o ensino das primeiras letras. Para tanto, foi sugerido o estudo da obra de Mr. Jean Baptiste Daligault, diretor de uma das mais destacadas Escolas Normais Francesas (SCHAFFRATH, 1999, p.60). Sua circulação entre o professorado catarinense ocorreu a partir de 1869, por determinação das autoridades provinciais.

Liliane Santana de Oliveira (2010), em trabalho de conclusão de curso, faz uma detalhada análise dos conteúdos existentes no manual de Daligault.

Na Província de São Paulo, o *Curso Practico de Pedagogia* de Mr. Daligault serviu de referência para o ensino de pedagogia na Escola Normal de São Paulo a partir da segunda reabertura da escola, no ano de 1875, conforme pudemos constatar pelas referências ao autor feitas nas provas dos normalistas e pelos indícios existentes nos pontos para os mesmos exames. Segundo Trevisan (2011), um manuscrito contendo lista de livros assinada pelo professor Paulo Antônio do Valle, professor da Escola Normal de São Paulo, em 25 de fevereiro de 1875, já mencionava o manual de Daligault. A obra também está na lista de livros que Paulo Bourroul mandou importar da França em 1883, quando era Diretor da referida escola.

Jaime Cordeiro (2006) mostra que a obra de Daligault foi usada entre as referências bibliográficas explícitas presentes no livro *O ensino público*, escrito por Antônio de Almeida Oliveira – advogado, educador, político e jornalista – e publicado em 1874 na província do Maranhão.

Através das informações precedentes, percebemos que a obra de Daligault teve circulação em diferentes regiões do Brasil a partir de meados da década de 1860. Vale ressaltar que, apesar de se tratar de uma obra francesa, seu conteúdo parecia atender às necessidades de formação de professores no Brasil, dada sua escolha por parte dos dirigentes e administradores que aprovaram o uso desse material em suas províncias, seja para uso dos professores em exercício, seja para formar os alunos das escolas normais. Segundo Bastos (2011), esse “guia de aconselhamento” (CARVALHO, 2005) traz um conjunto de prescrições que “visa reger a *questão social*, especialmente da segunda metade do século XIX, da gradativa laicização e universalização da escola primária, como dispositivo de formação disciplinada dos futuros cidadãos” (BASTOS, 2011, p. 504-505).

Figura 5: Folha de rosto do manual *Curso Practico de Pedagogia* (1874)

A obra de Daligault utilizada neste trabalho, cuja segunda edição brasileira é datada de 1874, traz algumas justificativas sobre sua publicação apresentada por diferentes atores sociais. O texto do tradutor Joaquim Pires Machado Portella²³, dirigido

²³ José Pires Machado Portella (Recife, 1827 – Rio de Janeiro, 1907) atuou na política brasileira no período do Império. Foi deputado-geral em várias legislaturas, apresentando-se como um defensor da criação de escolas normais para a formação de professores. Foi vice-presidente da Província de Pernambuco, assumindo a presidência interinamente por três vezes, nos anos de 1857, 1861 e 1862. Também foi presidente das Províncias do Pará (1870-1871), de Minas Gerais (1871-1872) e da Bahia (1872). Na nota introdutória de sua tradução do manual de Mr. Daligault, afirma que no ano de 1857 apresentou relatório sugerindo a criação de uma escola normal na capital do Império onde pudessem os professores de todas as localidades obter formação. Menciona ainda que apresentou projeto de lei, criando na capital da Província de Pernambuco “uma escola primária, que, servindo de modelo às demais, servisse também de habilitação prática aos aspirantes ao professorado, e na qual se lesse e explicasse alguma obra de Pedagogia”. Para atender a essa última e, “para a vulgarização de certas ideias entre os professores já em exercício, fazia-se mister tornar conhecidas algumas obras sobre o ensino público, e verter em português algum curso de Pedagogia. Foi o que tentei, escolhendo o de Mr. Daligault” (PORTELLA, 1874, p. XXVIII). Desse modo,

aos leitores, é de grande relevância neste trabalho por trazer inúmeros indícios sobre alguns dos debates em voga acerca da instrução pública e, especialmente, da formação de professores. Pelas palavras de Portella, podemos afirmar sobre a carência de obras que vulgarizassem “certas ideias entre os professores”. Mas que ideias são essas que o período exigia que se disseminassem entre os professores? A análise do manual nos permite identificar algumas dessas ideias. Entretanto, o estudo dos exames dos normalistas nos permitirá perceber algumas das representações e apropriações de tais ideias, como demonstraremos no decorrer desta dissertação.

Em nota sobre a 2ª edição da tradução do manual de Daligault, os editores fazem notar que o crescente desenvolvimento da instrução primária no Brasil e o consequente aumento no número de escolas normais exigiam a vulgarização das “boas obras de Pedagogia”. Afirmam ainda que a obra – adotada em algumas escolas normais do Império – teve acolhimento geral, já que a 1ª edição (1865) encontrar-se-ia esgotada, fato que demonstraria “que bem avisado andou o ilustrado tradutor de tão importante livro, quando de preferência o escolheu para preencher a lacuna que havia de obras desse gênero na língua vernácula”.

Buscando dar mais visibilidade e legitimidade à obra, os editores reproduzem a publicação do *Jornal de Recife* de 1866, e o parecer do Conselho Diretor da Instrução Pública de Pernambuco, datado de 1868. No primeiro, aparecem elogios à iniciativa da publicação de um “bom livro” em época de “notável decadência literária”. A notícia vai destacar que, embora, à primeira vista, pareça menor o mérito de uma tradução, “a escolha do original, e a forma e primor da versão lhe asseguram a devida importância”. Afirmam ser a obra de Daligault, entre outras de igual assunto, a mais adequada e apropriada a ser

Portella inicia sua justificativa pela escolha da obra de Daligault e acrescenta: “Tem esta excelente obra não só método como precisão e lucidez, abraça todas as partes da Pedagogia, individua todas as questões, instrui praticamente na marcha do ensino primário e trata de todos os pormenores, sem todavia tornar-se difuso, nem incompleto, deixando respirar em tudo um profundo sentimento de moralidade e religião. Em vez de vãs teorias e presunçosas novidades, nele se encontram judiciosas reflexões, frutuozos preceitos, filhos da observação e da prática, e ditados pela experiência traquejada ao zelo ainda móvel. Sobre os meios de emulação, recompensas, punições e exercícios dá prudentes e avisados conselhos, faz proveitosas advertências, que muito podem utilizar não só aos diretores de estabelecimentos de educação, como também aos chefes de família” (PORTELLA, 1874, p. XXVIII).

adotada e servir de norma aos nossos professores e alunos-mestres. Aí tratam-se com lucidez, exatidão e brevidade todas as transcendentais questões de direito e deveres, que ligam ao magistério intelectual e moral da primeira infância. A metodologia nos processos de ensinar e aprender, a disciplina na ordem das classes, e prescrição dos deveres morais dos professores e alunos, tudo se acha vantajosamente delucidado no Curso de Pedagogia de Mr. Daligault; e pois, a preferência que o tradutor lhe deu, foi de certo muito justa e apropriada para as nossas escolas, que apenas agora começam a ganhar alguma importância, e a ser consideradas como poderoso influxo e auxiliar da civilização²⁴.

O Parecer expõe a análise feita da obra *Diretório moral dos Professores Primários*, de Mr. Barrau, e uma tradução da mesma obra realizada por um anônimo na Bahia, em 1865. Os pareceristas Dr. Lourenço Trigo de Loureiro²⁵ e Miguel Arcanjo Mindello afirmam ser a obra excelente e a tradução muito regular, porém,

tratando-se de fazer a aquisição de um livro de Pedagogia o mais próprio e conveniente aos professores da Província, a missão não duvida ser o livro intitulado *Curso practico de Pedagogia*, por Mr. Daligault, traduzido por nosso comprovinciano distinto, é sem questão alguma preferível ao de Mr. Barrau.

²⁴ Neste trabalho optamos por atualizar a ortografia dos textos contidos nos exames dos alunos da Escola Normal, nos manuais pedagógicos e nos demais documentos utilizados na análise aqui realizada. Entretanto, vale uma ressalva – especialmente no que se refere aos exames dos normalistas – a pontuação foi mantida como no original, mesmo quando apresentando problemas na compreensão do conteúdo. Tal opção se deu pelo entendimento de que, se tratando de provas de alunos, tais aspectos podem trazer indícios para pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre a gramática e ortografia da língua portuguesa.

²⁵ Lourenço Trigo de Loureiro (1793-1870) foi um importante jurista brasileiro, nascido em Portugal, onde iniciou seus estudos jurídicos na Universidade de Coimbra. Concluiu seus estudos na Faculdade de Olinda, por ter de abandonar o curso iniciado em Portugal em virtude da invasão napoleônica. O jurista foi o primeiro a compendiar as leis civis brasileiras do Brasil Império baseado em princípios científicos (www.senado.gov.br/publicacoes).

E acrescentam que, além das matérias desenvolvidas na obra de Daligault, o que a distingue da obra de Barrau é a maneira como excede no tratamento dado aos métodos e ao sistema prático da direção. Afirmam também que a introdução, com a qual o tradutor enriqueceu a obra, é “sumamente recomendável e própria para iniciar os nossos professores na literatura da instrução pública”.

Quanto à estrutura, a obra de Daligault apresenta um breve prefácio, uma parte preliminar e uma divisão interna em três partes, nas quais abordará, em cada uma, cada um dos ramos da educação: educação física, educação intelectual, e educação moral e religiosa. A segunda parte, que trata da educação intelectual, é a mais longa, pois é nela que o autor delineará aspectos referentes à parte física do prédio escolar, ao mobiliário, aos meios disciplinares, aos registros administrativos, aos modos de organização do ensino, aos métodos de ensino e às metodologias específicas. A obra inicia-se com as “Preliminares” do autor onde aparecem destacadas as qualidades requeridas ao professor e sobre a dignidade das funções do professor primário.

Apesar de essa obra ter sido escrita no contexto francês, sua adoção no Brasil vai ao encontro de uma valorização de características que se pretendia em muitos aspectos sociais apontados por seu autor. Um desses aspectos, por exemplo, diz respeito ao professor enquanto funcionário público. Um primeiro contato mais aligeirado com a obra pode levar à falsa ideia de que o autor escrevia sobre a realidade brasileira.

O que difere a obra de Daligault dos demais manuais pedagógicos analisados neste trabalho diz respeito a uma valorização explícita dos fazeres docentes e de uma minuciosa descrição das qualidades entendidas como necessárias ao exercício da profissão. Os manuais brasileiros escritos posteriormente, muito provavelmente utilizaram-se do *Curso Practico de Pedagogia* de Daligault como modelo estruturante de suas obras, como veremos a seguir.

Sobre o *Compêndio de Pedagogia* de Antonio Marciano da Silva Pontes²⁶ (1881), Heloísa Villela (2002) aponta ser o retrato do entrecruzamento de tradições e inovações típicas do período em que foi produzida. A autora indica que, observando-se

²⁶ Poucas informações biográficas foram localizadas sobre Antônio Marciano da Silva Pontes. Consta, na capa da segunda edição de seu manual (1873), que o autor foi diretor do Liceu Niteroiense, ex-membro do Conselho de Instrução Pública da Corte e professor vitalício da primeira cadeira da Escola Normal do Rio de Janeiro. Segundo Heloísa Villela (2002), no ano de 1888, Pontes ocupou o cargo de diretor na referida escola normal. De acordo com Marcia de Paula Gregório Razzini (2000, p. 53), Pontes também escreveu o compêndio *Nova Retórica Brasileira* (1860), no qual aparecem na folha de rosto as seguintes informações: "Secretário da Província de Minas Gerais" e "Ex-Membro do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte".

exclusivamente os dados estatísticos sobre formação de professores ou as reformas das escolas normais, não será possível perceber mudanças sensíveis. Entretanto, ao enveredar pelas “práticas realizadas nesses cursos, pelos discursos sobre essas práticas e pelos suportes materiais nos quais elas se ancoravam provavelmente chegará a respostas diferentes. Ao menos, poderá fazer perguntas diferentes” (p. 191).

Figura 6: Folha de rosto do *Compêndio de Pedagogia* (1881)

Heloísa Villela (2002, p. 188) afirma a existência do *Compêndio de Pedagogia* já no ano de 1874, tendo sido especialmente redigido para uso na Escola Normal do Rio

de Janeiro, local onde o autor era professor. Villela destaca a utilização do manual na Província de São Paulo, em 1883, conforme João Rodrigues em sua obra, *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. Ratificando tal informação, Trevisan (2011) aponta que em ata da congregação da Escola Normal, datada de 3 de agosto de 1880, o manual de Pontes é indicado para adoção no curso normal da escola de São Paulo.

A terceira edição de 1881, corrigida e aumentada, está dividida em três partes, sendo na primeira parte abordadas questões relativas às qualidades do professor; a segunda parte dedica-se à educação e seus ramos (física, moral e religiosa e intelectual); e a terceira parte esboça questões relacionadas à instrução, metodologia geral, metodologia especial, organização geral da escola, disciplina da escola e deveres do professor. No que se refere à sua estrutura, o livro de Pontes apresenta muitas semelhanças com a obra de Daligault. Os temas abordados em ambos os manuais são, basicamente, os mesmos, mudando apenas a forma de agrupá-los no corpo do texto. Algumas definições são extremamente semelhantes, como, por exemplo, a descrição sobre a finalidade da educação. É bastante provável que o professor da Escola Normal do Rio de Janeiro conhecesse a obra de Daligault, que já circulava traduzida no país desde 1865.

O manual *Pedagogia e Metodologia (teoria e prática)*, do padre Camillo Passalacqua²⁷, foi escrito para uso dos alunos da Escola Normal de São Paulo e aprovado pela congregação dos professores da mesma escola em 1887. Há um destaque na capa do manual informando que a obra compreende a “higiene escolar, organização geral e a direção particular das escolas, de acordo com os sistemas modernos de ensino e com os princípios das ciências”. O texto encontra-se dividido em dois livros: o Livro Primeiro

²⁷ Camillo Passalacqua nasceu na Província de Cosenza em 7 de maio de 1858 e faleceu em 12 de junho de 1920. Aos cinco anos de idade, sua família mudou-se para o Brasil, instalando-se em São Paulo. Estudou no Seminário Episcopal de São Paulo, onde fez o curso primário e estudou Filosofia e Teologia (ordenando-se em 1881), e onde também foi professor em 1882. No ano de 1881, Passalacqua participou da comissão examinadora encarregada de avaliar alunos de primeiras letras no bairro dos Pinheiros. Tornou-se professor da Escola Normal de São Paulo em 1885, assumindo interinamente a cadeira de Pedagogia e Metodologia. Também foi diretor da escola em 1887, após a saída de José Estácio Corrêa de Sá e Benevides. Padre Camillo Passalacqua fundou várias associações religiosas e estabelecimentos de ensino, como o Colégio Sion. Exerceu o cargo de professor da cadeira de Pedagogia até 1890, quando, em virtude da reestruturação pela qual passou a Escola Normal de São Paulo após a Proclamação da República, a cadeira foi suprimida, passando a reger a cadeira de Português e Literatura. O autor de *Pedagogia e Metodologia* publicou também o *Homem do século*, livro de ensino de religião, além de conferências, discursos, traduções, sermões. Foi ainda colaborador de vários jornais, publicando, sob sua responsabilidade “Vozes do Carmelo” e “Pequena Revista Católica”. Em 1919, fundou em sua antiga residência o Instituto Profissional “João e Rafaela Passalacqua” em memória de seus pais. Esse estabelecimento funcionava sob direção das Irmãs de São Vicente de Paulo e oferecia ensino primário, prendas domésticas e Jardim de Infância a alunos de ambos os sexos. (DIAS, 2002, p. 126-133).

traz uma introdução onde são tecidas considerações de ordem geral sobre pedagogia e educação; no item Educação Física, o autor aborda questões sobre esse ramo da educação, incluindo seções específicas para tratar sobre as instalações adequadas para o funcionamento da escola, as condições da sala escolar e outra sobre a mobília; além da Educação Intelectual e da Educação Moral. O Livro Segundo dedica-se à Metodologia Geral e está dividido em três partes que abordarão, respectivamente: a metodologia, o ensino, e a organização das escolas.

Figura 7: Folha de rosto do manual *Pedagogia e Methodologia* (1887)

A obra apresenta aspectos bastante inovadores para a época, podendo até ser considerados sob a ótica da cientificidade ao mesmo tempo em que também expressa

claramente uma vertente católica moralizante. Talvez essa última característica possa ser atribuída à formação do autor: padre formado pelo Seminário Episcopal de São Paulo.

1.3. As provas dos normalistas: contribuições para a construção de uma cultura escolar

O passado está irremediavelmente perdido; o que resta do passado “verdadeiro/real” é um sistema de representações que seleciona e retém aspectos do objeto representado, guardando, portanto, relações de semelhança e de diferença com esse mesmo objeto (MONARCHA, 1999, p. 15).

Desde os colégios do século XV, as escolas operam com atividades escolares baseadas na graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular dos conteúdos adquiridos, no emprego do tempo subdividido e controlado, etc. (PETITAT, 1994, p. 90). Esses rituais e práticas tipicamente escolares permitem a consolidação de um modelo de escola e a configuração de uma cultura escolar. Os ritos serviram também para promover certa visibilidade social e a propagação das aspirações culturais e políticas compartilhadas pelos grupos dirigentes e pela elite intelectual de cada período.

No âmbito das práticas ritualizadas, partimos do entendimento de que as avaliações realizadas ao final do ano letivo, na Escola Normal, tinham como objetivo primeiro a verificação dos conteúdos adquiridos pelos alunos durante o curso. Não havendo, pois, a possibilidade de avaliar, num único exame, todo o conteúdo ministrado ao longo do ano, parece recomendável a eleição dos conteúdos entendidos como indispensáveis para o exercício da profissão. Desse modo, esse conjunto documental nos

permite ler, em alguma medida, parte do discurso pertencente a uma das instituições legitimadas e legitimadoras dos saberes necessários para o exercício do magistério primário: a Escola Normal de São Paulo.

Tema	Ano	Quantidade de provas
A imprensa e a escola	1875	3
Espécies de educação	1875	3
O magistério primário e as escolas normais	1875	8
O professor e seus predicados	1875	8
O que é uma escola?	1875	6
Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos?	1875	6
Educação Física - Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	1876	11
Métodos de ensino nas escolas primeiras	1876	1
Pedagogia – Educação Intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita	1876	5
Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	1876	11
Pedagogia – Método de Ensino mútuo e misto: suas vantagens e defeitos	1877	11
Total		73

Tabela 1: Provas da Escola Normal - quantidade de provas por tema

Valemo-nos também da ideia expressa por Rosa Fátima de Souza (2000) quando a pesquisadora classifica os rituais de avaliação – que incluem provas escritas –entre práticas de representação simbólica do sucesso escolar. Como veremos, as provas dos alunos da Escola Normal eram realizadas na presença de autoridades, conferindo importância e destaque ao ritual. Esses rituais serviam não apenas para destacar a apropriação, por parte do aluno, de um capital cultural reconhecido e valorizado socialmente, como também para atestar a qualidade do ensino ministrado na escola. A autora assinala a importância desses ritos na arquitetura de um tempo escolar que, aliado a outras instâncias de normatização, impõe hábitos e condutas necessárias à vida adulta e em uma sociedade que se pretende formar (SOUZA, 2000, p. 174-5). Acrescentamos ainda que esses rituais colaboram para a construção de um discurso da profissão de forma regular, visando conferir autoridade à instituição à qual pertenciam.

Com base em tais referências e dado nosso entendimento acerca da amplitude interpretativa que as provas dos normalistas nos permitem ter da construção de uma cultura escolar, tomá-la-emos como uma das principais fontes de pesquisa desse trabalho.

Ao final do ano de 1875, foram realizados os primeiros exames da Escola Normal de São Paulo. Outros pesquisadores trabalharam com tais exames utilizados nesta pesquisa, e como exemplo, temos o trabalho de Carlos Monarcha (1999), que transcreve as listas de pontos para exame do ano de 1875 e 1876 e alguns dos referidos exames para “interpretar as expectativas daqueles que demandavam ingresso na Escola Normal de São Paulo” (MONARCHA, 1999, p. 98); o autor apresenta também a reprodução de outros, no caderno iconográfico de sua obra “Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes”. A pesquisadora Thabatha Trevisan (2011), em trabalho pioneiro, utilizou-se das referidas provas e dos pontos dos exames, além de manuais de pedagogia, programas de ensino, entre outros documentos, para apresentar estudo sobre a história da disciplina Pedagogia no Estado de São Paulo (1874-1959). No contexto dessas pesquisas, o presente trabalho traz como diferencial a análise que pretende fazer dos conteúdos dos discursos presentes em tais exames, buscando identificar a constituição de uma cultura escolar e a emergência de uma cultura profissional docente (JULIA, 2001).

Tais exames eram publicados em edital pela Inspetoria Geral da Instrução Pública e registrados em livro ata. Essa maneira de realizar os exames denota a aspiração do Estado em institucionalizar a avaliação através do alto grau de formalização de suas práticas. Isso permitiria dar visibilidade e inculcar, socialmente e nos futuros professores, uma configuração de escola que começa a se expandir, e de sociedade que se pretende formar.

Um documento intitulado “Termos dos exames dos alunos do primeiro ano da Escola Normal (1875)”, assinado pelo então secretário da Inspetoria Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, permitiu a identificação da lista dos alunos presentes nos diversos dias dos exames realizados no referido ano, informações sobre data e local em que foram realizados os exames, responsáveis presentes – no caso, o inspetor geral e

diretor da Escola Normal e os dois professores da escola –, justificativas de ausências de professores e alunos, horário de início e término das provas, horário em que cada aluno avaliado entregou seu exame, tema da prova, etc. Outro documento que auxiliou na verificação e constatação das informações acerca dos exames realizados no ano de 1875 tem por título “Apontamentos para a ata dos exames da Escola Normal”, sem assinatura. Esse documento parece ser um rascunho do que viria a ser a ata oficial, porém, nele encontramos informações que não constavam na ata.

Com base em tais documentos, pudemos constatar também que os alunos eram submetidos tanto a provas escritas quanto a provas orais. As provas escritas destinavam-se a todas as disciplinas que compunham o currículo. Em pesquisa realizada no Arquivo Público de Estado de São Paulo, localizamos provas escritas de diversas disciplinas que compunham o currículo do curso normal, como Francês, História Geral, Aritmética, Religião Cristã, etc. Utilizaremos neste trabalho os exames escritos que versam sobre temas diretamente ligados à instrução e à profissão docente e que permitam recolher indícios reveladores da construção de uma cultura escolar. No que diz respeito às provas orais, localizamos apenas registros, feitos na ata do ano de 1875, para as matérias de Língua Portuguesa e Língua Francesa. Consta também que os alunos eram submetidos a mais de um exame no mesmo dia.

No dia 29 de novembro de 1875, por exemplo, os alunos iniciaram a prova de Português, com o tema *A escola*, às 9h15, tendo duas horas para a sua realização. Os alunos eram divididos em turmas, sendo esta 1ª turma composta pelos seguintes alunos: Fidelis de Oliveira; Francisco Fabriciano Negrão; Francisco Solano Ferreira Gonçalves; João Alves de Siqueira; José Julio Goulart; Lindolpho Francisco de Paula; faltando ao exame com licença do governo por motivo de doença ou doença de familiares: Antonio Carlos de Toledo Ribas, Cesário Lange Adrien, Francisco Pedro do Canto²⁸. Consta que todos os alunos dessa turma eram alunos mestre professor. Desse conjunto não tivemos acesso apenas à prova de José Julio Goulart.

Após o término do exame, as provas foram revistas e avaliadas e os alunos chamados novamente para a realização da prova escrita de francês, às 11h10. Após

²⁸ Do aluno Antonio Carlos de Toledo Ribas não localizamos nenhuma avaliação. De Cesário Lange Adrien localizamos dois exames com datas de 7 e 14 de dezembro de 1875. Do aluno Francisco Pedro do Canto localizamos um exame realizado no dia 24 de janeiro de 1876 intitulado *Métodos de ensino nas escolas primeiras*. Provavelmente, somente nesta data o referido aluno tenha se restabelecido para a realização dos exames da Escola Normal.

revisão e avaliação das mesmas, consta informação de que as provas orais das duas disciplinas foram adiadas para o dia seguinte, 30 de novembro de 1875, conforme edital. Sobre os exames realizados no dia 29 de novembro, identificamos registro apenas no documento “Apontamentos para a ata dos exames da Escola Normal”. O documento “Termos dos exames dos alunos do primeiro ano da Escola Normal (1875)” traz apenas os registros dos exames realizados a partir do dia 1º de dezembro de 1875.

No dia 1º de dezembro, foram submetidos às provas escritas de línguas os alunos da 2ª turma: Marcelino Brasiliense Gonçalves de Carvalho; Pedro Alves Corrêa do Amaral; Severiano José de Ramos; Olympio Catão de Loureira; Thomas Paulo do Bomsucesso Galhardo e Tobias Jardim Martins da Silva. Desse conjunto documental, tivemos acesso apenas às provas dos três primeiros. A prova de português teve como tema a relação entre a imprensa e a escola e contou com a presença do doutor Francisco Aurelio de Souza Carvalho, inspetor geral e diretor da escola; o doutor Paulo Antonio do Valle, professor do ano; e o doutor Augusto Freire da Silva, em substituição ao doutor Américo Ferreira de Abreu, professor do segundo ano, por estar esse doente. Seguindo a sequência do dia anterior, sucedeu-se a prova escrita de francês. Os exames orais de línguas para a 2ª turma ocorreram nos dias 3 e 13 de dezembro de 1875, segundo documentação. Desse conjunto de provas escritas, localizamos apenas três exames.

Consta ainda que, dessa turma, após avaliação dos examinadores e realizada votação por escrutínio secreto, deram-se os seguintes resultados: plenamente aprovados: Marcellino Braziliense Gonçalves de Carvalho, Olympio Catão de Loureira, Thomas Paulo do Bomsucesso Galhardo e Tobias Jardim Martins da Silva; simplesmente aprovados: Severiano José Ramos e Pedro Alves Correia do Amaral.

No dia 4, foram avaliados os alunos da 3ª turma e registrada a ausência sem justificativa prévia dos seguintes alunos: Felismino Vieira Cordeiro, Francisco Manoel dos Passos Junior e João Maximiano da Silva. Por esse motivo, o documento informa que foi necessário chamar outros alunos, ficando composta a 3ª turma pelos seguintes: Antonio de Carvalho Sardemberg; João Baptista dos Santos Cruz, João Ferraz de Oliveira Lima; João Viterbo de Santa Rosa; Henrique Luiz de Andrade Meira; e Joaquim Lopes da Silva. De acordo com o documento, foi declarado que o professor da escola era suspeito para examinar o aluno João Baptista dos Santos Cruz, por esse ser seu protegido, tendo o Inspetor Geral decidido que nem por isso ficava o mesmo professor inibido de examinar as provas dos demais alunos. O tema sobre o qual os alunos deveriam dissertar na prova

de português versava sobre a posição do professor primário em relação aos outros funcionários públicos. Pelo motivo anteriormente exposto, a prova do aluno João Baptista dos Santos Cruz ficou reservada para ser examinada pelo professor substituto o reverendíssimo Cônego Francisco de Paula Rodrigues. Todas as provas dessa turma foram localizadas.

O exame da 4ª e última turma ocorreu no dia 7 de dezembro de 1875, no qual compareceram os seguintes alunos: José Antonio Lopes Ferreira; José Benedicto Corrêa Salgado; José Luiz Flaquer, José Roberto de Mello Franco; Luiz Gonzaga de Campos Freitas; Manoel dos Reis; Octaviano Augusto de Oliveira e Cesário Lange Adrien, este último, segundo o documento, requereu para ser admitido no fim da última turma. Consta ainda que faltou à chamada sem justificativa o aluno José Cypriano de Castro Vasconcellos. O ponto da prova foi *O magistério primário e as escolas normais*. Conseguimos ter acesso a todos os exames dessa turma.

Sobre as provas de Pedagogia²⁹ do mesmo ano (1875), não localizamos os registros em ata. A classificação dessas provas, no total 11 exames encontrados versando sobre dois temas diferentes, foi possível com o auxílio de manuscrito composto pela lista de pontos para os exames da disciplina para o referido ano letivo (VALLE, 1875).

Os temas das 11 provas localizadas estavam distribuídos da seguinte maneira: três delas tratavam do tema *Espécies de educação*, e outras oito, sobre *O professor e seus predicados*. Em comparação com os registros em ata sobre as provas de línguas, constatamos que esses oito exames versando sobre o professor e seus predicados foram realizados pelos mesmos alunos que compunham a 4ª turma avaliada.

Uma análise mais cuidadosa da documentação permitiu verificar que o conjunto de provas com datas do ano de 1876 e 1877 referia-se aos exames do ano letivo de 1876, iniciados no final desse mesmo ano e concluídos no início do ano seguinte. Tal fato pode ser explicado devido ao aumento no número de alunos matriculados na escola, inclusive pela abertura da ala feminina da mesma escola no mesmo ano. Desses exames foram selecionados para análise neste trabalho apenas as provas de Pedagogia. Além da indicação do nome da disciplina constar no cabeçalho dessas provas, valemo-nos também

²⁹ A pesquisadora Thabatha Trevisan classifica todas as provas citadas do ano de 1875 como provas de Pedagogia. Como localizamos registros em documentos de que uma parte das referidas provas eram de Português, optamos por classificá-las de acordo com os documentos, muito embora tal classificação não inviabilize a análise de seu conteúdo.

da lista de pontos elaborada para os exames de Pedagogia do ano de 1876 para a classificação desse conjunto de documentos.

Há um único exame intitulado *Métodos de ensino nas escolas primeiras* realizado ainda no início do ano de 1876, data em que não era comum a realização dos exames, uma vez que os mesmos eram realizados ao final de cada ano. Como apontado anteriormente, esse exame foi executado pelo aluno Francisco Pedro do Canto que, segundo o documento “Apontamentos para a ata dos exames da Escola Normal” de 1875, não pode comparecer na data estipulada pelo edital, justificando sua ausência.

Apresentamos a seguir, lista das provas analisadas neste trabalho.

Disciplina - Tema	Data	Nome do aluno	Avaliação
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	19/12/1876	CAMARGO, Antonio Ezequiel de	Sofrível
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	19/12/1876	CARVALHO, João Barreto de	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	19/12/1876	CORDEIRO, Felismino Vieira	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	19/12/1876	DIAS, Antônio Correa	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	19/12/1876	REIS, Carlos Joaquim dos	Muito boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	19/12/1876	RODRIGUEZ, Genesio Braulio	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	26/12/1876	DIAS, Juvenal Junqueira de Freitas	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	26/12/1876	MELLO, Pedro Vaz de Almeida	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	26/12/1876	VASCONCELLOS, José [?] de	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	26/12/1876	VILLAÇA, Manoel Martins	Boa
Pedagogia - Educação Física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.	s.d./1877	TOLEDO, Pedro Manoel de	Boa
Pedagogia - Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita	22/12/1876	CAVALHEIRO Jr., José Marcellino	Boa
Pedagogia - Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita	22/12/1876	LACERDA, José Pedro G. de Moura	Boa

Pedagogia - Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita	22/12/1876	PINTO, José Alves de Souza	Boa
Pedagogia - Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita	22/12/1876	SOARES, José de Paulo Bonfim	Boa
Pedagogia - Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita	22/12/1876	TOLEDO, João Evangelista de	Boa
Pedagogia - Espécies de educação	11/12/1875	AMARAL, Pedro Alves Correado	Boa
Pedagogia - Espécies de educação	11/12/1875	RAMOS, Severiano José de	Boa
Pedagogia - Espécies de educação	13/12/1875	CARVALHO, Marcellino Brasiense G. de	Aprovado plenamente
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	PRADO, Rosa de Oliveira	Boa
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	CHAGAS, Maria Isabel	Sofrível
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	GLASS, Joanna Rosa de Jesus	Boa, porém incompleta
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	JESUS, Marianna Claudina de	Boa
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	MENDONÇA, Francisca Eugenia de	Sofrível
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	MENDONÇA, Olympia Adelaide de	Boa
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	MORAES, Maria da Conceição Marcondes de	Boa
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	OLIVEIRA, Maria do Carmo d'	Sofrível
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	03/01/1877	OLIVEIRA, Maria Loureira de	Sofrível
Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos	s.d./1877	SILVA, Mathilde Moraes	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	03/01/1877	FARO, Henriqueta Cerqueira Lima	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	28/12/1876	CALHEIROS, Christina Amélia	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	28/12/1876	CAMARGO, Felizarda Pinto	Boa

Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	28/12/1876	DORES, Brasilina Maria das	Sofrível
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	28/12/1876	MARQUES, Fortunata Joaquina de Azevedo	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	28/12/1876	NOBREGA, Francisca das Dore	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	28/12/1876	SILVA, Galdina Amelia da	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	30/12/1876	BRANCO, Irene de Sampaio Castello	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	30/12/1876	CAMPOS, Guilhermina Emilia	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	30/12/1876	MENDONÇA, Helena Vidal	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	30/12/1876	PAULA, Idalina Ferreira de	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens	30/12/1876	SILVA, Hortencia Amelia da	Boa
Pedagogia - Métodos de ensino nas escolas primeiras	24/01/1876	CANTO, Francisco Pedro do	Boa
Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	ADRIEN, Cezario Lange	Aprovado plenamente (15/12)
Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	FERREIRA, José Antonio Lopes	Boa
Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	FLAQUER, José Luis	Sofrível (14/12) Aprovado
Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	FRANCO, José Roberto de Mello	Má (14/12) Reprovado (15/12)
Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	FREITAS, Luiz Gonzaga de Campos	Boa
Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	OLIVEIRA, Octaviano Augusto de	Boa
Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	REYS, Manoel dos	Boa

Pedagogia - O professor e seus predicados	14/12/1875	SALGADO, José Benedicto Correa	Boa
Português - A imprensa e a escola	01/12/1875	AMARAL, Pedro Alves Correado	Boa
Português - A imprensa e a escola	30/11/1875	CARVALHO, Marcellino Brasiliense G. de	Boa
Português - A imprensa e a escola [escrita em duas partes]	01/12/1875	RAMOS, Severiano José de	Boa
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	ADRIEN, Cezario Lange	Boa
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	FERREIRA, José Antonio Lopes	Sofrível
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	FLAQUER, José Luis	Boa
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	FRANCO, José Roberto de Mello	Má
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	FREITAS, Luiz Gonzaga de Campos	Boa
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	OLIVEIRA, Octaviano Augusto de	Boa
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	REYS, Manoel dos	Boa
Português - O magistério primário e as escolas normais	07/12/1875	SALGADO, José Benedicto Correa	Boa
Português - O que é uma escola?	29/11/1875	GONÇALVES, Francisco Solano Ferreira	Sofrível
Português - O que é uma escola?	29/11/1875	José Julio Goulart	Avaliação não localizada
Português - O que é uma escola?	29/11/1875	NEGRÃO, Francisco Fabriciano	Sofrível (29/11) Aprovado (11/12)
Português - O que é uma escola?	29/11/1875	OLIVEIRA, Fidelis	Boa
Português - O que é uma escola?	29/11/1875	PAULA, Lindolpho Francisco de	Sofrível (29/11) Aprovado (11/12)
Português - O que é uma escola?	29/11/1875	SIQUEIRA, João Alves	Boa
Português - Qual a importância do professor público considerado em relação aos demais funcionários públicos?	04/12/1875	CRUZ, João Baptista da Santa	Sofrível
Português - Qual a importância do professor público considerado em relação aos demais funcionários públicos?	04/12/1875	LIMA, João Ferraz de Oliveira	Boa

Português - Qual a importância do professor público considerado em relação aos demais funcionários públicos?	04/12/1875	MEIRA, Henrique L. de Andrade Meira	Má (04/12) Reprovado (14/12)
Português - Qual a importância do professor público considerado em relação aos demais funcionários públicos?	04/12/1875	ROSA, João V. de Santa	Boa
Português - Qual a importância do professor público considerado em relação aos demais funcionários públicos?	04/12/1875	SARDENBERG, Antonio de Carvalho	Boa
Português - Qual a importância do professor público considerado em relação aos demais funcionários públicos?	04/12/1875	SILVA, Joaquim Lopes da	Boa

Quadro 6: Provas da Escola Normal (1875, 1876 e 1877)³⁰

Desse conjunto documental, tomando como referência algumas listas de presença dos alunos às aulas da Escola Normal com as quais tivemos contato, pudemos constatar que a significativa maioria eram alunos do curso normal. Dentre eles, alguns nomes não foram localizados na lista dos alunos da escola, o que nos leva a supor tratar-se de candidatos à obtenção do certificado de normalista, sem que se tenha cursado as aulas da referida escola.

1.3.1. Os pontos das provas dos normalistas e o manual de Daligault

A obra de Daligault possui lugar de destaque nos exames da Escola Normal de São Paulo, a partir da segunda metade da década de 1870, além de influenciar todo o ensino de pedagogia da mesma instituição. Através de registros nos exames, ofícios da Escola, lista de livros a serem adquiridos para a Escola Normal, pudemos verificar sua presença na instituição e na formação dos futuros professores nesse período. Trevisan (2011) já destacara a relevância da obra de Daligault na instituição, além de relacionar os

³⁰ A elaboração dos quadros de análise deste trabalho seguem metodologia empregada pela professora Vivian Batista da Silva (2001; 2005).

temas apresentados como pontos das provas de Pedagogia com os temas presentes no referido manual.

A escolha do manual de Mr. Daligault não se dá por acaso. De maneira geral, ele atendia a diversas “exigências” e necessidades sociais do final do século XIX brasileiro, sejam elas de natureza pedagógica, de natureza médica, de natureza político-social.

Logo que foi reaberta a Escola Normal de São Paulo, no ano de 1875, o livro base para o ensino de Pedagogia era o *Curso Practico de Pedagogia* de Mr. Daligault. A citação do nome do autor em inúmeros exames, somada a uma análise mais atenta de seus conteúdos, permite perceber trechos, diga-se de passagem, idênticos ao do referido manual, transcritos pelos alunos. Ademais, os pontos para os exames dos alunos dos anos de 1875, 1876 e 1877 reproduzem os temas abordados na obra e, às vezes, os mesmos títulos encontrados no índice do livro³¹, tal como demonstrou Trevisan (2011, p. 121-122).

Embora não tenhamos localizado nenhuma prova do ano letivo de 1877, a lista de pontos para a avaliação do referido ano, elaborada pelo professor da cadeira, nos possibilita ter maior clareza sobre os temas recorrentes e, portanto, entendidos como de importância para a formação dos futuros professores.

³¹ Para efeito de comparação consultar o índice do *Curso Practico de Pedagogia* de Mr. Daligault nos Anexos deste trabalho.

Pontos para as provas de Pedagogia		
1875	Pontos para os exames de Pedagogia do ano de 1875 formulado pelo professor da 1ª cadeira, Paulo Antonio do Valle.	1º. O que seja Pedagogia, qual sua matéria, e em quantas partes se divide o seu estudo 2º. Educação e Instrução 3º. Espécies de educação 4º. Educação física 5º. Educação intelectual 6º. O professor e seus predicados 7º. A escola e suas condições materiais 8º. Mobília e utensílios da Escola 9º. Métodos de ensino 10º. Penas e recompensas na Escola 11º. Meios disciplinares da Escola 11º. Métodos de leitura *
1876	Pontos para os exames do primeiro ano da Escola Normal organizados pelo professor interino Melchhiades da Boa Morte Trigueiro.	1º. – Preliminares. Dignidade das funções do professor. Qualidades que se referem direta e indiretamente às suas funções 2º. – Definição, objeto e divisão da pedagogia. Definição e divisão da educação. Distinção entre educação e instrução em acepção pedagógica. 3º. – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. 4º. – Educação intelectual. Distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita. 5º. – Educação Moral e religiosa. 6º. – Métodos de ensino individual e simultâneo; seus inconvenientes e vantagens. 7º. – Métodos de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos. 8º. – Métodos de leitura. 9º. – Métodos de escrita. 10º. – Métodos de aritmética. 11º. – Instrução moral e religiosa. 12º. – Arranjo e direção da aula.
1877	Programa de pontos extraordinários aprovado pela congregação da Escola Normal, por Américo Ferreira de Abreu	1º. Ano - Pontos para prova escrita 1º. Qualidades que se referem direta e indiretamente às funções do professor. 2º. Distinção entre educação e instrução. Pontos para prova oral 1º. Educação intelectual. 2º. Educação moral e religiosa. 3º. Métodos de ensino individual e simultâneo, suas vantagens e inconveniências. 4º. Método de ensino mútuo e misto, suas vantagens e defeitos. 5º. Instrução Moral e religiosa.

Quadro 7: Pontos para os exames de Pedagogia (1875, 1876, 1877)

* O erro na sequência numérica se deu pelo fato de a transcrição ser feita de acordo com o manuscrito original.

Como pudemos inferir do quadro de pontos para os exames do curso normal, os temas comuns exigidos nos exames dos três primeiros anos da primeira reabertura da Escola Normal³² concentram-se em três eixos recorrentes: as qualidades necessárias ao exercício da profissão (representações do professor ideal), os diferentes tipos de educação (intelectual, física, moral e religiosa) e os métodos de ensino (gerais ou específicos).

A seguir, nos deteremos na análise de cada um desses eixos por entender que eles tratam daqueles saberes tidos como essenciais e necessários ao exercício da profissão docente no final do século XIX, de acordo com as entidades autorizadas na seleção dos conhecimentos exigidos dos futuros professores: os administradores públicos e a instituição escola normal.

³² Para relembrar, estamos tratando da segunda abertura da Escola Normal da Província de São Paulo. Aberta pela primeira vez em 1846, foi fechada em 1867, tendo recebido inúmeras críticas sobre seus resultados. A reabertura da referida escola se deu em 1875, fechando em 1878 e reabrindo novamente em 1880.

2. Educação, instrução e escola: meios de promover civilidade

A educação é uma obra racional, deve portanto ser planejada (PASSALACQUA, 1887, p. 4).

Neste capítulo abordaremos as definições de educação, de instrução e de escola presentes nos manuais e nos exames da Escola Normal por entender que esses discursos expressam as expectativas e ideias que os futuros professores revelavam sobre tais assuntos. Ao professor era atribuída a tarefa de ensinar os saberes elementares, mas também organizar e manter a escola, e formar hábitos e condutas necessários para a formação do novo cidadão – condição entendida como essencial para a promoção do progresso e do desenvolvimento do país. Com base nessas atribuições, entendemos que compreender as concepções de educação, de instrução e de escola que circulavam no período permite ir além, pois tais aspectos são fundamentais para a compreensão do perfil de professor que se pretendia formar no período.

Nesse contexto, a consolidação da ciência da educação contribuiria para a fundação de práticas docentes em conformidade com um modelo de sistema público de educação que se constituía. O rigor do discurso pedagógico na definição de educação e seus diferentes ramos, na distinção entre educação e instrução, na definição e organização do espaço escolar e seu domínio pelos futuros professores dariam visibilidade e contribuiriam para validar e dar forma à nascente profissão docente.

2.1. O nascimento da ciência da educação

A ideia de ensinar a todos os conhecimentos necessários à vida futura, tendo a educação como estratégia para formar bons cidadãos em instituições específicas para esse

fim, já foi enunciada há tempos, na *Didactica Magna* de Comenius, produzida no século XVII. Vera Valdemarin destaca que a obra de Comenius

atribui à escola e à escolarização a grande tarefa social de formar todas as pessoas, sem discriminação, começando desde a infância, a fim de que possam participar e contribuir para o desenvolvimento da sociedade; dispõe como a instituição deve ser organizada (em séries e sequência de aprofundamento de estudos) e como deve ser a prática pedagógica para realizar tais objetivos (VALDEMARIN, 2010, p. 15).

Franco Cambi (1999) aponta que no século XVI tem início a pedagogia moderna, mas que as inúmeras transformações ocorridas na Modernidade, especialmente a partir do século XVII, implicaram uma revolução na educação e na pedagogia. “A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos” (CAMBI, 1999, p. 198). Tais transformações dizem respeito a novas maneiras de se pensar e organizar a sociedade, dentre as quais podemos citar a constituição do Estado moderno, de uma nova ciência que tem seu aporte no método científico, o desenvolvimento da economia capitalista. Essas mudanças resultarão também numa renovação do pensamento pedagógico.

Com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma pedagogia social que se reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente. Como também nasce uma pedagogia antropológico-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia (como faz Comenius, como faz Rousseau).

Na Modernidade, a pedagogia-educação se renova, delineando-se como saber e como práxis (CAMBI, 1999, p. 199).

Esse período assiste a uma renovação da instituição escolar que, aos poucos, vai se tornando laica e estatizada, cujo objetivo era formar o homem, mas, sobretudo, o cidadão. Inicia-se no século XVIII o desenvolvimento de uma pedagogia laica, racional, científica e orientada para valores sociais e civis, uma pedagogia crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práxis educativas cujo empenho destina-se a reformar a sociedade (CAMBI, 1999, p. 329).

A partir da segunda metade do século XIX, o desenvolvimento das correntes científicas e evolucionistas, especialmente na França, faz emergir uma nova maneira de se pensar a promoção do progresso e da ordenação social, baseada em sua capacidade científica³³.

Na tentativa de validar a nascente ciência da educação parece necessário delimitá-la nos contornos da ciência. Cambi (1999) afirma que o nascimento da história da pedagogia se deu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se ao longo desse último, como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade (CAMBI, 1999, p. 21). A constituição da pedagogia como campo científico do conhecimento pode ser atribuída a esse movimento.

Assim, se, de um lado se recorrerá ao rigor do discurso pedagógico e a um modelo de formação que privilegia a mente como *cogito*, se se valorizarão as contribuições – mesmo as elementares – das nascentes ciências humanas (a psicologia sobretudo) tanto na aprendizagem como na formação, de outro, se fará apelo à destinação social – entendida no sentido cada vez mais civil e cada vez menos religioso – de todo o

³³ Sobre esse assunto, Carlota Boto destaca que “A capacidade científica dos povos estaria ligada a seu potencial de prosperidade material e humano e, portanto, seria fruto do desenvolvimento industrial. Era necessário e urgente, pois, encaminhar Portugal [e também, o Brasil] para esse avanço que a lei da evolução teria já traçado” (BOTO, 1997, p. 144-5).

processo formativo, que deve ligar o sujeito a uma sociedade, colhida nas suas necessidades históricas e reconhecida nas suas estruturas históricas, e – enfim, de outro lado ainda – se tenderá a encarregar a educação de tarefas utópicas, de regeneração do homem, de capacidade irênica, de desejo de reconstrução da convivência social, que cabe ao futuro realizar, mas que a educação – e só a educação – pode preparar e que, portanto, a pedagogia deve conscientemente teorizar (CAMBI, 1999, p. 279-280).

No Brasil do século XIX notamos que a distinção sobre a cientificidade da pedagogia não é ponto pacífico. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de que o rigor dos discursos pedagógicos, as contribuições das ciências humanas e a crença no poder da educação na regeneração do homem, tal como enunciadas anteriormente, estejam em processo de desenvolvimento e consolidação nesse período.

Dermeval Saviani vai mostrar que a questão pedagógica aparece nas leis que regem o ensino brasileiro ao longo do século XIX, sobretudo na primeira metade, ao tratar dos métodos de ensino. Associada à ideia de “educação de crianças”, a pedagogia é entendida como o modo de organizar e realizar o ato educativo (SAVIANI, 2006, p. 28). É, sobretudo, nos manuais de formação de professores que veremos, com mais intensidade, tentativas de valorização e divulgação dos aspectos científicos da pedagogia.

Nesse contexto de emergência e consolidação da cientificidade da educação, parecia ser sinônimo de qualificação profissional docente demonstrar conhecimento sobre os temas e debates recorrentes no campo educacional. O desdobramento de tal afirmação é perceptível nos discursos dos formadores de professores (autores de manuais e professores dos cursos normais) e dos futuros professores que, nesse período, valorizaram o rigor do discurso pedagógico na definição de educação e seus diferentes ramos, nos meios de promover a educação física, na distinção entre educação e instrução, como veremos na análise das fontes. Corroborar essa ideia a constatação de Heloísa Villela (2002) de que, para distinguir o modelo profissional de formação docente do anterior (o modelo artesanal), em primeiro lugar, o normalista devia ter clara a diferença entre educação e instrução (VILLELA, 2002, p. 129), tema amplamente apresentado nos manuais pedagógicos do século XIX.

2.1.1. A escolarização da educação

A escola, cada vez mais racionalizada em seus processos e controlada em todas as suas ações, assume papel central no âmbito das novas instituições sociais que agem em função do controle e conformação social, parte de um projeto educativo. Desse modo, através da figura do professor, a educação escolar vai ganhando destaque na formação de hábitos e práticas que se pretende difundir entre a população a longo prazo, vê-se a necessidade de se ensinar a criança para que ela ensine sua família.

A referida extensão da ação educativa para o âmbito doméstico pode ser constatada também na análise da expansão da medicina na década de 1880, feita por Gondra (2000). Nesse processo, o autor afirma que a escola e a educação de um modo geral não são esquecidas,

pois, para formar as novas gerações seria necessário uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da educação (GONDRA, 2000, p. 525).

Como nos mostra Gondra (2004), o campo educacional atuou como terreno fértil de disseminação do corpo doutrinário da medicina, entre as estratégias de construção e legitimação social da medicina enquanto ciência médica autônoma, através do alargamento de seus domínios e a partilha de seus enunciados. Segundo o autor, a preocupação dos médicos com o aspecto educacional é percebida através de sua produção discursiva de dois modos distintos: o primeiro deles articula a educação a outras preocupações mais específicas, como ver na educação da população um dos requisitos necessários para eliminar o flagelo das epidemias que abatiam a sociedade; o segundo, apresenta “interesse privilegiado da medicina/higiene pelo tema educacional, elegendo-o como o principal aspecto a ser observado no sentido de se produzir um homem e uma

sociedade regenerados” (GONDRA, 2004, p. 120-121). Intentava-se colocar os médicos no plano central, conferindo-lhes autoridade enquanto portadores de uma verdade anunciadora da redenção dos problemas educacionais e sociais, produzindo, assim, uma medicina social e uma educação medicalizada (GONDRA, 2004, p. 122).

Por outro lado, podemos inferir que o uso de tais discursos legitimados na área médica também serviu, ao campo educacional, no sentido de dar-lhe maior visibilidade e legitimidade enquanto ciência da educação.

A aposta que se faz na educação no período e as políticas sanitárias e educacionais adotadas, além do claro intuito de disseminar comportamentos desejáveis e afastar a população da ignorância – influência de um modo moderno e iluminista de formação do homem –, apontam ainda para as primeiras iniciativas daquilo que Marta Carvalho (1989) vai apontar como uma

política de valorização do homem como fator de produção e integração nacional [...] a dinamização do homem como fator de produção por políticas sanitárias e educacionais integram-se num projeto de maximização e integração dos recursos nacionais subordinados à concepção de defesa nacional (CARVALHO, 1989, p. 17-8).

As transformações estruturais de melhorias urbanas ocorridas na segunda metade do século XIX (a construção de estradas de ferro, a iluminação pública, navegação a vapor, etc.), na Província de São Paulo, aumentavam a demanda por instrução. A elite ilustrada do período vê, na educação do povo, a preparação de mão-de-obra capaz de substituir o trabalho escravo e de eleitores minimamente instruídos. Parece implícita, em vários momentos, a ideia de que os conhecimentos do povo não deveriam ultrapassar o limite de suas ocupações, daí a justificativa da ação da escola elementar que, por muito tempo, encarregou-se, quase que exclusivamente, de ensinar a população a ler, escrever e contar.

A escolarização da educação trouxe consigo a necessidade de diretrizes para a organização e a prática de ensino. O desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas

numa organização do tempo e classificação dos alunos de acordo com o grau de conhecimento trazia consigo outra necessidade: a construção de espaços específicos para a realização da tarefa do ensino. A construção de um espaço escolar específico está associada às necessidades advindas dos métodos de ensino e também atua como elemento revelador de um sistema de valores, de um mecanismo de controle e vigilância minuciosamente pensados para moldar os corpos e as ações.

Agustín Escolano (1998) já havia destacado a importância dos estudos que se dedicam à arquitetura escolar:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (ESCOLANO, 1998, p. 26).

O autor destaca que “o espaço escolar deve ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 1998, p. 26). No limite, uma análise mais cuidada de tais aspectos nos possibilita entender algumas das intenções subjetivas presentes numa dada organização escolar, tais como o controle dos movimentos e dos costumes, ou seja, o desenvolvimento de uma disciplina minimamente ordenada.

Considerando os apontamentos e as contribuições enunciadas anteriormente, pretende-se, a seguir, delimitar algum entendimento da ideia de educação, instrução e escola presentes nas provas dos alunos da Escola Normal de São Paulo, balizadas pelos manuais pedagógicos, nas quais vemos impressas algumas noções ou indícios de como tais assuntos eram tratados.

2.2. A “educação integral” e a formação do futuro cidadão

Apresentada em alguns exames da Escola Normal como o primeiro cuidado que o homem recebe de seus pais ou responsáveis, a educação compreende cuidados tanto físicos (relacionados com a conservação da vida e da saúde), quanto morais (sobre os quais recairá a direção da conduta e o estudo das obrigações), além do desenvolvimento de habilidades intelectuais. Daí a necessidade dos futuros professores conhecerem as diferentes espécies de educação. Para a compreensão dos tipos de educação apresentados e desenvolvidos nos exames faz-se necessário contextualizá-los no âmbito da Pedagogia.

Segundo alguns pedagogistas é a Pedagogia considerada como arte, segundo outros, como ciência. No nosso fraco modo de pensar, e escudado em abalisados escritores desta matéria, que são respeitados e considerados como autoridades em tal assunto, entendemos que Pedagogia é ciência e não arte, e assim definimos: Pedagogia é a ciência dos *princípios gerais e imutáveis que presidem a educação da infância e dos meios que auxiliam na prática*. Outra definição mais genérica é: Pedagogia é a ciência da educação (REIS, 1876, grifo nosso).

Tal definição incorpora a teoria e a prática da educação ao afirmar que tais princípios regem também os meios que auxiliam na prática. Buscando validar o exposto, o aluno prossegue definindo ciência como o complexo de princípios imutáveis e gerais formulados em corpo de doutrina; e arte, como o complexo de regras. “A ciência fornece os princípios a todos os ramos dos conhecimentos humanos, sobre os quais eles se fundam; a arte é limitada, só se dirige pela prática” (REIS, 1876). Daí a Pedagogia ser classificada como ciência.

O desenvolvimento desse tema nas provas dos normalistas revela um pouco do debate presente à época sobre a Pedagogia ser considerada ciência ou arte. Entretanto, parece não haver muito consenso sobre o tema, pois o aluno Pedro Alves Correa do Amaral inicia sua prova intitulada *Espécies de educação* definindo a pedagogia como arte. “A pedagogia é a arte de ensinar bem aos meninos ou de dar-lhes uma boa educação,

arte que precisa para o seu desenvolvimento, luzes, experiência e dedicação” (AMARAL, 1875b). O aluno expõe à definição de arte, anteriormente apresentada, o significado da pedagogia, ou seja, como algo que só se dirige pela prática. O mesmo aluno continua definindo: “Ensinar não é propriamente educar como entendem alguns, é dar direção a todas as faculdades que lhes são nativas [aos meninos]”.

Como já destacamos em outros momentos, o manual de referência utilizado pelos normalistas é de origem francesa e traz expresso, em suas páginas, o debate sobre a cientificidade da Pedagogia enquanto ciência da educação. De todo modo, esse é um assunto que aparece também nos demais manuais (brasileiros e portugueses) evidenciando ser essa uma questão de relevância no período.

Camillo Passalacqua, professor da Escola Normal de São Paulo, vai expor em seu manual a importância do estudo da pedagogia e anuncia que “Educar é cooperar para o engrandecimento de um indivíduo, de uma família, de um povo”. Afirma ser a pedagogia uma ciência da qual o educador deve ter conhecimento, pois, do contrário, ele estaria obrigado a corrigir seus atos a cada passo. Desse modo, “parece a nós *artigo de primeira necessidade* conhecer o professor todas as condições físicas, intelectuais e morais de seus alunos, e as leis que tem de aplicar. Esse conhecimento quem o fornece é a PEDAGOGIA” (PASSALACQUA, 1887, p. 3-4).

Passalacqua ressalta que a Pedagogia deve abranger duas divisões: uma parte teórica e outra parte prática.

Na primeira trata-se evidentemente das faculdades humanas educáveis, das leis e princípios, capazes de levar o homem à realização de seu destino. Na segunda, do modo de educar, dos processos mais rápidos de aplicação. A primeira habilita o homem a educar; a segunda estuda os meios mais prontos e seguros de realizar a educação (PASSALACQUA, 1887, p. 6).

Donde se conclui que a ciência da educação divide-se em duas: Pedagogia e Metodologia.

O autor também vai trazer ao debate o caráter da cientificidade da educação. Ele afirma que a educação, tal como a medicina – reconhecidamente uma ciência –, é a

aplicação de teorias da área: “a educação, antes de ser uma arte fecundada pela iniciativa e devotamento do educador, é ela uma ciência deduzida das leis gerais da natureza humana, leis descobertas pela investigação e pela experiência”. Desse modo, o autor parece pacificar a disputa sobre a definição da educação, incluindo, à sua cientificidade, a importância da prática e da experiência; afinal, é objetivo da educação “promover o progresso do indivíduo e da sociedade” (PASSALACQUA, 1887, p. 6).

De acordo com a estrutura dos manuais analisados, feita a apresentação do debate acerca da cientificidade da pedagogia aos normalistas, cabia explicar sobre os diferentes tipos de educação.

Assim como exposto nos manuais, os tipos ou ramos da educação são resultado da compreensão de um ser humano integral composto de corpo e alma e, portanto, possuidor de três faculdades: as faculdades físicas, que dizem respeito ao corpo; as faculdades intelectuais, que se referem à inteligência; e as faculdades morais, que se referem à vontade. Daí conclui-se a existência de três ramos da educação: a educação física, a educação intelectual e a educação moral ou religiosa³⁴.

O tradutor da obra de Daligault, o político Joaquim Pires Machado Portella, aponta como resultado da difusão de escolas primárias, além da aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do sentimento de dever e a garantia da unidade nacional, como podemos constatar no excerto:

sob um plano sabiamente combinado, e uniformemente executado, não resultará somente para os indivíduos a vantagem de adquirirem solidamente os conhecimentos indispensáveis a todo o ente humano, e de verem bem enraizado em sua alma o sentimento do dever, sentimento que, tranquilizando a consciência, fortifica o caráter, engrandece-nos aos olhos dos nossos semelhantes, e aproxima-nos de Deus. Resultará também para o Estado a inapreciável vantagem de cimentar, desenvolver, corroborar e garantir a unidade nacional: a homogeneidade da doutrina que recebem os futuros cidadãos, a uniformidade do ensino, *a identidade de hábitos intelectuais e morais que contraem*, farão com que por uma espécie de contágio elétrico o espírito nacional se

³⁴ Trataremos apenas dos ramos da educação física e intelectual, por serem esses os temas tratados nos exames dos normalistas.

transmita, se infiltre e se arraigue em seus adolescentes corações, para oportunamente dar os frutos, que o patriotismo reclama (PORTELLA, 1874, p. XIII-XIV, grifo nosso).

Pelo excerto, fica evidente a influência de um modo moderno e iluminista de formação do homem, tal como mencionado anteriormente. A ideia de que o homem é um ser integral leva à valorização de que a educação também o seja, por isso, o professor deverá cuidar de desenvolver – nos limites dos interesses para a formação de cidadãos úteis – as diferentes faculdades constitutivas do homem: físicas, morais e intelectuais.

O aluno Marcellino Carvalho demonstra de maneira sintética a distinção e importância de cada uma das três espécies de educação, as quais se referem às três faculdades que se faz necessário desenvolver nos alunos.

A educação física é a que tem por fim desenvolver as forças da pessoa, e torná-la portanto apta para os misteres da vida laboriosa.

A educação intelectual é a que tem por fim desenvolver sua inteligência, tornando-a assim apta a receber os conhecimentos de que necessita;

A educação moral ou religiosa é a que tem por fim despertar no coração do homem todos os sentimentos da religião, isto é, os sentimentos de amor de Deus e do próximo (CARVALHO, 1875b).

Tal como aparece no manual de Daligault, as três provas que se dedicam a analisar as espécies de educação afirmam que a educação física é aquela que tem por fim desenvolver as forças e habilidades físicas da pessoa, tornando-a apta para os misteres da vida, mais especificamente, o trabalho. Desse modo, a educação oferecida nas escolas deveria ser, tal como o homem, integral. Daí a necessidade de se cuidar também da educação física.

Compete, primeiramente, aos pais a responsabilidade por essa educação. Um aluno vai confirmar essa obrigação dos pais, porém, do mesmo modo que o compêndio de Daligault, segue justificando:

A força física é de grande vantagem para aqueles que se dedicam aos trabalhos mais para ganharem o pão cotidiano, e os pais que se acharem nestas condições não poderão bem desempenhar, por falta de tempo esta parte da educação, neste caso o professor se encarregará da educação desses meninos, fazendo-os contrair hábitos de modéstia e sobriedade, arrendando-os de tudo aquilo que é nocivo à saúde. (AMARAL, 1875b).

Outra prova irá destacar que esta é a mais importante das espécies de educação,

porque dela depende todos os outros ramos da educação. Tendo ela de conservar a saúde do menino e sendo esta uma condição essencial para que eles adquiram instrução e os conhecimentos de que necessitam para atingirem o fim para que foram criados, claro é que se o professor não cuidar da educação física, terá muitas vezes de perder o trabalho ou os esforços que empregar para conseguir o desenvolvimento dos outros ramos da educação (RAMOS, 1875b).

Dentro do projeto do Estado de implantação de escolas, cabe a essa instituição e, conseqüentemente, ao professor, cuidar da educação do corpo e da manutenção da saúde de seus alunos. “A educação física tem por fim a conservação do corpo e o desenvolvimento dos seus membros e órgãos” (CARVALHO, 1876).

Onze dos exames dos normalistas se dedicam ao tema da educação física. O título do ponto – *Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos* – já explicita alguns aspectos que devem ser abordados pelos alunos no seu desenvolvimento. Com maior ou menor objetividade, todas as provas vão discorrer sobre a necessidade do desenvolvimento físico do homem, pois seu estado “influi, poderosa, constante e variadamente sobre sua inteligência e estado moral” (CARVALHO, 1876), justificando, desse modo, sua importância perante as demais espécies de educação.

Os conteúdos de tais exames reafirmam a extrema importância dada ao desenvolvimento físico e cuidados com a saúde das crianças: “Com quanto caiba aos pais

o cuidado pela saúde e desenvolvimento físico de seus filhos, contudo, estando certa parte do tempo as crianças com o seu professor, não pode este ser dispensado desta parte da educação” (VASCONCELLOS, 1876). À educação física, promovida pelo professor na escola, é associado o propósito de preparar os futuros cidadãos para os “diversos mistérios da vida laboriosa” (TOLEDO, P., 1876).

Da perfeita educação física nasce o trabalho sempre constante e o homem, como é geralmente sabido, pelo trabalho nobilita-se; como poderia ele cumprir os rigorosos deveres que a sociedade o impõe se deixando-se ficar na indolência ele perde pouco a pouco as suas forças moleculares? (CAMARGO, A., 1876).

O aluno Manoel Martins Villaça traz uma abordagem ao tema bastante específica, na qual atribui alguma responsabilidade ao professor como aquele que deverá esforçar-se para garantir o êxito nesse ramo da educação, capaz de prover aos alunos, especialmente os mais pobres, os meios de subsistência, conforme podemos constatar.

A educação física tem por fim desenvolver os órgãos do corpo. Muito importante é esta educação nas crianças; principalmente nas crianças pobres, pois que estes porque são pobres, para ganhar o que lhes é necessário para alimentar-se, hão de trabalhar. O professor deverá pois esforçar-se para ter bom êxito nesta educação (VILLAÇA, 1876).

A compreensão da educação física enquanto um meio auxiliar na produção de mão-de-obra que pudesse viabilizar os interesses e o progresso da nação é uma constante nesse final de século. Prova disso é a definição de educação física presente no manual de Camillo Passalacqua (1887) como “o complexo de esforços refletidos, conducentes a conservar, fortalecer e muitas vezes regenerar a parte física ou corpo do educando”, completando com a afirmação de que “toda a educação deve tender a um fim determinado e prático, o qual nesta parte seria a educação profissional, o trabalho manual”

(PASSALACQUA, 1887, p. 21). Para que o professor possa obter os referidos resultados, cumpre conhecer os princípios ou disciplinas que servem de base às ciências auxiliares: a fisiologia, anatomia e higiene. A importância conferida tanto à fisiologia quanto à anatomia diz respeito ao conhecimento relativo às condições, formas e mecanismos da vida orgânica, aspectos que conferem certa cientificidade àquilo que é exposto pelo autor. Passalacqua destaca que “As noções de anatomia e fisiologia humanas preparam o espírito para o estudo de uma parte importantíssima da ciência pedagógica, que os autores tem chamado de – *Higiene*”. Chama a atenção a definição dada pelo autor à higiene, pois, sendo ela a ciência que fornece as leis para a conservação da saúde, ela pode ser individual ou pública. “Nós a consideramos na criança e na escola” (PASSALACQUA, 1887, p. 24).

No âmbito da educação física, o professor tem ao seu dispor meios diretos e indiretos para atingir o fim almejado. Os meios indiretos ou precauções higiênicas são aqueles relacionados à saúde dos alunos: asseio dos meninos, asseio da escola, condições físicas do prédio que permitam iluminação e circulação de ar adequados, postura corporal do aluno durante a realização das tarefas escolares. Quanto aos meios diretos estão listados aqueles que dizem respeito diretamente ao desenvolvimento físico, à ginástica. Vale notar que a educação dos órgãos dos sentidos – outro item abordado no ponto da prova sobre educação física – é exposta como uma importante parte da educação, qual seja, a passagem da educação física para a educação intelectual “pois, com efeito, é dos órgãos dos sentidos que o homem recebe o maior número de suas ideias” (CARVALHO, 1876).

A maioria das provas vai expor com mais detalhes as questões higiênicas da educação física, fato que parece evidenciar uma maior importância dada a esse aspecto. Esse destaque nos permite concordar com Gondra (2004), pois deixa evidente a disseminação de medidas educacionais com o intuito de imprimir, nas práticas escolares, um movimento de higienização com vistas a resolver alguns problemas de ordem social que tomaram lugar na agenda médica ao longo do século XIX brasileiro.

Aspectos relacionados a uma conveniência na regulação e exercício das forças físicas dos alunos são destacados.

O homem fraco e doentio, além do sofrimento a que vive sujeito, jamais poderá gozar de suas faculdades de um modo completo, como o que é são e vigoroso. Mas ainda o homem são e vigoroso, não poderá fazer destes excelentes dons da natureza, o melhor uso, se as suas forças não houverem sido reguladas e exercitadas convenientemente. (CARVALHO, 1876).

Algumas provas ressaltam a necessidade do professor atentar para a postura dos alunos durante as atividades escolares e do cuidado que esse deve ter para que os meninos variem e não tomem má posição. São expostas duas justificativas para tal cuidado: primeiro para que não afetem o desenvolvimento físico muscular dos alunos; segundo, que os alunos não se aborreçam da tarefa escolar por estar sempre numa mesma posição; além disso,

O professor deve observar aos meninos e não consentir que, na ocasião de escrever, o corpo dos meninos tome má posição, isto é, que fique bem direito e que não vergue para os lados e nem para diante, visto que o menino que escreve inclinado para diante não pode deixar de sofrer do peito, porque todos os músculos não desenvolvidos tomam jeito conforme o hábito, ora vemos que o menino habituado a escrever com o corpo em má posição não pode deixar de ofender a sua organização, portanto deve o professor prevenir as consequências funestas que daí podem resultar (CORDEIRO, 1876).

Há ainda referências que associam a boa postura do corpo com a disciplina. “Importa muito não só ao desenvolvimento físico do menino como a boa ordem que deve reinar na aula, que eles [alunos] tenham conveniente posição” (DIAS, 1876).

Figura 8: Atitude viciosa do aluno na escola (Fonte: PASSALACQUA, 1887, p. 59).

Figura 9: Atitude normal do aluno na escola (Fonte: PASSALACQUA, 1887, p. 61).

Todos esses cuidados que o professor deve ter apontam para diferentes aspectos: sobre a necessidade de se educar os corpos dos alunos para o cumprimento da tarefa educativa, tornando-os obedientes e *dóceis* (FOUCAULT, 1987), consequentemente, sobre a conveniência de exercitá-los tornando-os aptos aos “mistérios da vida laboriosa”, ou seja, preparando-os para o trabalho. Podemos ainda inferir, através dos indícios trazidos pelas abordagens feitas, parte do discurso médico disseminado, que pretendia modelar e higienizar os corpos com o intuito de construir uma sociedade higienizada com o auxílio da organização escolar (GONDRA, 2000).

Outro assunto que parece ser parte do debate da época – e de grande importância para o futuro professor – é ter clara a distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita. Esse é, inclusive, o tema de cinco dentre as provas analisadas. “A educação recai sobre a moral e a instrução supõe outros princípios mais elevados, ideias mais extensas, regras metódicas, que servem para *ilustrar a razão, adornar o entendimento, aperfeiçoar o coração e suavizar os costumes*” (AMARAL, 1875a, grifo nosso). Discursos como esse, apresentados nos exames dos normalistas, fazem ver indícios de uma ideia de civilização escolar que se pretendia instalar no período.

Por educação intelectual entende-se ser o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos meninos de modo geral e indeterminado, ou seja, sem aplicação a nenhum ramo específico de conhecimentos. A instrução refere-se ao desenvolvimento das mesmas faculdades, porém, com aplicação a determinados ramos de conhecimento.

A educação é a ação de constituir um menino em estado de poder, um dia, desempenhar da melhor maneira possível o destino de sua criação. Ela deve habilitá-lo para desempenhar a seu tempo os deveres de homem moral e religioso, de homem intelectual, de homem físico e finalmente de homem social. Prepara o homem para duas existências sucessivas, uma na terra e outra no céu. A instrução é um ramo subordinado da educação. A instrução dá conhecimentos e aptidões sobre este ou aquele ramo; a educação desenvolve as faculdades pelas quais esses conhecimentos são adquiridos e postos em prática (SOARES, 1876).

E qual seria o destino da criação desses meninos? Pelo conteúdo dos discursos analisados podemos inferir que eles deveriam ser filhos trabalhadores e dedicados, fiéis à religião cristã e cidadãos instruídos e úteis ao Estado. Portadores de hábitos higienizados, obedientes e servis, capazes de contribuir para o progresso e desenvolvimento da nação.

Outra avaliação vai destacar a importância social dada à educação e à instrução, assinalando sua complementaridade: “a instrução é o estandarte da civilização e a educação é o pão do espírito. São duas companheiras que caminham de mãos dadas” (PINTO, 1876).

Todos os exames que se destinam a tratar do tema da educação intelectual darão visibilidade aos diferentes processos constitutivos da inteligência e que, portanto, deve o professor desenvolver.

Muitos são os processos intelectuais que, tendo caráter comum de conhecimento, diferenciam-se entre si sob pontos de vista particulares; estes processos são: a atenção, a percepção externa ou simplesmente percepção, o juízo, o raciocínio e a memória.

São estas faculdades secundárias que constituem a inteligência donde se vê, que a inteligência é uma faculdade complexa (LACERDA, 1876).

Tal como proposto no manual utilizado como referência no curso normal, o mesmo aluno apontará que todos os objetos da natureza e todos os fenômenos devem ser aproveitados pelo professor na tarefa educativa. “Não há objeto algum na natureza, nem fenômeno algum há que caia debaixo de nossas vistas e que não ofereça ao professor ocasião de por em movimento as faculdades intelectuais dos meninos confiados aos seus cuidados” (LACERDA, 1876).

Tendo clara a distinção existente entre educação intelectual e instrução, e conhecendo os inúmeros meios que tem ao seu dispor para promover o desenvolvimento intelectual de seus alunos, como enunciado no excerto anterior, não poderá o professor falhar em sua missão.

Todas estas faculdades desenvolvem-se nos meninos de muitos modos, porém, como a educação intelectual é matéria toda filosófica, cumprir o seu verdadeiro desenvolvimento, como já o fiz; ficando o professor ou educador da infância a par desses meios a aplicar nos meninos (PINTO, 1876).

Ao concluir sua prova, um aluno reforça a importância da disciplina Pedagogia na formação do futuro professor, lamentando não ter conseguido estudá-la melhor: “É o que nesta ocasião se me oferece a dizer, sentindo que motivos independentes de minha vontade não me permitissem estudar com mais proveito esta matéria, que será *a estrela luminosa, que tem de guiar o Professor na sua árdua missão*” (SOARES, 1876, grifo nosso). Tal afirmação vem ratificar a ideia sobre a necessidade de o professor apresentar domínio dos conteúdos próprios da pedagogia (essa ciência da educação e orientadora do trabalho docente) para obter êxito na tarefa que lhe é concedida: formar os futuros cidadãos.

2.3. A escola enquanto espaço para instruir, disciplinar e civilizar

O local indicado, tanto nas provas dos normalistas quanto nos manuais analisados, para o desenvolvimento e prosperidade da civilização é, sem dúvida, a escola, e mais especificamente, a escola primária. Portella, tradutor da obra de Daligault, apontará como tríplice condição de progresso: “A difusão, bom regime e profícua prosperidade da escola primária constituem, pois, um dos característicos dos povos mais civilizados” (PORTELLA, 1874, p. IX). Mais adiante, o tradutor enuncia qual o alcance da instrução primária: “E com efeito, pela instrução primária é que a vida intelectual se derrama por toda uma população, e penetra até as suas mais humildes camadas” (PORTELLA, 1874, p. XII). Podemos acrescentar que, não apenas a vida intelectual, mas

todo um projeto civilizador também se faz penetrar nas camadas mais humildes da sociedade através da instrução primária, intenção velada pelos administradores públicos para a instrução primária e a formação de professores.

A partir da análise do conteúdo das provas e dos manuais, nota-se que a escola é entendida sob diferentes aspectos. “A escola compõem-se de um professor, como já vimos, de diversos móveis, dos alunos e utensis” (RAMOS, 1875a). De forma menos direta, porém, presente em diferentes exames, sob diferentes temas, a escola é entendida como local de propagação de hábitos e condutas, de disseminação de um processo civilizador; noutros momentos, trata-se do espaço físico específico e adequado para a realização da educação escolar e da instrução; de maneira mais superficial, a escola é tratada como local de trabalho e de responsabilidade do professor. Tais aspectos encontram-se intimamente entremeados e, por isso, muitas vezes, estaremos a tratá-los simultaneamente.

Nos manuais de formação de professores do final do século XIX, encontramos orientações sobre a localização e condições físicas do edifício e do ambiente escolar que se pretendia instaurar. Essas orientações passam por questões que dizem respeito ao tamanho dos espaços físicos, à localização e altura das janelas, à localização geográfica do edifício escolar, ao tipo de mobília e materiais, etc. Analisar tais apontamentos parece importante por permitir visualizar qual era o formato de instituição escolar que se pretendia consolidar.

O *Curso Practico de Pedagogia* de Daligault – livro base dos estudos dos alunos da Escola Normal de São Paulo nos anos de 1875 a 1877, pelo menos – vai abordar tais aspectos na segunda parte da obra, na longa seção intitulada “Educação intelectual”. Nesse capítulo o autor abordará em 115 páginas temas como instrução, a escolha da casa e mobiliário para a escola, espaços internos e externos, materiais didáticos e organizacionais do ambiente escolar, distribuição do tempo e do trabalho, punições, prêmios e recompensas, métodos gerais e particulares de ensino.

Após expor o objetivo da educação intelectual, qual seja, desenvolver a inteligência através de diversas faculdades (a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, o juízo e o raciocínio) e diferenciá-la da instrução propriamente dita, Daligault vai apontar as “*condições necessárias para dar instrução a um grande número de meninos reunidos ao mesmo tempo*”:

Primeiramente é mister que o professor tenha à sua disposição um *lugar cômodo*, munido de convenientes móveis; cumpre, além disso, que mantenha a *ordem* e a *disciplina* em sua aula; e, afinal, depois de ter convenientemente classificado os seus alunos, precisa, para instruí-los, seguir um *bom método de ensino* (DALIGAULT, 1874, p. 46, grifos nossos).

Pelo excerto, podemos identificar como aspectos essenciais ao trabalho do professor a existência de um lugar apropriado, a manutenção da ordem e da disciplina, a classificação prévia dos alunos para a execução de um bom método de ensino. A partir daí, o autor passa ao exame de cada uma das questões abordadas.

Maria Helena Camara Bastos (2011) vai apontar que o manual de Daligault atribui à atenção que o professor deve dar às condições físicas da escola o meio de atingir seus objetivos. Segundo a pesquisadora, a descrição feita do espaço físico da escola “permite depreender condições ideais e idealizadas para o professor construir a escola” (BASTOS, 2011, p. 502). Sobre a escolha da casa da escola, a obra ressalta que esta deve estar no quarteirão mais populoso, em terreno pouco elevado. A melhor posição é estar de frente para o poente evitando assim o frio ou calor excessivo.

Nesse trecho o autor irá dispor minuciosamente sobre diversos aspectos da construção escolar e da necessidade de criação de diferentes espaços, como o pátio para o recreio, local onde deverão estar as latrinas, o local para beber água e um espaço coberto para tomar a refeição e abrigar os alunos em dias de chuva; o espaço da aula é fundamental e destinado exclusivamente aos exercícios escolares, e seu tamanho dependerá da população escolar; as paredes deverão ser caiadas e recomenda-se utilizá-las traçando o alfabeto, figuras de desenho linear e algumas sentenças úteis; as janelas devem ser laterais evitando formar sombras do corpo do aluno sobre seu trabalho, e bem altas evitando que os meninos possam ver o lado de fora, além de facilitar pendurar quadros ou cartas geográficas. A mobília também é detalhadamente descrita³⁵: no estrado, que permite certa elevação, devem estar a mesa e a cadeira do professor; depois devem

³⁵ Daligault faz notar que a mobília listada serve para uma escola dirigida pelo método misto, e acrescenta em nota que, em escola dirigida pelo método mútuo, “muitos outros objetos serão necessários, a saber: um apito, travessas ou varões de madeira, porta-quadros, telégrafos, etc.” (DALIGAULT, 1874, p. 50).

estar as carteiras escolares com seus tinteiros, ardósias³⁶ e caixetas³⁷. Tanto o estrado do professor quanto as carteiras escolares são apresentados com as dimensões apropriadas.

O manual ainda ensina como calcular o número de alunos por classe de acordo com o tamanho do espaço. Daligault vai listar outros objetos que devem compor o interior da sala de aula, como a campainha, o porta-penas, os quadros pretos envernizados, os cabides, os armários, etc. Merecem destaque, entretanto, alguns desses objetos por marcarem ações que intentam adequar o aluno nesse espaço ritualizado das práticas escolares, são eles: a taboinha de saída, o relógio e o crucifixo.

A taboa de saída tem como objetivo o controle do número de alunos fora da sala e é descrita como “o meio de impedir que o professor permita que muitos meninos saiam de uma vez” (DALIGAULT, 1874, p. 57). Chama a atenção a forma como foi descrita sua utilidade, pois tal instrumento servirá para impedir que o professor autorize a saída de muitos alunos de uma só vez.

O relógio de parede servirá para regular a duração dos exercícios e deve estar junto do professor. Nota-se aqui um controle sobre o uso do tempo³⁸ como meio disciplinador e ordenador inerente a própria concepção de ensino institucionalizado. Abarcando uma ideia que engloba um aspecto moralizador das ações no interior da escola e, mais especificamente, no interior da aula, está o crucifixo que deverá estar pendurado em frente a todos os alunos, pois essa imagem “lhes oferece o mais perfeito modelo de *obediência* e de *mansidão*” (DALIGAULT, 1874, p. 57, grifo nosso).

Embora não seja novidade entre os estudos que se dedicam à análise do cotidiano escolar e os objetos que o compõem, reforçamos o lugar de destaque que tais objetos ganham quando considerados sob a perspectiva de um movimento simbólico de controle, disciplina e moralização, numa verdadeira dinâmica civilizatória no interior da instituição escolar. A ordenação do tempo e do trabalho, a disposição dos alunos e do mobiliário no espaço da aula, as ações do professor no processo de instrução, tudo deve ser meticulosamente planejado e controlado.

Vale ressaltar ainda que uma descrição tão cuidadosa e minuciosa do ambiente se faz numa tentativa de padronizar e uniformizar o espaço escolar, pois, em realidade,

³⁶ O autor faz notar que, em algumas escolas, faz-se uso de ardósias em vez de papel para os primeiros exercícios de escrita, contas, ortografia.

³⁷ As caixetas são pequenos compartimentos abaixo da mesa nos quais os alunos podem guardar seus cadernos e livros.

³⁸ A esse respeito ver os estudos de BOTO, 1997; GALLEGU, 2008; entre outros.

sabemos através de diferentes relatos da época que as condições reais de organização e funcionamento da escola eram as mais precárias e diversas.

Affreixo e Freire indicam que a “utilidade da escola primária pode aferir-se pelos interesses que lhe estão confiados e pela dependência que dela tem todo o saber, todo o bem e todo o progresso” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 11). Os autores também vão se dedicar a expor em seu manual as especificações do local e das condições físicas que deve possuir a escola. Eles sugerem que a escola seja propriedade da paróquia para que não haja continuas mudanças. É preciso que seja central, facilitando o acesso dos alunos de todos os pontos da região a que se destina. Esta deverá ser também um tanto isolada, de maneira que não haja ruídos exteriores que permitam a dispersão dos alunos, tomando especial cuidado para não ter como vizinhos lojas de bebidas, casas de jogos e de “costumes desregrados”. O espaço escolar deve ser arejado para permitir a renovação do ar, estar exposto ao sol nascente, para não ficar exposto ao calor excessivo, nem ao frio durante o inverno. Deve ainda ser rodeado de um jardim arborizado. A mobília é outro item que merece atenção: a escola de ter “os indispensáveis petrechos para o bem estar físico das crianças e para os exercícios escolares”, deve ter também ornamentos nas paredes, objetos para as lições intuitivas, e outros itens que “darão imenso realce à dedicação do professor e serão um dos melhores auxiliares do ensino” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 12).

O manual brasileiro escrito por Camillo Passalacqua vai dedicar um capítulo exclusivamente para tratar da educação física. Nas 44 páginas destinadas ao tema, a maioria trará orientações sobre as condições físicas do edifício e da mobília escolares. Ao tratar da higiene da escola e da criança o autor afirma que só a higiene é que pode prolongar a vida da criança e, intentando ilustrar a importância do tema, acrescenta:

A atualidade deste estudo tem feito os legisladores dos países civilizados criarem nas escolas normais uma cadeira especial desta ciência. Estudada sob o ponto de vista pedagógico compreende: 1º, tudo quanto se refere ao local da escola – *Higiene escolar*; 2º, tudo que toca ao educando – *Higiene da criança*” (PASSALACQUA, 1887, p. 27).

O autor prossegue afirmando a importância dos preceitos higiênicos e dos exercícios ginásticos para a obtenção da educação física. Depois, considerando que o aluno passa uma parte do seu dia na escola, o autor a estuda em três seções: a escola sob o ponto de vista do edifício; a sala escolar, “relativamente ao aluno, sob o ponto de vista de sua nova vida, das condições de meio, dos exercícios, dos habitantes, e das consequências que de tudo isso resultam para a saúde da criança”; a escola sob o ponto de vista dos móveis e utensílios escolares.

Figura 10: Modelo de ginásio com coleção completa de aparelhos próprios para as escolas primárias (Fonte: PASSALACQUA, 1887, p. 27).

O prédio escolar é apontado por Passalacqua como “uma construção especial não só do ponto de vista arquitetônico, como higiênico”; esse espaço deve levar em conta seu destino, o número de alunos que irão frequentá-la, “a índole das crianças, (...) a influência má a evitar”, etc. Considerando a realidade vivenciada pelas escolas públicas do período, o autor faz notar que a construção escolar deve ter um local próprio para uma escola e que seu aspecto traz evidências do “amor pela instrução”. “Não falamos de ornatos, grandezas e luxos, que entendemos, devem ser banidos das escolas do povo, por dificultarem sua criação. A casa escolar deve ser tal que a ela sejam atraídos os meninos, nunca arrastados”. (PASSALACQUA, 1887, p. 39). Ao expor sobre as condições para a

escolha do local, o autor não apresenta aspectos muito diversos dos anteriormente apresentados. Percebe-se que, ao expor sobre a salubridade, cita inúmeras doenças que podem ocorrer se não se cuidar convenientemente do local e ambiente escolar.

Figura 11: Modelo de um edifício escolar, visto exteriormente e contendo todas as condições pedagógicas (Fonte: PASSALACQUA, 1887, p. 41).

Merece destaque a atenção dada ao autor às condições de criação de escolas vivenciadas no período, ao aumento na demanda escolar, e, conseqüentemente, à necessidade de criação de mais escolas.

O constante e crescente concurso de famílias que estão em nosso interior a formar povoações novas torna conseqüentemente necessária a criação de novas escolas. (...) Até aqui, por iniciativa particular, alguns lavradores e outros cidadãos tem sustentado em suas propriedades rurais ou *fazendas*, escolas em que os colonos e mais agregados eduquem seus filhos. Essa medida, porém, que incontestavelmente traduz a elevada compreensão dos deveres humanitários de seus promotores não pode deixar de ser uma medida provisória, ou quando menos insuficiente. É,

pois, questão de tempo vir o Governo a tomar sobre si a criação de mais escolas, pois o número de alunos tende a aumentar. Assim sendo é de alta necessidade que o professor público conheça quais os processos aptos para a construção de edifícios escolares, qual a sua higiene e outras condições indispensáveis (PASSALACQUA, 1887, p. 33).

Pelo excerto, o autor dá pistas sobre o estado de criação das escolas pelo interior do Estado de São Paulo e expõe expectativas no que diz respeito às ações dos administradores públicos acerca da criação de novas escolas.

O aluno Amaral (1875a), assim como outros, aponta a escola como o lugar onde a infância vai receber as primeiras luzes. Estas só podem ser dadas por um homem que possua os requisitos essenciais para desenvolver a inteligência de seus alunos. O desenvolvimento de todas as faculdades humanas é apontado como necessário para que a inteligência possa descobrir a verdade. Nesse processo, é mencionada a importância da imprensa – nos exames intitulados *A escola e a imprensa*. A invenção de Guttenberg aparece em tais exames como uma grande aliada da escola na tarefa de disseminação das luzes do conhecimento. “Daí em diante como havia facilidade na publicação das grandes obras, a luz da instrução começou a radiar com mais intensidade” (AMARAL, 1875). Pois, de certo modo, “a imprensa tem por fim derramar luzes e espalhar instrução a todos os povos” (CARVALHO, 1875a). Outro aluno vai além, definindo o objetivo da imprensa:

A principal condição da imprensa é ter por fim a pregação da verdade, e, quando assim não seja cairá no desagrado de seus leitores e, o que é pior terá uma vida muito limitada.

A imprensa é um poderoso meio auxiliar para a propagação das boas ideias, ela vem trazer-nos o que há na literatura de mais agradável, já pela publicação de jornais, já pela publicação de livros importantíssimos, concorrendo assim para aumentar a propagação da instrução. (RAMOS, 1875a).

Como demonstrado anteriormente, está presente no ideário da época a representação da escola como o lugar no qual o homem vai se despir de sua perniciosa ignorância, tão prejudicial a si e a sociedade. É também na escola que o homem poderá desenvolver sua inteligência e todas as faculdades físicas e intelectuais, morais e religiosas.

A escola é uma instituição onde os filhos do povo vão receber a instrução.

Ela tem por fim, quando regida por um professor hábil, dar à sociedade membros serviçais, à Pátria cidadãos honrados e à Religião, fiéis crentes nas suas verdades.

Dá à Pátria cidadãos honrados porque o professor tem a seu cargo a educação Nacional, à Religião fiéis crentes nas suas verdades, porque tem a seu cargo a educação religiosa e à sociedade cidadãos honrados, porque tem a seu cargo fazer cidadãos que sejam prestáveis a si e a ela. (RAMOS, 1875a).

2.3.1. Disciplinando mentes e corpos

A disciplina ganha destaque nos manuais de Affreixo e Freire (1870), Daligault (1874), Pontes (1881), Passalacqua (1887) como o meio indispensável em uma escola “para formar o coração e desenvolver a inteligência dos meninos” (DALIGAULT, 1874, p. 58). Affreixo e Freire vão afirmar que a disciplina é “o conjunto de preceitos que se devem observar na escola para que a ordem, harmonia e regularidade do ensino não sofram alteração” (p. 20).

Pontes, ao tratar da disciplina na escola, elenca as características que o professor deve ter, afirmando que um professor

pode estar convencido dos princípios gerais do ensino, conhecer as melhores regras que tem de seguir, os métodos mais justificados pela

experiência, ter adquirido da maneira a mais completa possível a instrução necessária para ensinar, ter classificado com critério os alunos, e organizado com discernimento os diversos ramos do ensino primário, sendo finalmente dotado de intenções as mais puras e esclarecidas; entretanto, todos os seus esforços serão estéreis, se ele faltar a uma última condição, se não souber conseguir que seus discípulos recebam a direção, que lhes imprime, sigam sem perturbação a marcha regular da escola, respeitem a ordem estabelecida, aproveitando cada um, e não embaraçando, que os outros aproveitem, as lições dadas a todos; em uma palavra, se não souber manter a disciplina (PONTES, 1881, p. 218).

O autor continua dizendo que o maior defeito da maioria das escolas é a falta de ordem e, por isso, o professor “deve cuidar seriamente dos meios de fazer nascer o amor da ordem, da obediência e da regularidade, porque a disciplina é por si mesma o mais poderoso auxiliar do progresso intelectual e moral” (PONTES, 1881, p. 218).

A disciplina é entendida como condição de bom êxito do trabalho do professor, por isso, cabe ensiná-lo detalhadamente como conseguiu-la. A partir do momento em que o professor tem que ensinar a muitos alunos, ao mesmo tempo, surge a necessidade de ensiná-lo maneiras de melhor conduzir as atividades e a disciplina. Dentre os aspectos apontados por Daligault como garantia da disciplina escolar por parte do professor estão a boa distribuição do tempo e do trabalho, as ordens prudentes, os registros, os inspetores ou monitores, os prêmios e as punições.

No que tange a distribuição do tempo e do trabalho, assim como enfaticamente demonstrado ao tratar dos métodos de ensino, procura-se convencer o futuro professor de que o bom emprego do tempo contribui para a manutenção da disciplina, além de evitar o enfado e a consequente inação dos alunos. Uma prova disso parece ser o fato de o manual de Daligault trazer um quadro modelo de distribuição do tempo na seção intitulada *Meios disciplinares*. Embora o manual afirme não ter a intenção de determinar de modo absoluto quanto tempo devem durar os exercícios, a ordem e as combinações na aplicação dos mesmos, julga oportuno trazer o referido modelo de distribuição do tempo e do trabalho em dois quadros: um segundo o método simultâneo e outro segundo o método misto.

No que se refere às ordens o autor expõe que elas serão um novo meio de disciplina se forem breves, precisas e apropriadas e, não devendo o professor fazer uso da palavra para governar sua aula, enuncia alguns meios de transmitir ordens aos alunos através de gestos, da campainha e do indicador³⁹. Segue-se no manual um quadro de ordens e os modos com transmiti-las através do uso da campainha e do indicador.

Os registros ou livros de escrituração são apresentados por Daligault como outro meio que contribui poderosamente para o bom governo de uma escola. Dentre os livros indispensáveis em toda escola estão o livro de matrícula e o livro de chamada e notas, devendo o primeiro deve ser preenchido anualmente, e o segundo, mensalmente. No livro de chamada e de notas, o autor dá especial atenção às notas como forma de estimular a emulação dos alunos tirando proveito das boas notas, assunto que retomará ao tratar das recompensas.

Os inspetores ou repetidores são apresentados por Daligault como outro meio de manutenção da disciplina. Por se tratar daqueles com quem o professor irá compartilhar sua tarefa, ele deverá escolhê-los “dentre os alunos mais sossegados, mais inteligentes e assíduos”. A esses “pequenos submestres” deverá o professor “conceder recompensas particulares aos que tiverem correspondido à sua confiança” (DALIGAULT, 1874, p. 78).

Dentre os referidos manuais, todos dedicaram uma seção a tratar exclusivamente dos prêmios ou recompensas e punições. Pela análise das prescrições acerca das punições e recompensas como meio de manter a disciplina na escola, percebemos uma gradativa moderação naquilo que se refere, principalmente, aos castigos. Os manuais mais antigos (Daligault e Affreixo e Freire) sugerem o uso das punições ou castigos com discrição e moderação. Ambos afirmam tratar de assunto da mais séria atenção. Daligault afirma que, não havendo meios de se prevenir todas as faltas dos alunos, torna-se “indispensável recorrer aos meios de repreensão. Porém nisso, muito mais do que na distribuição das recompensas, é que o professor necessita de prudência e tino” (DALIGAULT, 1874, p. 88). Com o objetivo de prevenir os erros dos professores no assunto, o autor expõe as características a que tais meios devem obedecer – elas devem ser raras e úteis a fim de promover sentimentos de vergonha e pesar; razoáveis, devendo abster-se dos castigos corporais; e infalíveis, pois “as ameaças sem efeito tornam-se irrisórias as punições.

³⁹ O indicador é “um instrumento de madeira composto por duas partes: cabo e matraqueta. Este instrumento, que poupa singularmente a voz do professor, serve, como a campá [campainha], de reclamar a atenção dos meninos, com a vantagem de perturbar menos o silêncio da aula, o que faz que seu uso seja mais freqüente” (DALIGAULT, 1874, p. 62).

Daligault (1874), Affreixo e Freire (1870) e Pontes (1881) apresentam os castigos mais apropriados para serem adotados na escola, são eles: a repreensão (particular ou pública); cancelamento do nome do aluno no quadro de honra ou inclusão do nome do aluno no quadro negro; privação do recreio ou tarefa de trabalhos fora das horas escolares; exclusão temporária ou definitiva da escola. Daligault listará ainda a perda das boas notas e o lugar de castigo, um lugar particular onde deverá assentar-se o aluno que perturbar a ordem, e aquele “que continuar a conduzir-se mal no *lugar de castigo* poderá ser condenado a estar de joelhos; mas isto não deverá exceder de dez a quinze minutos” (DALIGAULT, 1874, p. 96). Affreixo e Freire (1870) acrescentam também “outros castigos que, produzindo vexame e excitando a emulação, não prejudiquem a saúde e o brio dos alunos; censura no boletim trimensal; comunicação ao pai, tutor, ou protetor do aluno para que providencie em ordem de corrigi-lo” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 222-223).

Camillo Passalacqua (1887) chama a atenção ao tratar dos meios disciplinares a serem adotados na escola. O autor evidencia a importância da disciplina escolar, porém indica: “Estão todos de acordo que a disciplina escolar deve ser a mais perfeita e a mais uniforme possível; divergem, porém, a respeito dos meios de obtê-la”. Sem desmerecer autores de posição contrária à sua, Passalacqua é enfático ao ver na boa educação moral o caminho mais certo para se manter a disciplina. Ao referir-se aos prêmios, o autor do manual afirma que esses só serão eficazes se forem raros, judiciosos e proporcionais (PASSALACQUA, 1887, p. 171). Quanto às punições, adverte: “Não queremos os castigos corporais, por os entender improfícuos. Aceitamos e aconselhamos os castigos morais, os quais devem ser raros, úteis e certos” (PASSALACQUA, 1887, p. 174).

Como pudemos constatar, a análise das apresentações sobre as finalidades da escola e das prescrições sobre o espaço escolar – orientações sobre a localização e condições físicas do edifício e do ambiente escolar que se pretendia instaurar – parece importante por permitir visualizar qual era o formato de instituição escolar que se intentava consolidar.

A descrição minuciosa da organização dos espaços e das atividades escolares, os horários delimitados, os meios de se manter a disciplina, todos esses elementos se constituem exemplos de um dos papéis desempenhados pela instituição escolar, normatizar e regular o processo educativo e, posteriormente, a vida em sociedade. Percebemos prescrições para a criação de um espaço escolar que permitisse a instrução,

mas, sobretudo, a realização de um processo de formação de hábitos e condutas, de uma população disciplinada, “obediente e mansa”, típico de um processo civilizador.

Como bem destaca Martha Carvalho (1989), o hiperdimensionamento do papel da educação criou uma ideia de que a educação, através da escola, fosse capaz de dar forma ao país e transformar os habitantes em povo, de regenerar a população. Embora a autora aponte esse pensamento como típico dos intelectuais brasileiros da década de 1920, constatamos que essa concepção de educação e de escola já se fazia sentir desde os finais do século XIX brasileiro. Inclusive, a analogia das luzes do conhecimento em contraposição às trevas da ignorância é resultado de uma forte tradição iluminista cuja herança é nitidamente percebida nos ideais republicanos que já começam a se desenhar em nosso país.

Baseada nos princípios da ciência, a educação seria responsável pela formação do homem integral, aquele que deveria servir de maneira útil à Pátria, ser fiel à religião e filho trabalhador. Nesse contexto, a racionalização e controle dos processos e práticas escolares são resultado da intenção de se fazer da escola parte de um projeto educativo que visa ao controle e a uma dada conformação social. Assim, tendo o professor como seu principal agente, a educação escolar assume papel relevante na formação de hábitos e práticas que se pretende difundir entre a população.

3. Métodos de ensino: prescrições de um *saber fazer*

No campo da pedagogia entendida como arte de ensinar, o método não era dissociável da prática, das artes de fazer, do que decorria uma política de formação docente centrada na produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos (CARVALHO, 2000, p. 113).

Como assinalado anteriormente, o século XIX brasileiro é pródigo em discussões acerca da necessidade de escolarização da população. Oriundas do Iluminismo francês, tais ideias preconizavam o direito de uma mesma educação para todos os cidadãos. Para atender a tais necessidades, era necessário criar maneiras de se expandir o atendimento escolar a grandes parcelas da população.

Muito embora esses ideais de expansão da escolarização estivessem apenas na base do discurso, muito longe de se tornarem efetivamente uma prática, parte dos teóricos da educação debruçaram-se sobre o tema para pensar maneiras de atender a tal objetivo. Desta forma, entre outras medidas, era preciso encontrar métodos de ensino que atendessem à grande demanda por escolarização.

O método individual, predominante nas escolas do período, mostra-se inapropriado para o desenvolvimento da educação popular pretendida. Nesse cenário, o método mútuo – sistematizado por André Beel e Joseph Lancaster – se apresenta como alternativa para a otimização do uso do tempo e dos recursos econômicos, por permitir que um único professor pudesse ensinar a vários alunos ao mesmo tempo⁴⁰. Preconizado para atender a um grande número de alunos, o método tinha como auxiliar do professor no ensino o uso de monitores, de acordo com o grau de adiantamento para cada matéria. Ao professor cabia a inspeção da aula e fiscalização da ordem. Rosa Fátima de Souza mostra que, passado o entusiasmo inicial com o método mútuo, nas primeiras décadas do

⁴⁰ Para uma análise mais detalhada sobre o método mútuo, consultar Bastos e Faria Filho (1999).

século XIX, o movimento foi perdendo a influência nos diversos países no qual foi adotado, passando a ser utilizado, a partir do final da década de 1830, o ensino simultâneo (SOUZA, 2009, p. 38-39). Nesse modelo, o professor conduziria as atividades a um grupo de alunos simultaneamente, e para tanto, necessitava adotar materiais e procedimentos didáticos específicos, além de dividir os alunos em classes segundo o grau de conhecimento. “Porém, o pleno estabelecimento do método terá de esperar a construção de espaços próprios para a escola, o que ocorrerá, no Brasil [...] apenas na última década do século XIX” (FARIA FILHO, 2000, p. 142).

A criação de todo um aparato para conduzir o ensino (livro e objetos específicos), a exigência de um profissional especializado, de um ambiente adequado ao ensino, de mobília própria para as diversas atividades, enfim, todas essas exigências, têm “no método seu suporte: ele é a garantia de obtenção de bons resultados com as gerações futuras; ele é o elemento, o saber que diferencia a docência das outras profissões, tornando-a específica” (VALDEMARIN, 2004b, p. 167).

Embora a discussão sobre os métodos de ensino seja uma constante, mesmo antes do século XIX – como bem mostrou, entre outros autores, Souza, (2009); Valdemarin (2004a, 2010) –, até esse momento, na prática dos professores brasileiros, exigia-se apenas o conhecimento dos conteúdos que eles deveriam ensinar. A justificativa para essa exigência mínima está no fato de que a carreira, sendo pouco atraente quanto aos vencimentos, não interessava senão a candidatos minimamente alfabetizados, conforme assinala Monarcha (1999), citando o inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto:

Que tudo falta! Não temos escola normal com exercícios práticos a par das aprofundadas preleções, onde os alunos se instruem e se adestrem no tormentoso encargo de Mestre de primeiras letras. Os vencimentos insuficientes não atraem aos concursos cidadãos com inequívoca aptidão. Nos exames, os cidadãos escapam a rigorosas provanças – ostentam conhecimentos superficiais quase nulos. Basta que não aparentem inteiramente analfabetos, se fôssemos mais exigentes, a ausência de opositores tornar-se-ia absoluta graças à mesquinhez das retribuições! (Pinto, 1867, p. 4 *apud* Monarcha, 1999, p. 42).

Inúmeras críticas eram lançadas sobre a Escola Normal de São Paulo – sua organização, direção e currículo –, principalmente no que se refere à falta de uma ciência pedagógica que orientasse o trabalho do futuro professor e de “escolas adjuntas”, onde pudessem os candidatos ao magistério aprender na prática.

A necessidade de uma ciência que orientasse a prática pedagógica e o exercício prático do ensino se faz presente na formação de professores. Assim, as questões relativas ao método vão ganhando mais atenção e evidenciando a necessidade que tinha o futuro mestre de conhecer mais do que os conteúdos que deveria ministrar em suas aulas. As circunstâncias chamavam a atenção para a necessidade de se conhecer *como ensinar* e com base em quais princípios fazê-lo. Os manuais pedagógicos, de alguma maneira, evidenciam essa ideia, pois, dada sua característica de produção e circulação de saberes e práticas, apresentam-se como importante instrumento de conformação da cultura escolar.

Além dos manuais, a repercussão de tais ideais também pode ser constatada mediante os exames realizados pelos normalistas na Escola Normal de São Paulo no período. Com o auxílio destes instrumentos podemos perceber o quanto o ideário de expansão da educação à população já se fazia ver nos discursos da época.

Valendo-nos da fecunda contribuição de Vera Teresa Valdemarin, concordamos que:

Analisadas na perspectiva histórica, as questões sobre como ensinar podem ser consideradas elementos definidores da profissão docente e estão entrelaçadas ao conteúdo a ser ensinado, aos valores considerados na formação humana e à teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno e, até o século XIX, todos esses aspectos podiam ser compreendidos a partir do método de ensino – síntese das proposições teóricas e guia prático da profissão de ensinar (VALDEMARIN, 2004b, p. 165).

Considerando tais apontamentos, dedicar-nos-emos a buscar uma compreensão acerca do entendimento sobre os métodos e os modos de ensino presentes nos discursos dos manuais de formação de professores e nos exames dos normalistas no final do século XIX.

3.1. Metodologia: uma ciência que estuda a prática?

Tomando o pressuposto de que o professor é o único responsável por todas as etapas de organização da escola – a escolha do local onde se instalaria a escola e da mobília, o registro de matrículas, a organização e classificação dos alunos, a ordenação dos conteúdos a serem ensinados, a forma de exposição dos conteúdos, enfim, todos os aspectos especificamente voltados para a realização da tarefa educativa – convém ensinar ao mestre maneiras de proceder em cada uma dessas etapas. Compete, portanto, à metodologia, as prescrições de um *saber fazer* relativas às práticas de ensino.

Na análise dos manuais, não há divergência entre os autores sobre a necessidade de existência de uma metodologia específica. Concebida no singular, tal metodologia é definida, em geral, como a parte da pedagogia que se dedica ao estudo da prática da educação.

Na definição do termo pedagogia, os autores portugueses José Maria da Graça Affreixo e Henrique Freire – em seu livro intitulado *Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*, datado de 1870 – explicitam seu entendimento acerca da metodologia, posto que a pedagogia é “o conjunto de princípios que presidem à educação das crianças, e das leis que sobre esses princípios se formam”. A Pedagogia se divide em: teórica ou didática, e prática ou metodológica. (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 7). Considera-se a metodologia a parte prática da pedagogia, cabe a ela a “enumeração dos diversos modos, métodos e processos empregados nos vários ramos do ensino” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 8). Encontra-se ainda dividida em duas partes: a metodologia geral e a metodologia especial. A metodologia geral trata dos princípios genéricos que convêm a todos os ensinos e é subdividida em modos, métodos e processos sobre os quais nos deteremos adiante. Já a metodologia especial determina a ordem que deve ser seguida no ensino de cada matéria.

Outro manual de José Maria da Graça Affreixo, datado de 1887, sob o título *Metodologia*, expõe, logo no prólogo, a metodologia como sendo uma parte importante da Lógica que estuda a direção das funções intelectuais. A metodologia apresenta-se

dividida em dois ramos: Geral e Especial. A Metodologia Geral trata do ramo da direção do espírito humano, tendo por fim o aproveitamento das aptidões humanas em prol da felicidade particular e da social. Trata das relações da escola e do aluno com a sociedade. Entretanto o autor sinaliza ser sua intenção estudar a Metodologia circunscrita ao ensino da instrução primária.

Pela definição do autor nessa última obra percebe-se uma ampliação do significado do termo metodologia. O que no manual de Affreixo e Freire aparece como princípios a servirem ao ensino de todas as áreas do conhecimento escolar, nessa segunda definição revela um caráter de configuração social.

Augusto Coelho, outro autor português, considerado um expoente da pedagogia científica (BOTO, 2007a), em seu *Manual Prático de Pedagogia*, apresenta toda uma construção de educação e pedagogia, pautada em vasto repertório fundamentado nas ciências, “que englobava um rol suficientemente vasto de leituras, que iriam de Darwin a Spencer, de Kant a Herbart” (BOTO, 2007a, p. 3). Para compreender algumas referências que o autor fará acerca de métodos, faz-se necessário explicitar algumas definições.

Para o autor, a educação consiste

na operação destinada a estabelecer em torno do educando as condições exteriores constitutivas do meio em cujo seio se deve desenvolver, em ordem a modificá-lo sistematicamente até o adaptar a uma dada civilização na sua forma mais perfeita (COELHO, s/d, p. 70, grifos do autor).

Através dessa definição é possível inferir, tal como apresentado em Affreixo (1887), uma preocupação social com o educando; afinal, para Coelho, a educação deverá modificar o educando de modo a adaptá-lo a uma dada civilização. Evidencia-se ainda a intenção civilizatória atribuída à educação.

Para que tais propósitos sejam atingidos, há que se atentar para duas noções fundamentais que são denominadas de *processos* e *métodos* educativos. O *processo educativo* é a maneira como o educador fará atuar as condições exteriores sobre o

educando a fim de adaptá-lo. Já o *método educativo* equivale à ordem segundo a qual tais condições serão dispostas pelo educador para adaptar o educando (COELHO, s/d, p. 72).

Para Augusto Coelho é de grande importância ao professor conhecer o objeto de ensino que será apresentado ao aluno. Entretanto, é igualmente importante que ele conheça os princípios segundo os quais deverá ordenar os diferentes objetos de ensino (COELHO, s/d, p. 153-154). De maneira semelhante, Antonio Marciano da Silva Pontes, professor e diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro, em seu *Compendio de pedagogia* (1881), expõe que para ser bom professor “não é bastante saber as matérias do ensino, é preciso também saber ensiná-las, isto é, conhecer e seguir os princípios fixos e fundados na própria natureza” (PONTES, 1881, p. 103).

Essas prescrições nos permitem reafirmar a ideia corrente de que o professor deveria conhecer mais do que os conteúdos a ensinar: tornava-se imperativo ao professor ter sua prática orientada por princípios pedagógicos. Tais apontamentos são de fundamental importância no delineamento da ideia de didática, destacando-se, de antemão, a importância do método de ensino.

Alargando o horizonte e as definições na obra *Elementos de Pedagogia*, Augusto Coelho (1894) define a Pedagogia, como a ciência que trata da educação e a Pedagogia Geral como a parte responsável pela operação educativa que visa ao desenvolvimento harmônico das faculdades humanas e uma instrução geral e integrada. Surge aqui explicitada uma característica do período: a distinção feita por alguns autores de manuais entre educação e instrução. Por educação entendia-se a formação completa do sujeito, com o objetivo de desenvolver, harmonicamente, todas as faculdades (físicas, intelectuais e morais) “sob o ponto de vista individual e social” (PASSALACQUA, 1887, p. 3), para torná-lo um cidadão. Instruir apresentava um fim mais utilitário no sentido da aquisição de conhecimentos. Nesse cenário, a instrução pode ser dividida em Pedagogia Teórica ou Análise Pedagógica e Pedagogia Prática ou Síntese Pedagógica.

Assim, Pedagogia teórica ou Análise Pedagógica

será aquele ramo da pedagogia geral que tendo por objeto considerar os diferentes ramos da educação, *analisa* os processos e métodos que, em face do fim a atingir, lhes convêm.

Assim considerada, a *Análise pedagógica* fixará, em cada espécie de educação, o *fim* que visa, o *instrumento* educativo a empregar para o atingir, e os *processos* e *métodos* por via dos quais um tal instrumento a de atuar sobre o aluno para o levar a atingir o fim da educação” (COELHO, 1894, p. 112).

E a Síntese Pedagógica será definida como

aquele ramo da pedagogia geral que tem por objeto reunir numa *síntese* os resultados da análise e aplicá-los às diferentes fases educativas da vida de cada indivíduo.

Como tal, terá em vista: caracterizar *diferentes períodos* em que se divide a vida educativa do aluno, definir centros educativos em cujo seio se há de educar, e aplicar-lhes as leis gerais dos métodos e processos, fixados pela análise pedagógica (COELHO, 1894, p. 112-113).

Sendo, pois, o *processo educativo* a maneira como o educador aproveita a influência dos agentes externos “a fim de dirigir sobre o educando toda a energia modificadora nele contida” (COELHO, 1894, p. 106), a processologia é a parte da *análise pedagógica* que se ocupa desses processos. Do mesmo modo, o *método pedagógico* é a ordem em que o educador “dispõe os objetos exteriores, a fim de aproveitar as influências sucessivas” e a *metodologia*, a parte da pedagogia que se ocupa desses métodos em cada um dos ramos da educação⁴¹.

Finalmente, Camillo Passalacqua, autor de *Pedagogia e Metodologia* (1887), apresenta a relação existente entre Pedagogia e Metodologia, definindo-as brevemente:

⁴¹ Os ramos da educação, na obra, são: educação física, educação intelectual, educação técnica e estética e educação moral.

A Pedagogia estuda as faculdades educáveis preparando-as para receberem o ensino ou a instrução. A Metodologia estuda o caminho mais rápido e ao mesmo tempo mais seguro de distribuir o ensino, de instruir, de guarnecer enfim, como já dissemos, a inteligência (PASSALACQUA, 1887, p. 141).

A Metodologia⁴² é uma ciência de observação, mais do que uma ciência especulativa. Seus objetivos são as leis gerais do espírito humano, segundo as quais deve ser dado o ensino. A aplicação dessas leis, segundo Camillo Passalacqua (1887, p. 144), chama-se *arte*. “Se o ensino é uma arte, deve como todas as artes [...] ter seus preceitos, suas regras”. Do mesmo modo como o fez Pontes (1881) e Coelho (1894), Passalacqua destaca a importância da didática e dos métodos de ensino. Por estar a metodologia bastante associada à ideia de arte, o autor é enfático em destacar que toda arte tem seus preceitos e regras, cuja intenção parece ser a de dar uma feição um pouco mais científica à metodologia.

Ao apontar que a metodologia trata das leis do método no ensino, Passalacqua afirma que o ensino, “em geral, é a *transmissão metódica de qualquer conhecimento*; em particular, é a *mesma transmissão metódica de um conhecimento certo e determinado*”. O fim de todo ensino é fazer com que se conheça o que antes se ignorava (PASSALACQUA, 1887, p. 146). Apresentando o ensino como de importância capital, por se tratar da fonte da maior parte dos conhecimentos, tem este como finalidade “levar o homem à concepção mais perfeita possível de seu destino” (PASSALACQUA, 1887, p. 146-147). Apresenta a divisão do ensino em primário, secundário e superior.

Sobre a didática, afirma o autor ser ela “*a parte da Metodologia que investiga, formula e demonstra os princípios reguladores do mestre que ensina, do aluno que aprende e do próprio ensino que se há de dar*” (PASSALACQUA, 1887, p. 148). Dessa

⁴² À página 143, Camillo Passalacqua mostra que estudará no compêndio a metodologia em seis capítulos: 1º Do ensino – sua definição, fim e importância; 2º Da didática – princípios relativos ao ensino, aos alunos e ao professor; 3º Dos modos – sua definição e divisão; 4º Das formas – sua definição e divisão; 5º Dos processos – sua definição e classificação; 6º Da preparação das lições – sua distinção e importância. Entretanto, do segundo capítulo o livro passa ao capítulo VI. Duas coisas chamam a atenção nessa lacuna: a primeira diz respeito à sequência das páginas que apresentam seguimento normal; a segunda refere-se aos itens apresentados como subtítulo e que são numerados, estes também não apresentam alteração nem falhas na sequência.

forma, os princípios didáticos são divididos em três: os princípios relativos ao professor, os relativos aos alunos e os relativos ao ensino. Sobre eles, detalharemos mais adiante.

3.2. Sobre o entendimento acerca de modos e métodos de ensino no século XIX

Conforme assinalado anteriormente, a formação de professores na segunda metade do século XIX brasileiro clamava pela necessidade de se conhecer como ensinar e com base em quais princípios fazê-lo.

Para melhor compreensão sobre o que expunham os manuais analisados, organizamos um quadro no qual podemos visualizar o que entendiam seus autores acerca dos modos, métodos e processos de ensino.

Autor	Modos de ensino	Métodos de ensino	Processos de ensino
AFFREIXO; FREIRE (1870)	<p>“É a parte disciplinar na transmissão dos conhecimentos: trata de organizar as classe e marcar quanto e por quem lhes devem ser dadas as lições” (p. 31)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modo individual • Modo simultâneo • Modo mútuo • Modo misto 	<p>A ordem escolhida para seguir na transmissão dos conhecimentos e nos processos utilizados nessa transmissão.</p>	<p>Processos: meios empregados nas lições para convencer aos alunos da verdade (p. 31) – analógico e intuitivo.</p> <p>Formas: “feições” dadas aos métodos – socrática ou expositiva</p>
AFFREIXO (1887)	<p>Modalidade de organização da escola. Por possuir caráter social está subordinada à economia geral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modo individual • Modo simultâneo: <i>Simultâneo</i> dos professores relativamente à <i>individualidade</i> do aluno; <i>Individual</i> do professor para a <i>simultaneidade</i> dos alunos; <i>Simultaneidade</i> de professores relativamente à <i>simultaneidade</i> de alunos.” (p. 15) 	<p>Ordem previamente estabelecida: “a série de trabalhos pelos quais o professor consegue que seus alunos adquiram conhecimento” (AFFREIXO, 1887, p. 10). Essa coordenação pode ser indutiva ou dedutiva.</p>	<p>Maneira de apresentação dos conhecimentos: <i>método sintético e método analítico</i> em sentido lato “fazem parte do método: - a classificação dos alunos, a organização escolar, a forma da linguagem, etc.” (p. 11).</p> <p>Formas de ensino: a linguagem “que reveste os pensamentos e lhes serve de meio transmissor”: socrática ou expositiva</p>

COELHO (s/d)	<p>Nesta obra o autor não faz referência aos modos de ensino.</p>	<p><i>“a ordem a seguir na disposição sistemática dos objetos de ensino, dos seus elementos e das operações destinadas a defini-los”</i> (p. 155).</p> <p>Dois métodos fundamentais (em relação ao objeto de ensino): analítico e sintético (objetivo e subjetivo); (em relação às séries): ordem simultânea e ordem sucessiva.</p>	<p>Maneira como o educador fará atuar as condições exteriores sobre o educando a fim de adaptá-lo. Os processos referem-se ao professor e ao aluno. Referente ao professor tem, entre outros, o livro de ensino.</p>
COELHO (1894)	<p>Os modos de ensino serão estudados na seção “síntese pedagógica” (Pedagogia aplicada). Modo de ensino: “a feição que deriva para a operação docente de se aplicar, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, a um dado <i>grupo</i> de alunos” (p. 333).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modo Individual • Modo simultâneo: Indireto (mútuo) Direto imperfeito (misto) Direto perfeito (simultâneo puro) 	<p>Os métodos e processos são analisados na seção “Análise pedagógica”, ou seja, a parte teórica da pedagogia.</p> <p>Método educativo é “a <i>ordem</i> em que o educador dispõe os objetos exteriores, a fim de lhes aproveitar as influências sucessivas” (p. 106). Daí a metodologia ser a parte da pedagogia que se ocupa desses métodos.</p>	<p>Processo educativo é a maneira como o educador aproveita a influência dos agentes externos “a fim de dirigir sobre o educando toda a energia modificadora nele contida” (p. 106). Daí a processologia ser a parte da pedagogia que se ocupa desses processos.</p>

DALIGAULT (1874)	<p>Daligault define como métodos gerais aquilo que os demais autores classificam como modos de ensino, pois estes referem-se à organização da escola.</p> <p>Método individual Método simultâneo Método mútuo Método misto, simultâneo-mútuo</p> <p>Dumouchel: Maneira geral de ensinar: Modo individual Modo simultâneo Modo mútuo</p>	<p>Método de ensino é “o complexo de meios que o professor emprega para assegurar e promover os progressos de seus alunos” (p. 101). Gerais: referem-se à organização da escola; Particulares: “determinam os princípios de ensino peculiares a cada ramo de instrução.” (p. 101)</p> <p>Dumouchel: regra seguida para ensinar sob uma certa ordem e segundo determinados princípios</p>	<p>Os processos de ensino são, em alguns casos, descritos no interior de cada um dos ramos ou objetos de ensino.</p> <p>Dumouchel: meios utilizados na aplicação de um método</p>
PONTES (1881)	<p>modo de ensino “a maneira de organizar e seguir a marcha geral de uma escola” (p. 104).</p> <p>Método individual Método simultâneo Método mútuo Método misto</p>	<p>“<i>método</i> é o complexo de meios a empregar, e ordem a seguir no ensino” (p. 104).</p> <p>Método geral diz respeito à direção geral da escola. Dele “dependem todas as medidas, que o professor deve tomar em casos particulares, todas as modificações e coordenações de meios” (p. 104-105).</p>	<p>“<i>processos</i> certos meios acessórios, quase sempre mecânicos, que cada método pode empregar, mas que não fazem dele parte essencial” (p. 104).</p> <p>“Cada método tem necessariamente a seu serviço um certo número de <i>processos</i>” (p. 105).</p>

PASSALACQUA (1887)	<p>Apesar de citar à página 143 que se fará adiante o estudo dos modos de ensino, estes não aparecem na obra. Pula-se do capítulo II ao IV, porém as páginas são sequenciais.</p>	<p>“uma série lógica e completa de exercícios variados e graduados, conducentes à aquisição de uma ciência ou à prática inteligente de uma arte” (p. 146).</p> <p>Método dois tipos: o filosófico e o pedagógico. Interessa-nos o método pedagógico, que é aquele empregado quando o indivíduo comunica a alguém seus conhecimentos.</p> <p>Aponta em todo método a existência da análise e da síntese, daí a divisão em método sintético e método analítico.</p>	<p>“meios exteriores e particulares relativos a um ou outro <u>princípio</u> didático, a um ou outro <u>modo</u>, a uma ou outra <u>forma de ensino</u>” (p. 153, grifo nosso).</p> <p>Há três categorias de processos: de exposição por parte do mestre, de aplicação por parte dos alunos e de correção por parte de ambos.</p> <p>Quanto aos processos de correção, podem ser individual (só pelo mestre ou só pelo aluno), simultâneo (pelo mestre e com a cooperação do aluno), e mútuo (a correção é feita pelos monitores ou entre os alunos).</p> <p>Processos expositivos: Intuitivo; analógico; antitético; etimológico; tabulário descritivo.</p> <p>Processos expositivos de percepção interna: lógico; de observação íntima; repetitório; sinótico (professor)</p> <p>Processo de aplicação (aluno) e correção (professor e aluno).</p> <p>Preparação das lições.</p> <p>Preparação pedagógica e metodológica.</p>
--------------------	---	---	---

Quadro 8: Modos, métodos e processos de ensino nos manuais pedagógicos do século XIX

Embora apareçam nos textos algumas trocas quanto ao uso dos termos *método* e *modo de ensino*, em geral, há concordância quanto a suas definições. Como trataremos dessas classificações pelo seu conceito, não nos deteremos aos termos utilizados por cada um dos autores. Buscaremos a compreender a acepção e possíveis representações de cada termo, no período em estudo. Nosso intuito aqui não é o de apontar que tal autor usa um termo por outro, mas o de identificar as ideias prescritivas de uma forma de organização e orientação do trabalho escolar. Desse modo, apontaremos, a seguir, de modo geral, uma breve definição de cada um dos conceitos apresentados no quadro para, posteriormente, detalhá-los trazendo a contribuição de cada um dos autores.

Por *modos de ensino* entende-se a organização do trabalho do professor para o exercício do ensino independentemente do objeto de ensino. São eles que, além de organizar e permitir o bom *funcionamento da escola*, tornarão possível o ensino aos alunos. É necessário considerar que o ato de ensinar, no período, estava diretamente relacionado a uma tentativa de consolidação do sistema de instrução escolar público primário. Portanto, tornar o ensino acessível ao aluno por meio da instrução oficial significava organizá-lo de forma a atender o maior número de alunos possível. Justificava-se, então, a ênfase dada nos manuais, ao tratarem dos modos de ensino, à disposição/agrupamento dos alunos no tempo e no espaço escolar.

Dentre os modos de organização do ensino são expostos dois: o modo individual e o modo simultâneo (Affreixo, 1887; Coelho, 1894). Affreixo e Freire (1870), Daligault (1874) e Pontes (1881) destacam quatro, acrescentando ainda o modo misto.

Por *método de ensino* entende-se a *maneira de se ensinar* os objetos de ensino. Os métodos constituem a essência dos objetos de ensino, sendo, pois, a regra utilizada para ensiná-los de acordo com determinados princípios e ordem. Liliane Maria Santana de Oliveira (2010), em estudo sobre o manual de Daligault, traz uma importante contribuição para a diferenciação entre modos e métodos de ensino. A pesquisadora afirma serem os modos de ensino “intrinsecamente generalizáveis”, enquanto que os métodos, sendo as mencionadas regras para ensinar determinado objeto de ensino baseado

em princípios e ordem pré-estabelecidos, são específicos de determinada disciplina (OLIVEIRA, 2010, p. 88)⁴³.

Os autores trabalhados apresentam métodos especiais para cada objeto de ensino. Entretanto, partem do mesmo entendimento da existência de formas e regras genéricas na transmissão dos saberes, como é o caso dos métodos sintético e analítico.

Os *processos de ensino* são os meios utilizados pelo professor para ensinar os conteúdos escolares aos seus alunos, portanto, os meios empregados na aplicação do método. As definições ou usos apresentados pelos autores dos manuais levam à compreensão de que os processos são uma parte dos métodos, pois participam do procedimento de promover a aquisição de conhecimentos.

3.2.1. Do funcionamento da escola: os modos de ensino

A segunda metade do século XIX brasileiro foi palco de inúmeros esforços no sentido de sistematizar a formação de professores⁴⁴, cujo intuito era atender a demanda

⁴³ Em realidade, tal distinção é possível através da análise da segunda parte intitulada “Uma das lições de Pedagogia por Mr. Dummouchel” e das notas do tradutor existentes na 2ª edição de 1874. A obra de Mr. Daligault não faz referência em nenhum momento ao termo *modo de ensino*. O autor distingue a ideia expressa por outros autores entre os termos classificando os métodos em gerais (que se referem aos modos de ensino) e particulares (que se referem àquilo que outros autores chamam simplesmente de método). Na tentativa de minimizar o conflito entre os termos, o tradutor Joaquim Pires Machado Portella acrescenta à segunda edição do *Curso Practico de Pedagogia* uma segunda parte onde traduz “Uma das lições de Pedagogia por Mr. Dummouchel e “Notas do Tradutor”. Neste último, o tradutor destinará uma longa nota explicativa referente ao capítulo 5º da obra de Daligault, justamente o capítulo dedicado a tratar dos métodos de ensino. Portella inicia a nota ao capítulo 5 explicitando que Mr. Daligault faz uso do termo métodos gerais no lugar de modos: “Mr. Daligault, bem como outros muitos, dá a denominação de *métodos gerais* ao que outros autores chamam *modos*, e de *métodos particulares* ao que outros chamam simplesmente *métodos*, distinguindo-os ainda de *processos e exercícios*. Cumpre a este respeito ideias bem firmadas, saber fazer-lhes a distinção, até mesmo para bem entender e apreciar a maneira por que diversos autores se exprimem sobre este assunto” (PORTELLA, 1874, p. 203). Embora Portella exponha ser da opinião de que o termo *modo* é mais apropriado, afirma que, geralmente, se diz *método individual*, *método simultâneo* e *método mútuo*, exemplificando sua constatação ao citar que o art. 74 da Lei Provincial de Pernambuco nº 369 de 5 de maio de 1855 utiliza-se da terminologia *método*. Em apoio a suas explicações, além da referida lei, o tradutor fará uso ainda da definição de “autoridades respeitáveis”, entre elas o próprio Mr. Dummouchel (reitor da escola normal de Versailles e diretor da academia de la Haute-Saône) (PORTELLA, 1874, p. 205).

⁴⁴ Tais esforços dizem respeito à criação e estruturação de escolas normais, exigência de concurso para ingresso na carreira docente, criação de escolas anexas para exercício do futuro professor, entre outras ações que serão abordadas com maior atenção em outro momento do presente trabalho.

criada pela crescente expansão da escola⁴⁵. Trata-se de um momento incipiente tanto no que se refere à organização da escola como instituição, quanto à formação de professores. Assim, era preciso ensinar tudo ao professor, desde formas de gerir a escola, as maneiras de agrupar os alunos, e princípios, regras e meios empregados na tarefa de ensinar.

Daí a necessidade de expor nos manuais pedagógicos aquilo que a maioria dos autores analisados chamou de *modos de ensino*, ou seja, a maneira de organizar a escola permitindo seu bom funcionamento e garantindo de sucesso no ensino aos alunos. Os autores diferem muito pouco sobre a definição acerca dos modos de ensino; a distinção está na exposição das vantagens e inconvenientes de cada um deles.

De maneira geral, descreveremos cada um dos modos de ensino apresentando as peculiaridades de cada autor, quando houver.

No modo *individual*, cada discípulo recebe diretamente do professor as lições separadamente. Antonio Marciano da Silva Pontes (1881) apresenta como aspectos positivos desse modo: a obrigação do professor em ter cuidado especial em relação à capacidade intelectual de cada um, permitir conhecer as disposições naturais de cada aluno e apreciar seu progresso. Tais vantagens se perdem, entretanto, quando se trata de uma escola numerosa em relação aos alunos. Perdem-se também os meios de emulação, e a disciplina e a ordem se tornam impossíveis.

A maioria dos autores estudados concorda que esse modo é inadequado ao atendimento de muitos alunos devido ao tempo gasto com cada um deles, aumentando assim a duração da aula, além da dificuldade de manter a disciplina, pois enquanto o professor se dedica a um aluno, os demais estão entregues a si mesmos.

Daligault apresenta uma detalhada lista de cinco inconvenientes relativos ao uso deste modo *individual*: falta de emulação; brevidade das lições; perda de tempo; impossibilidade de disciplina; fadiga do professor; e conclui: “Julgamos ter dito bastante para fazer compreender quanto o método individual é *vicioso e insuficiente*” (DALIGAULT, 1874, p. 106, grifo nosso).

O modo *simultâneo* é apresentado por Affreixo e Freire (1870) como uma invenção na tentativa de minimizar os inconvenientes do modo individual. Nesse modo,

⁴⁵ A Lei de 15 de outubro de 1827 dispunha que todas as cidades e vilas do Império brasileiro tivessem escolas de primeiras letras. O Ato Adicional de 1834 criava as Assembléias Provinciais e deixava sob sua responsabilidade legislar sobre a instrução primária. Luciano Mendes de Faria Filho (2000) assinala que a partir da década de 1860, as províncias iniciam de maneira crescente a organização dos “conhecimentos escolarizados” e leis que instituem e ordenem o sistema de ensino.

todos os alunos, divididos em classes, recebem, ao mesmo tempo, a mesma lição dada pelo professor. Embora apareça como mais vantajoso sobre o modo anterior, por atender a numerosos alunos ao mesmo tempo, a desvantagem se assemelha à do modo individual, pois, tendo o professor que dividir seu tempo nas diversas classes, restará pouco tempo para dedicar-se a cada um delas (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 32).

Mr. Daligault (1874), por outro lado, apresenta apenas as vantagens de utilização do modo *simultâneo*, sendo elas: estar o professor em relação direta com o aluno; manter a emulação; facilitar a disciplina; conservar a saúde do professor. Afirma que por este método se obtêm melhores resultados com o número de até 60 alunos. “Apesar da imperfeição que ele também pode apresentar sob a relação do trabalho e da disciplina, é o método simultâneo o que parece conduzir a melhores resultados” (p. 110). A garantia de relações diretas do professor com os alunos é também apontada por Pontes como vantagem desse modo de ensino.

Augusto Coelho (1894), na seção destinada a tratar da *síntese pedagógica*, subdivide o modo *simultâneo* em: *simultâneo indireto* (equivale ao modo mútuo); *simultâneo direto imperfeito* (equivale ao modo misto); e *simultâneo direto perfeito* (equivale ao modo simultâneo). Baseado em princípios econômico, Affreixo (1887) fará caracterização semelhante a essa, conforme veremos adiante.

O modo *mútuo* pretendia “aperfeiçoar o sistema de classes e aliviar o professor do seu trabalho por meio dos alunos mais adiantados da escola” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 32). Esses *monitores* ou *decuriões* são encarregados de dirigir os exercícios de um grupo de alunos menos adiantados enquanto o professor se limita à inspeção geral.

Para Pontes, o modo *mútuo* é mais uma maneira de organização interior da escola do que uma maneira de ensinar. “A instrução dada pelo método Bell-Lancaster é antes um exercício mecânico, que desenvolvimento intelectual”⁴⁶ (PONTES, 1881, p. 110-111). O autor apresenta uma detalhada explicação na função dos monitores que não fora mencionada por nenhum outro dos autores aqui expostos, qual seja, o fato de haver dois tipos de monitores: os gerais e os particulares. Os monitores gerais participam com o professor dos trabalhos de direção da escola, os monitores particulares ocupam-se das diversas decúrias.

É consenso entre os autores a necessidade de mobiliário e materiais específicos para a realização da tarefa educativa através do modo mútuo. Surge então um dos

⁴⁶ No trecho em questão e em outras passagens, o autor faz uso do termo *métodos*.

principais inconvenientes desse modo de organização da escola: as despesas para a aquisição das condições materiais de execução do modo mútuo. Entre outras desvantagens, são colocadas ainda: a impossibilidade de desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais dos alunos por falta de relação direta com o professor; a dificuldade de selecionar e preparar bons decuriões, em especial em escolas pouco numerosas, e de mantê-los na escola. Daligault aponta ainda que o modo mútuo só pode ser aplicado até certo número de alunos (até 60 alunos) e que a maior parte dos professores é incapaz de aplicá-lo. Como vantagens, lista: facilidade na classificação dos alunos; continuidade do trabalho; exaltação da disciplina. Outra vantagem desse modo está no fato de aproveitar todo o tempo de cada aluno na escola. Esse é, aliás, um dos preceitos básicos do modo mútuo de ensino.

O modo *misto* é apresentado pelos autores que tratam do tema como um amálgama dos modos mútuo e simultâneo. Esse difere do modo simultâneo unicamente no que se refere ao uso de monitores que pede de empréstimo ao modo mútuo. No modo *misto* a escola é dividida em duas seções: uma, na qual se aplica o modo simultâneo para alunos mais adiantados; e a outra, que funciona como no modo mútuo para os alunos mais atrasados. Sua eficácia é descrita para o número máximo de 60 alunos, de preferência 40, e que conte com, pelo menos, 15 alunos adiantados (DALIGAULT, 1874, p. 118). Ao professor são reservadas as lições mais difíceis ou que exijam mais esforços para sua compreensão, tais como gramática, leitura corrente, ditados, aritmética, doutrina, etc. Antonio Marciano da Silva Pontes afirma haver uma classe de alunos mais atrasados que deverá exclusivamente ser dirigida pelo professor; é a classe dos alunos que começam a escrever (PONTES, 1881, p. 116-117).

Heloísa Villela (2002) assinala que Antonio Marciano da Silva Pontes, ao preconizar o método de ensino misto, apresenta características próprias, diferentes das características do método utilizado na Europa, citado como referência no compêndio do autor,

cuja base era o ensino simultâneo, com raízes nas escolas religiosas baseadas na *Conduite* lassalista que se antagonizaram ao ensino mútuo, acabando por suplantá-lo. Aqui na Província [do Rio de Janeiro], em que não ocorreu esse tipo de influência até esse período, não houve a

mesma rejeição pelo método mútuo. Este seguiu um caminho próprio amalgamando-se a outras tradições locais de fazer a “aula”, que se podem identificar na proposta do método *misto* como preferia Marciano. (VILLELA, 2002, p. 193).

Ao tratar dos diferentes *modos de ensino*, o autor relata que, em teoria, existem três tipos: o *individual*, o *simultâneo* e o *mútuo*. Porém, na prática, esses métodos são usados combinadamente, de acordo com o número de alunos, a duração das lições, a variedade das matérias de ensino, etc. (PONTES, 1881, p. 106).

3.2.2. Aspectos econômicos do modo de ensino

Na obra intitulada *Methodologia*, Affreixo (1887) faz uma significativa exposição acerca da influência da economia no modo de organização escolar. Circunscrito nos limites deste trabalho, esse é o único autor a considerar, explicitamente, o fator econômico como determinante de algumas opções feitas na forma de organização escolar.

A escola é apresentada como uma instituição social, não possuindo caráter puro e unicamente científico. Assim, como toda instituição social, a organização da escola deve obedecer às leis que regem a sociedade. Como o autor afirma que é em face da economia geral que se encontram as leis que governam a sociedade, é a economia que motiva “uma organização especial – a modalidade da escola” (AFFREIXO, 1887, p. 14).

A escola, quanto ao método, tem caráter individualista: está o professor em face da doutrina; ele a há de transmitir; é ele que compete ser especialista no seu ofício.

Quanto a modalidade (modos) da sua organização, a escola tem, porém, caráter social; está a escola em face da economia geral; tem de aquilatar-se pelo poder da união das forças. Os modos constituem uma questão puramente econômica (AFFREIXO, 1887, p. 15).

Da forma de organização da escola provêm os diversos modos:

Modo Individual puro: consiste na existência de um professor para um aluno. A instrução passa diretamente do mestre para o discípulo. Esse é o modo típico de uma educação familiar, no qual as palavras disciplina, ordem, prêmios, castigo não possuem sentido. É apresentado pelo autor como o mais regular e proveitoso modo de ensino. O único e grave defeito apresentado é que a instrução do professor limita o ensino dos alunos.

Modo Simultâneo é aquele que aproveita ao mesmo tempo o trabalho ou de muitos professores, ou para muitos alunos, ou ambas as coisas. Apesar de chamar essas formas de organização da escola de *modos*, ao referir-se ao simultâneo, o autor usa o termo *método*.

Desdobra-se este método em três feições diferentes:

- a) Simultâneo dos professores relativamente à individualidade do aluno;
 - b) Individual do professor para a simultaneidade dos alunos;
 - c) Simultaneidade de professores relativamente à simultaneidade de alunos
- (AFFREIXO, 1887, p. 15, grifos do autor).

Affreixo (1887) inova ao apresentar tal caracterização do modo simultâneo. Semelhante organização é feita por Augusto Coelho (1894), como vimos anteriormente.

Apesar de apontar o modo individual como o mais regular e vantajoso, Affreixo (1887) afirma ser outro o critério da economia social:

[...] as corporações, de qualquer ordem que sejam, tem de fazer entrar a questão prática da educação, o seu modo de ser, nos domínios da grande lei da divisão do trabalho, unindo para fortalecer, especializando para aperfeiçoar.

Por isso os cofres públicos pagam a educação de todos, porque só a união de coletas pode realizar a força pagante do serviço escolar; por

isso há homens privativamente dedicados ao ensino, visto que só os especialistas podem aperfeiçoar-se nesta arte de criar o cidadão. (AFFREIXO, 1887, p. 15-16).

Pelo excerto assume-se a força da economia na empreitada educacional. A difusão da escola e da instrução não é, pois, por acaso, conforme demonstra o autor na continuidade do texto:

Cumpra atender a que se não criam homens exclusivamente para a família, mas cumulativamente para a família (sociedade elementar) e para a paróquia, para o município, para o distrito, para a fábrica, para a cooperativa, para as lutas da indústria, para as lutas da política (AFFREIXO, 1887, p. 16).

Com tais argumentos o autor demonstra a restrita aplicação do modo individual, afirmando ser o modo simultâneo o modo tipicamente social e aquele “que pode satisfazer às condições da grande lei da divisão do trabalho” (p. 16). Affreixo apresenta ainda as vantagens, de ordem econômica, que o modo simultâneo tem, expondo, contudo, as graves dificuldades de sua aplicação e direção. A primeira delas está relacionada à dificuldade de se fazer entender o professor com alunos de diversos graus de aptidão natural (inteligência). A segunda refere-se a alunos com diferentes graus de desenvolvimento.

A solução apresentada para a primeira está alicerçada na boa divisão do tempo, prudentemente calculada para que todos aproveitem o quanto possam e quanto precisem – “quanto podem, porque se não há de embaraçar a atividade intelectual de ninguém; quanto precisam, porque nenhum aluno há de deixar de aprender com perfeição todo o programa escolar”. Aqueles que não tiverem aprendido deveriam *repetir o curso* com os alunos ingressantes, e os demais passariam para a classe imediatamente superior (AFFREIXO, 1887, p. 16-17).

Quanto aos alunos com diversos graus de desenvolvimento, apresenta-se como resolução a aplicação de três processos⁴⁷ diferentes: o modo *mútuo*, o *misto*, as *escolas centrais*.

O *modo mútuo* em nada difere do que já foi até o momento apresentado. José Maria da Graça Affreixo reafirma, ainda mais enfaticamente, que o modo mútuo é o responsável pela melhoria do mobiliário escolar. Assim, à medida que os alunos fizessem as mesmas atividades ao mesmo tempo, era imprescindível uma carteira escolar para cada aluno. Utilizando-se ainda de outros exemplos como o caixote de areia para o ensino da escrita e do sistema tabular para o ensino da leitura, Affreixo mostra ser este o primeiro passo para a transformação da escola em um local com edifício próprio e com utensílios adequados.

O modo *misto* surgiu da necessidade de modificações no modo mútuo. Para o autor, apesar de reconhecer os inconvenientes, parecia impossível prescindir dos monitores. Na tentativa de resolver tal inadequação foram criados os *ajudantes*. Estes constituíam “uma ordem secundária de professores, auxiliares dos professores propriamente ditos – os professores proprietários das cadeiras” (AFFREIXO, 1887, p. 19). Essa organização parece ser uma especificidade da legislação portuguesa, porém não muito valorizada pelo autor, que aponta inúmeras vantagens da manutenção dos monitores desde que sejam remunerados por seu trabalho. Entre as vantagens expostas estão: cultivar o gosto pelo estudo, promover a diligência por agradar o mestre, adquirir reputação de estudo e bom comportamento, assegurar a disciplina. O autor comenta a coexistência de monitores e ajudantes garantida pela legislação portuguesa.

As *escolas centrais* parecem ser outra especificidade do caso português. A breve descrição feita pelo autor apresenta uma escola com quatro ou mais professores e alunos classificados em outros tantos grupos. O ensino seria simultâneo, portanto um professor para cada turma; o que muito se assemelha com a constituição da escola moderna.

O autor conclui essa seção afirmando ser o modo nacional para as escolas portuguesas o simultâneo, realizado por meio das escolas centrais nos grandes centros urbanos e o de professores e monitores remunerados nas vilas e escolas rurais.

⁴⁷ Neste trecho, à página 17, o autor faz uso da expressão *processos* no lugar de *modos*.

3.2.3. Das relações com o ensino: os métodos

As questões relativas a como ensinar ganharam destaque ao longo do século XIX brasileiro. Associado à ideia de garantia de obtenção de bons resultados, o método de ensino se apresenta como problemática pedagógica central no período que primava, ao menos no discurso, pela universalização da educação elementar. Por isso, os manuais pedagógicos do final do século, trazem impressas prescrições de um *saber fazer* entendidas como necessárias ao êxito do professor em sua tarefa de ensinar.

A partir deste momento do trabalho, abordaremos as prescrições referentes às questões do ensino e as suas relações entre o professor, os alunos e os conteúdos escolares em geral.

Affreixo e Freire (1870, p. 31) definem o *método* como a *ordem* em que o professor coordena os objetos de ensino, de maneira que formem uma sequência perfeita, partindo do mais elementar ao mais complexo. As formas são definidas como as diferentes “feições” dadas aos métodos de ensino e são duas: a socrática e a expositiva.

No *método socrático*, as matérias são transmitidas por meio de diálogos entre alunos e professores. No *método expositivo*, “o professor expõe as matérias e os alunos escutam apenas” (p. 35). Assinalam os autores que o melhor método é aquele em que se empregam as duas formas.

Para Affreixo e Freire (1870, p. 31) os *processos de ensino* são “os meios empregados nas lições para melhor convencer da verdade aos alunos”. Podem ser de dois tipos: *analógicos*, através dos quais o professor faz uso de comparações para transmitir os conhecimentos aos alunos (apontado como mais vantajosos para o desenvolvimento moral e intelectual); ou *intuitivos*, por meio dos quais, para a transmissão do conhecimento o professor exercita, principalmente, os sentidos dos alunos. Daí sugerem os autores a existência de outros dois métodos: *método por analogia*, que se pauta na comparação de objetos e ideias; e *método por intuição*, aquele em que se tomam como principais instrumentos da alma os sentidos (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 35).

Em sua outra obra, posterior à primeira, Affreixo (1887, p. 10-11) sinaliza que, em sentido restrito, o método se encontra dividido em *método sintético* e *método analítico*. Entretanto, em sentido amplo, fazem parte do método: a classificação dos alunos, a organização escolar, a forma da linguagem, etc.

Ampliando o conceito de método, Affreixo passa da mera transmissão de conhecimentos mencionado no manual *Elementos de Pedagogia* (1870), em parceria com Henrique Freire, para uma concepção que abrange inclusive questões da organização escolar em *Metodologia* (1887).

Nessa última obra, José Maria da Graça Affreixo (1887, p. 11), considerando o método sob a designação da coordenação das doutrinas, fixa o significado de análise e síntese. O primeiro, como a decomposição de um fenômeno em todos os seus elementos para análise detalhada de cada elemento: “o estudo analítico parte da educação particular para a geral; o seu fim é, pois, generalizar”; o segundo, como a recomposição de um fenômeno, buscando estabelecer combinações de elementos simples, tendendo “à compreensão de um todo, no seu conjunto”, cuja função é particularizar. Ambos apresentam como finalidade demonstrar a verdade, contudo, por caminhos opostos. Onde surgem os dois métodos, definidos como:

Método analítico: é o que procede à decomposição de uma verdade complexa nas verdades simples, elementares, ou componentes.

Método sintético: é o que reúne em uma verdade única e geral muitas verdades particulares (AFFREIXO, 1887, p. 12).

Affreixo afirma que, em Pedagogia, não se trata nunca de cada uma dessas operações em separado. Dessa forma, todo trabalho é simultaneamente analítico e sintético, estando a diferença, unicamente, no ponto de partida. Por isso, na tentativa de evitar confusão, o autor classifica os *métodos de ensino* em *analítico-sintéticos* e *sintético-analíticos*. Para explicar cada um deles, o autor utiliza exemplos de conteúdos escolares. Quando, no estudo de Gramática, o professor leva os alunos a decorar as regras e, utilizando-se de exemplos, a particularizar e aplicar a doutrina, aplica-se o método sintético-analítico (estudo do conjunto para verificação da verdade na observação de cada elemento). Se, ao contrário, os alunos observarem as formas linguísticas das quais se utilizam para se expressarem, classificando-as e, depois, organizarem o fruto de sua observação em um resumo de gramática, emprega-se o método analítico-sintético (estudo dos elementos para se chegar ao conjunto) (AFFREIXO, 1887, p. 13).

Quanto aos *processos de ensino*, o autor também apresenta acréscimo em sua definição, comparado ao manual de 1870. Os processos podem se referir ao objeto, portanto, às matérias de ensino, ou ao aluno. No que se refere ao objeto, o ensino pode ser *instrumental* e real ou *analógico*. O primeiro se dá pela observação e manuseio direto do objeto e pela utilização de instrumentos que nada mais é do que o processo intuitivo apresentando anteriormente. Esse processo é indicado como o mais adequado para o ensino das ciências naturais. O segundo, quando não se pode observar diretamente o objeto, ou não convém fazê-lo, usa-se de comparações, analogias. Nesse caso, a adequação se dá na educação moral. No que se refere ao aluno, os processos podem ser o *autoritarismo* e a *intuição*. O ensino religioso é dado como exemplo de autoritarismo, onde a razão não tem relação alguma com o assunto. Quanto à intuição, esta é descrita como o processo que tem por base o testemunho dos sentidos, “a essência do processo intuitivo está em o aluno primeiro observar, depois entender; e só memorizar o que estiver perfeitamente entendido” (AFFREIXO, 1887, p. 24). Consta o autor que, para ser bem utilizado, tal processo necessita ser aplicado sobre um programa cuidadosamente graduado e encadeado, de tal modo que as chamadas doutrinas se relacionem imediatamente com as anteriores e sejam premissas para as seguintes.

Para Augusto Coelho (s/d, p. 155), sendo, pois, o método pedagógico “*a ordem a seguir na disposição sistemática dos objetos de ensino, dos seus elementos e das operações destinadas a defini-los*”, cabe ao professor bem conhecê-lo. Augusto Coelho explicita que são dois os métodos fundamentais⁴⁸: o *método analítico* e o *método sintético*, ambos podendo variar objetiva ou subjetivamente. Desse modo, o autor expõe quatro variações, como se segue: método analítico-objetivo: avança do concreto para o abstrato; método analítico-subjetivo: avança do geral para o simples ou particular; método sintético co-objetivo: avança do abstrato para o concreto; método sintético-subjetivo: avança do simples ou particular para o geral.

Augusto Coelho apresenta ainda os métodos em relação às séries.

Existem duas ordens diferentes de coordenar as séries entre si: ordem *simultânea* (ou histórica) e ordem *sucessiva* (ou dogmática). Na ordem simultânea, as séries em que as diferentes disciplinas professadas podem desenvolver-se paralelamente, tal qual as ciências se desenvolveram historicamente; um modo de ordem analítica. Na ordem

⁴⁸ Em diversas partes do texto, Augusto Coelho reafirma a existência desses dois métodos fundamentais através dos quais tudo se dispõe e tudo se ordena pelo uso de recomposições, decomposições, associações, etc.

sucessiva, as séries em que as diferentes disciplinas professadas podem desenvolver-se de forma encadeada, subordinando-se as mais abstratas e gerais às mais concretas e particulares; um modo de ordem sintética.

O autor afirma não serem estes dois métodos novos, mas “formas que revestem os dois métodos fundamentais quando se aplicam à coordenação das séries docentes” (COELHO, s/d, p. 161). Desse modo, num quadro ideal de consistência pedagógica,

[...] as ordens simultânea e sucessiva teriam, na evolução geral da vida educativa, um papel perfeitamente característico e nítido: a ordem simultânea, dado o seu caráter analítico, caberia ao primeiro grande ramo do nosso ensino enciclopédico e geral, isto é, à instrução primária; a ordem sucessiva, dado o seu caráter sintético, caberia ao segundo, isto é, à instrução secundária (COELHO, s/d, p. 165).

O autor dá a conhecer as fases fundamentais que o professor deve fazer atravessar o espírito humano com relação a um dado objeto de ensino. Para tanto, o professor deve sempre apresentar o objeto relacionando-o com outros objetos e, por conseguinte, relacionando-o em si e enumerando suas prioridades e apresentando sua aplicabilidade. Num segundo momento, o professor deverá decompor o objeto para análise apresentando cada parte, suas propriedades e aplicações. Então, se sucederá a recomposição ou síntese. Dessa forma, deverá proceder até que todos os elementos, de diferentes ordens de importância, tenham sido apresentados, decompostos e recompostos para, enfim, uma recomposição geral do objeto. Tal ordem tem como objetivo “despertar e consolidar no espírito do aluno a noção, clara e nítida, de um dado objeto de ensino”. E resume afirmando que, “seguindo nesta vereda, não pode haver desvios possíveis” (COELHO, s.d., p. 170).

Percebe-se, pela citação, uma necessidade de explicitar as etapas que o professor deve seguir para que não haja “desvios possíveis” na tarefa educativa. Porém, a que tipo de desvios pode estar a se referir o autor? Seriam desvios que deixariam de atender aos fins da educação e, portanto, às leis da economia? Ou seria a preocupação do Estado, enquanto agente provedor da instrução pública e órgão de validação dos manuais entre os

futuros professores, em manter sob seu controle o trabalho docente? Para evitar equívocos de qualquer natureza, os métodos de ensino caracterizam-se, no período em estudo, por explicitar minuciosamente os modos pelos quais o professor deve agir, seja em relação ao aluno, seja em relação à organização da escola, dos programas escolares, dos conteúdos, da disposição do mobiliário, etc. Era preciso ensinar tudo ao professor.

Sobre o *processo de ensino*, Augusto Coelho caracteriza-o como “a maneira como o professor oferecerá ao aluno o objeto do saber cujas noções a este cumpre adquirir e consolidar e lhe desenvolverá as faculdades postas em jogo em tal aquisição e consolidação” (COELHO, s/d, p. 171-172). Nessa operação há que se considerar tanto o professor como o aluno. Isso posto, o autor apresenta como princípios fundamentais aqueles que se referem ao professor (p. 173) e aqueles que se referem ao aluno (p. 231).

Dentre os processos que se referem ao professor, interessa neste instante, por estar associado à noção de método, o livro de ensino. O *livro de ensino* é um “livro compêndio”, no qual os saberes especiais são sintetizados por meio de seus elementos essenciais, com a finalidade de ser ministrado num centro escolar (p. 208). Como bem expressa Carlota Boto:

A idéia de livro-compêndio inscreve-se na tradição enciclopédica: propondo-se estruturar um mosaico de temas, cuja compreensão fornecerá pistas para o desvendamento de aspectos variados do real. Nesse sentido, o livro-compêndio seria, em princípio, (pode-se dizer, *avant la lettre*) multidisciplinar.

[...] o livro-compêndio proporcionaria um novo modo de o indivíduo aproximar-se do conhecimento: uma forma diferente de entrar em contato com temas ensinados; uma forma diversa de a escola se valer de seus recursos de espaço e de tempo. Tratava-se de organizar o espaço e o tempo da leitura: da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da leitura em classe, da leitura como tarefa para ir para casa... A exposição e o livro: modos diferenciados de trabalhar com o ensino, no segundo caso, um modo de apresentar as lições que se propõe a ser ‘manual’ (BOTO, 2007a, p. 10).

Nesse quesito, o autor delimita algumas características interiores e exteriores que tal material deve ter para cumprir seu papel: ser um eficaz instrumento docente. Na detalhada caracterização que faz, Augusto Coelho tece comentários a respeito da melhor exposição dos conteúdos, da disposição e inclusão de elementos elucidativos no interior do livro, do uso da linguagem do texto, do uso que o professor pode fazer para expor o conteúdo aos alunos, do formato e a tipografia do livro, entre outros aspectos. Expõe ainda que as noções fundamentais do objeto de ensino apresentadas ao aluno deveriam vir, ao final de cada capítulo do livro, resumidas sistematicamente em quadros sinóticos. Estes, se bem organizados, tornar-se-iam importantes meios de recordar e consolidar tais elementos. Caberia ainda

exarar, no livro, um questionário resumido, destinado a condensar as perguntas que o aluno pode fazer a si mesmo, a fim de verificar, de per si, o seu próprio saber, devendo tais perguntas consubstanciar as mais importantes noções relativas ao objeto a considerar (Coelho, s/d, p.215).

Quanto ao livro do mestre, deve respeitar “a *ordem* seriar nas noções a oferecer ao aluno por via do livro ou de outro qualquer processo de objetivação pedagógica” (COELHO, s.d., p. 217). O livro não exclui nem diminui, em momento algum, a importância do professor. Porém, apresenta-se como importante instrumento, explicita ou implicitamente, para ensinar ao professor como conduzir adequadamente o ensino.

Sobre o tema, Carlota Boto esclarece que:

O livro de ensino, que, pelo discurso de Augusto Coelho, teria a nítida finalidade de ensinar também o professor, poderia ser o típico livro do aluno; ou poderia ser o livro do mestre. Este último poderia desenvolver mais detidamente os conceitos e temas apresentados, colocando a matéria em ordem e prescrevendo indicações e procedimentos pedagógicos a serem adotados (BOTO, 2007a, p. 12).

Conforme demonstramos anteriormente, para o autor, o método educativo é a ordem em que as condições exteriores serão dispostas pelo educador para adaptar o educando ao meio onde vive. Assim, o livro de ensino pode ser compreendido, nas concepções do autor, como um método, especialmente, pela necessidade de atender ao ordenamento seriar dos objetos de ensino, tal como deve ser no método escolhido pelo mestre. A diferença, no caso do livro de ensino, é que esse ordenamento já está dado a priori.

Na obra *Elementos de Pedagogia* de 1894, Augusto Coelho inova, em relação ao *Manual de Pedagogia*, ao apresentar dois conceitos: o de processologia e metodologia. Por *processologia* entende o autor ser a parte da Pedagogia que se ocupa dos processos pedagógicos; e, por *metodologia*, a parte que se ocupa dos métodos pedagógicos. Entretanto, o autor mostrará, em cada espécie (ramos) da educação, os métodos e processos mais adequados, como parte da *análise pedagógica*, definida anteriormente.

Vale ressaltar mais uma vez que ao professor é imposta a tarefa de bem conhecer os métodos e o desenvolvimento da criança a fim de proporcionar-lhe um ensino adequado e mais prazeroso. Porém, mais que isso, é necessário saber adequar esses conhecimentos teóricos à prática educativa. Como podemos observar, está posta uma grande questão acerca dos métodos de ensino: como combinar convenientemente a teoria à prática educativa com o propósito único de atingir a finalidade da educação? Eis uma questão que se repete até os dias atuais.

Camillo Passalacqua (1887, p. 145-146) define método como “a ordem que segue o espírito humano na investigação ou na exposição de uma verdade, de um conhecimento” e distingue dois tipos de métodos: o filosófico e o pedagógico. *Método filosófico* é aquele em que o indivíduo estuda para adquirir conhecimento, aprofundar uma ciência qualquer. Já o *método pedagógico* é aquele empregado quando o indivíduo comunica a alguém seus conhecimentos. Este último é definido como “uma série lógica e completa de exercícios variados e graduados, conducentes à aquisição de uma ciência ou à prática inteligente de uma arte” (PASSALACQUA, 1887, p. 146). Diferencia um do outro pelo caminho percorrido: no método filosófico, quase sempre do geral para o particular, enquanto no método pedagógico se dá o inverso. Aponta em todo método a existência da análise e da síntese, daí a divisão em *método sintético* e *método analítico*.

Por tratar o *método analítico da decomposição* - “é por ela que se fazem os processos de experimentação, de observação, de indução e de descoberta” (p. 145) –,

afirma o autor ser esse o único processo que se deve usar no ensino primário. Já a síntese é um processo científico, por reconstruir as partes que a análise tinha separado. Desse modo, Passalacqua afirma que o ensino, quanto à forma, deve ser: *intuitivo* “[...] porque só pela intuição é que a criança adquirirá o espírito de observação e uma compreensão clara da matéria que estuda, ao menos na primeira idade”; *elementar* “[...] porque o ensino deve ser, como a alimentação, proporcional às forças de quem o recebe”; *analítico-sintético* “porque só por partes que pode a criança conhecer o todo”; e *lento e recapitulativo* “porque as faculdades, mormente a memória, estando ainda embaraçadas, faz-se mister educá-las” (PASSALACQUA, 1887, p. 152).

A caracterização feita aos *processos de ensino* por Camillo Passalacqua são bem abrangentes. Definidos como os “meios exteriores e particulares relativos a um ou outro princípio didático, a um ou outro modo, a uma ou outra forma de ensino” (PASSALACQUA, 1887, p. 153), são classificados em três categorias: de exposição por parte do professor, de aplicação por parte dos alunos, e de correção por parte de ambos.

Os processos de exposição por parte do professor: para o autor, os processos de exposição são baseados na percepção interna, externa e na memória. Trataremos primeiro dos processos de percepção externa: o intuitivo, o analógico, o antitético, o etimológico, o tabulário e o descritivo.

O *processo intuitivo*, também conhecido como *Lição de coisas*, consiste na exibição dos objetos da lição com o intuito de promover o ensino. Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de haver na escola instrumentos próprios para o ensino de cada uma das disciplinas escolares. Destaca ainda o papel desempenhado pelo pedagogo Pestalozzi e pelo educador Froebel (PASSALACQUA, 1887, p. 155) na elaboração e divulgação de tal processo de ensino.

O *processo analítico* ou comparativo “tem por fim comunicar à criança, por meio de ideias já adquiridas, outras que ainda não possui e que não pode adquirir tão somente pela intuição” (PASSALACQUA, 1887, p. 155). Sugere o autor que os processos analítico e intuitivo sejam combinados na mesma lição. Com o auxílio de uma forma de ensino denominada Jacotot, faz-se o estudo comparativo das línguas e das ciências (p. 156).

O *processo antitético* ou de oposição assemelha-se ao precedente “pela Lei universal dos contrastes e das semelhanças”, mostrando vantagem na educação moral. O *etimológico* trata da origem e significação das palavras, servindo de facilitador no ensino de

aritmética (p. 156). O *processo tabulário* é o que utiliza sinais convencionais para exprimir uma ideia. Por desenvolver o sentimento do belo, é recomendável ao ensino de Geometria, Aritmética e Desenho. Por último, apresenta-se o *processo descritivo* “que consiste em chamar a atenção da criança por meio de narrações vivas”, produzindo bons resultados no ensino da história das religiões (PASSALACQUA, 1887, p. 157).

Baseado no seguinte princípio pedagógico: “O ensino deve ser prático e os alunos devem, quanto for possível, trabalhar por si”, os processos expositivos de percepção interna são: o lógico (analítico e sintético), de observação íntima, repetitório, e sinóptico. Estes são entendidos como processos de percepção interna por contarem com o raciocínio e a memória em auxílio ao professor e ao aluno (PASSALACQUA, 1887, p. 157).

O *processo lógico* é entendido como aquele que facilita “o espírito de análise e síntese da criança”, e estando associado à reflexão (*processo de observação íntima*) leva à maturação do conhecimento adquirido pela inteligência (PASSALACQUA, 1887, p. 157-158).

Ao *processo repetitório* é atribuído o único processo possível para ensinar as crianças que ainda não saibam ler. O uso de sinopses é indicado como vantajoso porque:

1ª dá ao aluno uma ideia geral de toda a lição; 2ª faz-lhe compreender o nexó lógico das matérias; 3ª chama sua atenção para as formas do pensamento, agrupando as palavras de conformidade com as relações; 4ª proporciona ao aluno a matéria toda resumida, facilitando desta arte conservá-la de memória (PASSALACQUA, 1887, p. 158-159).

Ideias próximas foram apresentadas por Augusto Coelho (s/d) ao tratar dos quadros sinópticos no final de cada seção do livro didático. Passalacqua acrescenta ainda que as sinopses, para serem pedagógicas, devem ser completas em seu gênero. Quanto ao assunto, as sinopses podem ser: analógicas (têm aplicação nas Ciências Naturais e no estudo das Línguas), genealógicas (aplicam-se à História), e sincrônicas (à História e à Geografia).

O *processo de aplicação* “só pode realizar-se mediante certas condições; [como quando] postas nas lições do programa. Assim, as lições devem ser: diárias, criteriosamente escolhidas, variadas, breves e suficientemente preparadas” (PASSALACQUA, 1887, p. 159). No que diz respeito aos processos de correção, estes podem ser individual (só pelo mestre ou só pelo aluno), simultâneo (pelo mestre e com a cooperação do aluno), e mútuo (a correção é feita pelos monitores ou entre os alunos). Além disso,

[...] são de uma importância capital no ensino. De sua judiciosa aplicação resultam, além da instrução sólida, a educação estética, a emulação e o aperfeiçoamento dos estudos.

Duas são as aplicações feitas: a aplicação por meio de um só caderno para todas as especialidades, e a aplicação por meio de tantos cadernos, quantas são as matérias do programa (PASSALACQUA, 1887, p. 160).

Passalacqua expõe detalhadamente todas as etapas que devem ser realizadas pelo professor para que ele realize com êxito sua tarefa, sendo necessário expor, inclusive, sobre o uso do caderno. Nesse sentido, ressalta ainda a importância da preparação das lições:

A preparação das lições é praticamente o exercício metodológico que resume tudo quanto até aqui temos dito sobre o ensino: é portanto a fórmula mais sintética das teorias do método. (...) A preparação das lições é indispensável ao professor ainda o mais talentoso e ilustrado, porque diferentes coisas são saber e ensinar.

Diária, pessoal e espontânea deve ser a preparação do professor. Pensamos, pela experiência que temos, que nem a longa prática do magistério, *nem os bons livros podem suprir esse trabalho* (PASSALACQUA, 1887, p. 160-161, grifo nosso).

Associada à preparação das lições, o autor prescreve ainda a preparação do professor, a qual deve ser “diária, pessoal e espontânea” (PASSALACQUA, 1887, p. 162). Passalacqua destaca ainda que a *preparação* do mestre pode ser *pedagógica*, aquela relativa à disciplina moral da escola, na qual deve ser “o mestre um exemplar de raras virtudes” (p. 162); ou pode ser ainda *metodológica*, que se refere ao planejamento das aulas, o fim das lições, as relações entre as lições, etc. Dessa forma, o autor reafirma a importância do planejamento prévio, por parte do professor, das atividades a serem desenvolvidas na escola com os alunos. Esse é um aspecto fundamental e norteador da prática docente existente ainda nos dias atuais.

Pelo exposto, pudemos constatar a importância dada pelo autor ao preparo e planejamento do professor para a aula e da aula. Considerando tais apontamentos, concluímos que, cada vez mais, é dada importância à metodologia e à didática como norteadoras do trabalho docente.

3.3. As apropriações de um *saber fazer*: o que dizem os exames

De acordo com o conteúdo dos manuais, a metodologia é a parte prática da pedagogia e a ela compete, portanto, ensinar ao futuro professor os percursos possíveis para a realização de sua tarefa: ensinar a um grupo de alunos.

A análise das provas dos normalistas e do quadro de pontos para os exames nos possibilita afirmar que, nesse último quartel do século XIX, era indispensável ensinar ao futuro professor como organizar seu trabalho, de maneira a atender o maior número possível de alunos. Torna-se imperativo difundir a educação entre a população para que o projeto civilizador se concretizasse. Maria Helena Camara Bastos, ao tratar da origem do método mútuo no Brasil, vai indicar que a ação moralizante do método mútuo, muito utilizado na primeira metade do século XIX, não devia limitar-se ao espaço escolar “devia alcançar as famílias através da criança. A intenção era fazer desaparecer pouco a pouco o senso de ignorância, as velhas e funestas inclinações dos alunos e dos parentes. Essa ação deveria ser exercida pelo professor – ‘missionário da moral e da verdade’” (BASTOS, 2005, p. 44). Para tanto, o professor além de fazer uso de atitude exemplar, teria ao seu

dispor os métodos de ensino que viabilizassem tais intenções nos limites do espaço escolar.

Uma única prova, intitulada *Métodos de ensino nas escolas primeiras*, vai tratar dos métodos de maneira geral. O aluno Francisco Pedro do Canto (1876) inicia pela definição de método de ensino como

o conjunto de princípios por meio dos quais o mestre instrui aos seus alunos; os métodos de ensino se dividem em gerais e particulares.

Métodos gerais: os diferentes processos que o mestre emprega em sua escola para por meio deles facilitar o ensino e transmitir aos seus alunos os conhecimentos iniciais. Os métodos de ensino até hoje conhecidos limitam-se a 4, a saber: o Individual, o Simultâneo, o Mútuo e o Simultâneo Mútuo ou Misto (CANTO, 1876).

O aluno fará então uma breve exposição sobre cada um dos métodos citados, apresentando suas vantagens e desvantagens, tal como apresentado nos manuais pedagógicos.

Quanto aos métodos particulares ou métodos de ensino, como destaca o aluno no subtítulo, são apresentados apenas métodos de leitura. Vale ressaltar que o aluno, já exercendo a função de professor público, após expor sobre os diferentes métodos de leitura, vai relatar sua experiência: “Durante algum tempo em que dirigi a minha cadeira fiz uso de um método meu particular; com o qual consegui em menos de 4 meses [...] alguns alunos lendo perfeitamente”.

Da mesma forma como nos manuais, as provas abordarão os quatro modos de ensino em debate no período: individual, simultâneo, mútuo e o misto⁴⁹. Estes são tratados sempre aos pares (individual com simultâneo e mútuo com misto), solicitando ao aluno que estabeleça alguma comparação entre eles, apontando vantagens e defeitos. Uma aluna aponta a divergência no uso do termo *método*, conforme segue:

⁴⁹ Tais modos de ensino são tratados nos exames, assim como no manual de Daligault, por métodos de ensino. Para evitar aparente incoerência entre as citações nos exames e a análise aqui feita, adotaremos o termo utilizado nos exames, qual seja, método.

[...] alguns pedagogistas fazem questão, ou de algum modo não concordam entre si quanto a palavra método; é assim que muitos dizem – modos de ensino individual e simultâneo e não métodos, pois que estes referem-se as regras particulares das quais serve-se o professor para a instrução de seus alunos porém não achamos razão alguma para isto, pois consideramos estas duas palavras como sinônimos (CAMPOS, 1876).

A aluna Olympia Adelaide de Mendonça (1877) traz uma sucinta definição de método como sendo “os meios que se servem os mestres para facilitar o progresso dos alunos”, possuindo esse método, por sua vez, duas divisões: “Método geral é aquele que preside a própria organização da escola; e particular é aquele que se emprega no ensino de cada matéria” (MENDONÇA, O., 1877).

De maneira geral, as provas relativas aos métodos de ensino reproduzem o discurso exposto no manual de referência, quer dizer, no *Curso Practico de Pedagogia* de Daligault. Podemos interpretar tal repetição como a reprodução de um discurso autorizado institucionalmente, uma vez que o manual, ao ser adotado no curso, devia atender às necessidades e expectativas da instituição e seus professores na formação dos futuros professores, no que se refere aos conteúdos entendidos como essenciais ao exercício da profissão.

O método individual é apresentado com a vantagem de permitir ao professor o contato direto com seu aluno, facilitando assim sua percepção sobre as conquistas e dificuldades do discípulo. Entretanto, no momento em que se pretende expandir a educação escolar pública, esse método se torna bastante inconveniente por permitir atender, sem prejuízo, até dez alunos. “Se adotássemos esse método numa escola muito nos custaria a cumprir nosso dever” (FARO, 1887). Como alternativa a esse modo preceptor, surge o método simultâneo, tido como um dos mais vantajosos. O inconveniente de sua aplicação, mais uma vez, refere-se ao número limitado de alunos (em geral até 50 alunos). Por esse método, faz-se uma classificação e uniformização do ensino através da divisão dos alunos em classes de acordo com o grau de adiantamento,

do uso de um mesmo livro para todos os alunos, da realização de uma mesma atividade simultaneamente por todos os alunos de uma classe, etc.

O método mútuo, também uma alternativa ao método precedente (simultâneo), é apresentado como opção para minimizar os inconvenientes gerados pelo aumento no número de alunos atendidos. No método simultâneo, o professor tratará cada classe da mesma maneira como tratava cada aluno no método individual, ou seja, cuidaria de conduzir o ensino em cada uma das classes utilizando-se, porém, das mesmas tarefas a todos os alunos. No método mútuo, o professor terá na sala dos mais adiantados seus monitores. Estes, por sua vez, são preparados pelo professor para desempenhar sua função perante a classe dos alunos menos adiantados, cabendo ao professor apenas a inspeção geral. Nesse caso, os únicos a receberem lições diretas do professor são os monitores, para que possam ser preparados para conduzir as lições nas classes inferiores.

O método misto, apresentado como opção aos inconvenientes dos métodos precedentes, é aquele que dispõe os alunos divididos em classes, da mesma forma como nos métodos simultâneo e mútuo, porém os monitores ou inspetores ficam responsáveis pela disciplina, e o professor, pela instrução geral. Esse método se assemelha mais ao método simultâneo, porém, ao invés de ficarem os outros alunos sem a supervisão do professor, enquanto este se ocupa de uma classe, estão sob supervisão dos monitores que se incumbem de manter a disciplina.

Em geral, os textos dos exames dos alunos se repetem na exposição das definições e das vantagens e desvantagens de cada método. Por isso, um trecho de uma prova se destaca por expressar parte do debate existente na época e uma opinião pessoal sobre a importância da prática para avaliar a eficácia de determinado método:

O método mútuo e misto tem sido adotado por muitos professores que nele acham muitas vantagens, mas há opiniões que divergem e combatem demonstrando como nele existem muitos defeitos, adotando o método simultâneo como o melhor. Entretanto não devemos dar a nossa opinião sem termos primeiramente praticado por algum tempo, para depois escolhermos os quais são melhores, porque não é possível só com a teoria, sem termos praticado escolhermos um bom método, ou aquele que em um curto espaço de tempo conduza o aluno o fim que se almeja (MENDONÇA, O., 1877).

Pelo excerto podemos deduzir a existência de certa polarização entre aqueles que defendem o método simultâneo e os defensores do método mútuo como o mais eficaz na tarefa do ensino. Pelas considerações da aluna, é possível afirmar que uma parte dessa defesa se dá com base apenas na teoria. De maneira bastante prudente, a aluna mestre afirma não poder tomar partido sem que tenha posto em prática e experimentado a eficácia oferecida por tais métodos. Essa posição demonstra a importância que deve ter a associação entre a teoria e a prática pedagógica. Demonstra, ainda, outra necessidade, expressa pelos defensores da escola normal: a prática da docência como parte da formação do futuro professor.

Tamanha preocupação com o modo de conduzir o ensino nos leva a indagar sobre suas intenções. É certo que o processo de institucionalização da formação docente e, conseqüentemente, sua profissionalização exigiam domínio de conhecimentos que diferenciasssem de outros modelos de mestres, cuja prática estava assentada num *ver fazer* (CHARTIER, 2000). Entretanto, nossa análise nos permitiu ir além naquilo que se refere à abrangência do modo de conduzir o ensino.

Talvez José Maria da Graça Affreixo (1887), em seu livro *Metodologia*, tenha sido o mais realista dentre os autores ao apontar os fatores econômicos como determinantes das leis que governam a sociedade e, portanto, sendo a escola uma instituição social, ela deveria obedecer a tais preceitos naquilo que se refere ao modo de ensino.

No plano do ideal proposto pelos autores dos manuais é destacada a vantagem do modo individual atribuída à relação direta entre professor e aluno que permite ao primeiro acompanhar o progresso e as necessidades de cada aluno, características essas possíveis apenas numa forma de educação doméstica. Entretanto, não parece razoável a alegação de que tal modo de conduzir o ensino permite ao professor conhecer o desenvolvimento de seus alunos e acompanhá-lo ao longo do processo educativo? Mas, em se tratando de atender à demanda econômica e prática da sociedade, essa vantagem se perde, porque o intuito, no período em questão, é o de instruir o maior número de crianças quanto for possível valendo-se de um único professor. Por isso, a opção pelo modo mútuo no Brasil do início do século XIX aparece como uma vantajosa otimização do tempo e dos recursos econômicos, além da percepção da profícua potencialidade do método em promover

condutas disciplinadas e instituir hierarquia. Porém, os entraves demonstrados pela experiência levaram à sua substituição, em várias províncias, pelo modo simultâneo e, posteriormente, pelo modo misto na tentativa de aliar as vantagens de cada um dos demais modos.

Carlota Boto (1997), ao analisar o contexto português, demonstra que a institucionalização do modo simultâneo de ensino – através da organização da sala, a disposição do mobiliário, do professor e dos alunos e, principalmente, pelo uso dos discípulos vigias ou monitores, ou seja, por meio da organização interna da escola – contribuiria para “um minucioso processo de fabricação da disciplina, mediante práticas de ininterrupta coerção e vigilância” (BOTO, 1997, p. 106). Desse modo, evidencia-se outro aspecto presente no modo de se conduzir o ensino, no final do século XIX: ele é responsável não apenas pelo êxito da ação docente no sentido de instruir a população, mas, principalmente, no sentido de estabelecer “relações de interação entre utilidade e docilidade, distribuindo de maneira privilegiada os indivíduos no espaço e buscando atribuir-lhes nova relação com o tempo”. Buscava-se a uniformização, pois “a escolarização só se transformaria em efetiva demanda das populações no momento em que se houvesse de fato atingido esse ideal de uniformidade” (BOTO, 1997, p. 106). Uniformizar as práticas escolares significava, em alguma medida, disciplinar os novos cidadãos e civilizar as práticas sociais dentro dos moldes pretendidos, como procuramos mostrar no capítulo anterior.

4. Representações de um ideal de professor

Mas de nada valerão as escolas sem BONS MESTRES. Nelas são eles tudo.

A personalidade do mestre como que passa para a escola (PORTELLA, 1874, p. XIV).

O excerto acima, do político e tradutor do manual pedagógico de Daligault, Joaquim Portella, traz indícios de um ideal de professor que se pretendia formar no final do século XIX. Tratava-se daquele professor cuja escola demonstraria suas aptidões e qualidades. Tal discurso que, inicialmente, soa como sinônimo de valorização da profissão, assim o seria, se não tivesse sido proferido num momento em que cabia ao professor todo o ônus pela organização e manutenção da escola.

Neste capítulo, procuraremos analisar as representações do professor contidas nos manuais de formação de professores e suas apropriações expressas nos discursos organizados pelos aspirantes à carreira do magistério nos exames da Escola Normal. Entendemos que essas representações – produzidas através de discursos pedagógicos de natureza prescritiva, moralizadora, disciplinadora, contidos nesses *livros-texto* –, constituem um código disciplinar que normatiza saberes e práticas interiorizando um *habitus* profissional, que expressa continuidades e regularidades (BASTOS, 2011, p. 505).

A partir do momento em que o Estado assume a responsabilidade pela instrução do povo, institui-se um controle mais rigoroso sobre o processo educativo e, conseqüentemente, sobre o professor. Ao torná-lo funcionário público sob sua tutela, o Estado criou dispositivos de controle mais rígidos que dizem respeito aos processos de seleção do pessoal docente, às instituições autorizadas para sua formação, e ao estabelecimento de um conjunto de saberes exigidos para o exercício da profissão – incluindo a escolha dos manuais utilizados na formação dos professores.

Como apontamos anteriormente, a partir da segunda metade do final do século XIX, inúmeros discursos buscam enaltecer o professor, especialmente o professor público. Nesse período, o professor é entendido como o agente capaz de regenerar a população através da educação, pois seria aquele que viabilizaria a formação de cidadãos (úteis e instruídos) capazes de promover o desenvolvimento e progresso da nação. Seria ele também quem forneceria trabalhadores laboriosos e filhos dedicados às famílias e fiéis à religião cristã.

Além disso, a valorização apresentada nos discursos pode ser entendida como uma tentativa de compensar, ao menos no plano simbólico, tantas dificuldades pelas quais esse funcionário público tinha que passar, tal como constatou Carlos Monarcha em estudo sobre a Escola Normal:

São muitas as agruras do magistério público: jornadas de trabalho irritantes em meio a um ambiente nervoso; vencimentos parcos, variando em função da localidade em que lecionam: nas cidades 850\$, em vilas 750\$, em bairros 650\$; pagamento de aluguel da escola pelo professor com seu próprio salário; aulas em locais longínquos ou em instalações impróprias: desvãos de igrejas, cubículos de cadeias públicas e rés-de-chão de repartições públicas.

Às vezes, esse professor desembolsa dois ou três contos de réis e “negocia permuta” de sua cadeira do interior por uma situada na capital da província (MONARCHA, 1999, p. 115).

É, especialmente, a partir dos anos 1870, que a formação institucionalizada do professor, na Província de São Paulo, vai ganhar certa estabilidade, concorrendo para tentativas de melhor qualificação e valorização da profissão docente.

Ao estudar a Escola Normal do Rio de Janeiro, Heloísa Villela (2002) utiliza-se de duas figuras antagônicas para caracterizar o professor naquilo que diz respeito à sua formação: o artesanato e a profissão. O modelo do artesanato está associado ao mestre que reproduz um modelo observado e apreendido, àquele que possui, basicamente, o domínio dos conteúdos a serem ensinados. Em contrapartida, o modelo de formação profissional corresponde à constituição de um *ethos* profissional, cujo desenvolvimento

de características pessoais e morais do professor, entendidas como adequadas, se faz necessário. É justamente sobre esse último modelo, mais especificamente sobre o momento de sua constituição, que incidirá nossa análise.

A partir da noção, proposta por Pintassilgo (2011), de profissão como uma construção social e histórica em contraposição a um ideal abstrato a ser atingido, que desenvolveremos este capítulo. Tal como propôs Pintassilgo, a essa construção social e histórica foram sendo incorporadas diversos componentes, em diferentes momentos e com diferentes intensidades. Utilizando-se do estudo de Peter Woods⁵⁰, Pintassilgo destaca entre esses componentes:

o exercício de competências assentes num corpo sólido de conhecimentos; um percurso de formação relativamente longo e conducente a uma certificação; a crença na alta função social da ocupação; uma relativa autonomia no desempenho da mesma; e, ainda, um processo de socialização em determinados valores e normas de comportamento, sistematizado, por vezes, sob a forma de um código de conduta (PINTASSILGO, 2011, p. 202).

Pintassilgo afirma ainda que a profissionalização entendida como projeto histórico pode ser intuída nos discursos dos professores ou formadores de professores – através de textos escritos na imprensa periódica ou nos manuais pedagógicos – “porque é uma noção que contribui, de forma visível, para a valorização da actividade docente” (PINTASSILGO, 2011, p. 202-203).

Ampliando o enfoque, Correia e Peres (2001), ao analisarem os manuais de didática e pedagogia, atribuem a esses textos a expressão de um sentido comum da profissão e a consagração do pensamento dominante no período de circulação (e produção) de tais discursos. Apontam que os livros utilizados na formação inicial de professores constituem-se em manifestações significativas da cultura escolar (CORREIA; PERES, 2001, p. 196).

⁵⁰ WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

A partir dos dois enfoques teóricos anteriormente citados, entendemos que é possível transpor as categorias utilizadas para analisar também os exames dos normalistas, pois eles revelam as concepções profissionais recorrentes à época. Desse modo, entendemos que a análise dos discursos presentes nos manuais pedagógicos e nas provas da Escola Normal, nos permitirá identificar e reconstruir parte desse pensamento dominante e, conseqüentemente, a constituição da profissionalização da docência e do *ethos* profissional.

O trabalho de Pintassilgo (2011) mostra-se bastante significativo e elucidativo para questões abordadas na análise que pretendemos fazer. Recorrendo a diversos estudos internacionais, Pintassilgo apresenta a dimensão moral do trabalho do professor, a partir do tema da exemplaridade do mestre, como uma constante nos discursos educacionais, independentemente do momento ou de tendências. Essa tradição moral, na qual está enraizado o trabalho do professor, tem como ponto de partida: “A pessoa do aluno, e o respeito que esta deve merecer [...]. O crescimento integral da criança ou do jovem representa o compromisso do professor e este investe plenamente a sua pessoa na consecução desse desiderato”. Dada a fragilidade humana que condiciona o professor, a responsabilidade que ele tem é imensa. “Mas esta é, sobretudo, uma retórica que tem em vista a legitimação e dignificação do exercício profissional, ancorando-o num ideal supremo, a formação dos cidadãos do futuro, a construção da sociedade” (PINTASSILGO, 2011, p. 204-205).

Ademais, os discursos analisados apresentam os professores e a profissão docente como sacerdotes e missionários, tamanha importância do seu trabalho e sua implicação na projeção do futuro. “As referências religiosas são uma constante, evocando, exactamente, as raízes religiosas da profissão” (PINTASSILGO, 2011, p. 205).

Outros aspectos constantemente presentes nos discursos dos professores e sobre os professores dizem respeito à vocação e ao tema da “paixão” na educação. Mais uma vez, Joaquim Pintassilgo traz à tona a questão:

tanto a vocação como a paixão surgem como metáforas de um ensino assente em valores e em propósitos morais, de um professor crente em ideais remetendo para o aperfeiçoamento humano, de um comprometimento simultaneamente racional e emotivo e de um

exercício da profissão criativo e desafiador, condições estas intuídas historicamente por alguns educadores, tanto em termos teóricos como práticos, e passíveis hoje de sistematização a um outro nível (PINTASSILGO, 2011, p. 207).

Ao pretendermos abordar as prescrições e representações de um ideal de professor presente em alguns discursos no final do século XIX, estamos a considerar a incorporação dos diversos componentes, apresentados por Pintassilgo, na construção social e histórica da profissão docente.

4.1. Prescrições acerca do ser professor

Como apontamos anteriormente, os manuais de formação de professores nos permitem ler alguns dos saberes entendidos, em determinado período, como necessários ao exercício do magistério.

Ao analisar o *Curso Practico de Pedagogia* de Daligault, Maria Helena Camara Bastos destaca que o discurso do autor expressa o conhecimento pedagógico de uma época, e que o conjunto de prescrições contidas na obra tem como objetivo constituir um “professor-leitor” que incorpore os conhecimentos produzidos pelo saber social e pelo saber pedagógico, incluindo, sobretudo, os saberes sociais de modelização e disciplinamento (BASTOS, 2011, p. 505). De maneira análoga, é possível analisar os demais manuais estudados nesta dissertação.

O referido manual, livro base da formação moral e profissional de professores (BASTOS, 2011) na Escola Normal de São Paulo no último quartel do século XIX, evidencia de forma explícita algumas das prescrições acerca das funções do professor primário.

Embora escrito com base na realidade francesa, podemos afirmar que a difusão da escola pelo mundo ocidental trouxe consigo alguma repetição dos processos de criação

e desenvolvimento da instrução primária e da formação de professores⁵¹. Prova disso parece ser a afirmação feita no referido manual sobre a inserção do professorado no quadro dos funcionários públicos, fato ocorrido na França e que tão bem ilustrava a realidade brasileira no final do século XIX, bem como o contexto de Portugal⁵². Tal inserção intentava ser sinônimo de valorização da profissão docente. De maneira análoga, observamos o discurso da valorização do professor sendo apropriado e reproduzido nos exames dos alunos da Escola Normal de São Paulo, como mostraremos mais adiante.

O professor se nobilita pela importância dos interesses que lhe são confiados. Encarregado de educar as novas gerações, por extensão, entende-se que é parte dessa missão completar a obra divina. Desse modo, da maneira como desempenhar suas funções, o professor poderá servir de “poderoso instrumento de civilização e prosperidade” (DALIGAULT, 1874, p. 1). Para tanto, entre outros saberes, deverá o professor conhecer bem o objeto de sua missão: a educação e seus ramos. O manual inicia destacando a importância da educação física para assegurar os cuidados com o corpo e a saúde dos alunos, mas, sobretudo, no desenvolvimento da força física, considerada

uma das mais preciosas vantagens da vida para as classes laboriosas da sociedade, condenadas a ganhar o pão cotidiano por meio de rudes trabalhos. Ora, o vigor do corpo, conquanto seja um dom especial da natureza, é também um dos resultados da educação: o professor pode, com um certo tento, procurar assegurar aos seus jovens alunos essa fortuna do pobre, quer preservando-os, por sua continua vigilância, de toda a influência nociva à saúde, quer fazendo-os contrair hábitos de asseio, de moderação, e de sobriedade, quer desenvolvendo-lhes os órgãos por meio de movimentos e exercícios judiciosamente combinados (DALIGAULT, 1874, p. 2).

⁵¹ Não estamos a generalizar tais processos, pretendemos apenas expor que, respeitadas as particularidades de cada região, algumas das etapas constitutivas da instauração e difusão da escola primária e da formação de professores apresentam características semelhantes em diversos países.

⁵² O manual de Affreixo e Freire (1870) traz logo no início a referência ao professor público: “O professor é considerado como funcionário público, visto que sua nomeação, embora antecedida de concurso, é do rei e seu ministro” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 8).

Desse modo, fica declarada a intenção primeira da educação física na escola primária: assegurar o vigor físico e a saúde do corpo, aspectos necessários aos trabalhos rudes – “fortuna do pobre” –, fonte de sobrevivência das “classes laboriosas da sociedade”. Para tanto, além de fortalecer e dar vigor ao corpo, cabe ao professor a tarefa de fazer os alunos adquirirem hábitos de higiene, de moderação e de sobriedade.

Dando prosseguimento à exposição do objeto da tarefa docente, o manual destaca que de nada valerá o desenvolvimento da força física sem que o professor possibilite aos meninos que tomem posse de suas faculdades intelectuais, ornando e capacitando-os a fazer uso de conhecimentos úteis, “cuja aplicação a cada instante reclamam as diversas necessidades da vida”. E, “sendo certo que a felicidade consiste essencialmente na virtude”, para completar sua obra o professor deverá “imprimir-lhes [nos alunos] os primeiros sentimentos” (DALIGAULT, 1874, p. 2). Por meio da educação moral, o professor torna-se dono de poderosa ação, pois, através dela

a indolência será prevenida, ou vencida por uma nobre emulação, a duplicidade pela franqueza, a vil inveja por amável benevolência, a aspereza de costumes e grosseria de linguagem pela afabilidade do tom e das mais polidas formas, a sensualidade pela moderação nos desejos, *a orgulhosa independência por uma respeitosa docilidade* (DALIGAULT, 1874, p. 3, grifo nosso).

Está aí enunciado o caráter civilizador que deverá ter a ação do professor por meio da educação escolar. São confiados ao professor interesses no sentido da formação de cidadãos, com características claramente delimitadas, através da formação de hábitos de moderação e sobriedade, de capacitação física para os rudes trabalhos de que são afortunadas as classes pobres e de respeitosa docilidade que deverá se estender aos alunos e suas famílias. O manual de Affreixo e Freire (1870) é bastante explícito ao expor: “A influência do professor primário deverá estender-se, de uma maneira indireta e digna, às famílias de seus próprios discípulos” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 8). Desse modo, podemos perceber a expectativa que se tinha na extensão da ação docente: formar os futuros cidadãos e, por meio do aluno, chegar às famílias. Mas ainda não é tudo. O

professor deverá ser, ao mesmo tempo, apóstolo da religião e da civilização. Por isso, sua tarefa inclui narrar aos seus alunos “as infinitas grandezas de Deus, e a magnificência das suas recompensas; (...) como ele, *por seus exemplos, ainda mais do que por suas lições*, os inicia na prática de todas as virtudes cristãs” (DALIGAULT, 1874, p. 3, grifo nosso). Para concluir, em linhas gerais, sobre as funções do professor, o autor afirma, que o professor digno desse nome

dá à família filhos trabalhadores, instruídos e dedicados; a Estado cidadãos virtuosos e uteis; à Igreja fiéis, e ao céu santos; que trabalha simultaneamente para o tempo e para a eternidade; que, depois do sacerdócio, é o seu ministério o mais augusto que possa o homem exercer, e nenhuma recompensa terrestre poderia remunerar dignamente (DALIGAULT, 1874, p. 4).

Devendo o professor possuir vida e ações exemplares, pela análise dos excertos, encontramos indícios do perfil de professor e de alunos (futuros cidadãos) pretendidos no período.

Após expor as condições que a função docente exige daqueles que a pretendem exercer, Daligault vai listar as qualidades necessárias para bem desempenhá-la. Entretanto, ressalta que os aspirantes ao magistério primário devem possuir algumas características, sem as quais inviabilizariam o cumprimento de suas tarefas. Trata-se das

disposições naturais sem as quais ninguém poderá razoavelmente ter a aspiração de educar alunos: assim, admitimos logo a suposição de que os jovens a quem nos dirigimos tem a aptidão intelectual necessária para adquirir conhecimentos que um dia terão de distribuir a outros; que nenhuma enfermidade física os torna incapazes de cumprir essa missão; que, além disso, eles reconhecem em si um gosto pronunciado para a honrosa porém austera profissão do mestre (DALIGAULT, 1874, p. 4-5).

De modo semelhante, Affreixo e Freire irão apontar que o aspirante ao magistério deverá conhecer se tem “*vocação natural* ou disposição para a *adquirir*” e define-as:

Vocação natural para o magistério é a tendência irresistível que leva o indivíduo a encontrar no ensino o seu bem estar. Tal professor possui, pela necessidade da sua organização, as qualidades necessárias à sua profissão e basta-lhe:

- I. Adquirir conhecimentos superiores aos que pretende ensinar.
- II. Sistematizar o ensino de modo que nenhum dos seus esforços se perca.

Vocação adquirida para o magistério, é todo o hábito que um indivíduo se impõe, de passar uma parte da sua vida ensinando. O indivíduo, que muitas vezes a necessidade leva a tomar o professorado como fonte de receita, precisa além das qualidades mencionadas conformar as suas ações com as exigências do seu emprego (AFFREIXO; FREIRE, 1871⁵³, p. 4).

De posse das citadas disposições naturais, Daligault destacará as qualidades (virtudes morais e religiosas) “que todo homem de boa vontade pode adquirir pela reflexão, pela experiência, e vigilância sobre si mesmo, e principalmente com o socorro de Deus” (DALIGAULT, 1874, p. 5). Dentre as qualidades que se referem diretamente às funções do professor, o autor cita: a bondade, segredo do bom resultado da educação: ganhar a afeição dos alunos; a firmeza de caráter e, se necessário, a justa severidade, são necessárias para que o professor, além de amado, seja também respeitado; a paciência, para conservar a serenidade do espírito, e a calma dos sentimentos para lidar com os defeitos dos alunos e lutar contra a ignorância e os vícios; a regularidade, “uma escrupulosa exatidão em cumprir todos os seus deveres, no tempo prescrito, e de conformidade com a lei” (DALIGAULT, 1874, p. 9-10); o zelo, aquele entusiasmo

⁵³ Tal definição é encontrada apenas na segunda edição da obra, datada de 1871 (a primeira edição é do ano de 1870).

empregado no desempenho do dever, cujo objetivo é o de cumpri-lo da melhor maneira possível; a pureza de costumes servirá para preservar-se da impureza das paixões e evitar a intemperança ou a devassidão; e a piedade cristã, porque não há moral verdadeira sem religião.

O autor enumera ainda outras qualidades que só indiretamente se referem às funções do professor, porém auxiliam na conquista e manutenção da estima e simpatia da comunidade e concorrem para a prosperidade da escola. São elas: a polidez, apresentada como reformadora dos maus hábitos e que, a partir do exemplo, poderá o professor conseguir “amenizar o trato e polir os costumes” dos alunos e suas famílias (DALIGAULT, 1874, p. 20), quanto às autoridades, “a polidez do professor (...) não deve limitar-se aos atos ordinários de civilidade; ela deve ser respeitosa e cheia de atenções” (DALIGAULT, 1874, p. 21); a modéstia deve servir ao professor no reconhecimento da nobreza da profissão, honrando-a, não para exigir dos outros consideração. O professor deve ser modesto também em suas vestes e hábitos; por sua vez, a prudência garantirá a ascendência moral necessária para dirigir e instruir seus alunos, como ainda nas relações com o público. Deverá, pois, o professor evitar os locais públicos como cafés e botequins, ser cuidadoso em suas falas, reconhecer a superioridade dos magistrados e autoridades públicas, sendo-lhes respeitoso e obediente, evitar as lutas políticas; o desinteresse, devendo o professor sacrificar o interesse particular ao interesse público⁵⁴; o amor do retiro é entendido como algumas privações que a função exercida – santa e grave – impõe ao professor, como evitar visitas sem motivo e os passatempos⁵⁵.

⁵⁴ Vale aqui uma ressalva: o autor inicia sua explicação acerca do desinteresse afirmando que, ao recomendá-lo, não tem em vista “perturbar o professor no gozo do seu modesto ordenado: é justo, é necessário que a sociedade, a que ele se dedica inteiramente, lhe proporcione meios de existir honrosamente” (DALIGAULT, 1874, p. 28).

⁵⁵ Quanto ao amor ao retiro não se recomenda o isolamento social, mas expõe-se uma lista de distrações inconvenientes, como vagar ociosamente, freqüentar jogos públicos, tomar parte nas danças, etc. Deverá o professor moço ter coragem para abnegar o que se recomenda: “além das tentações a que o atrativo do prazer o há de expor desde logo, será muitas vezes procurado e solicitado por pessoas da sua idade. Mas se ele compreender os seus deveres, digamos melhor: se compreender os seus verdadeiros interesses, resistirá a todos esses incitamentos” (DALIGAULT, 1874, p. 31-32). O manual prescreverá ainda que a comunicação com as famílias não deverá ser demasiado, para não criar um excesso de familiaridade que poderia comprometer a autoridade do professor. Sobre os momentos de descanso e lazer, recomenda-se fazê-lo “na sociedade de alguns amigos bem escolhidos, e principalmente no interior da sua casa que ele deverá procurar suas distrações ordinárias. Se tem família, os cuidados e afeições domésticas encher-se-ão os intervalos de descanso de um modo ao mesmo tempo agradável e útil. Se não a tem, o entretenimento do seu jardim, a cultura de flores, o enxerto e decote das árvores lhe fornecerão doces e inocentes gozos; além de que, ocupando-se por tal modo, deparará com o meio de tornar práticos os conhecimentos teóricos que recebeu na escola normal”. Recomenda-se mesmo o estudo como meio de distrações, porém, com restrições: “Mas tenha o cuidado (e toda insistência é pouca nesta recomendação) de não cercar-se senão de obras sérias e úteis! Livre-se principalmente da leitura desses romances, tão comuns presentemente, e que

A essas qualidades, também enunciadas por Affreixo e Freire, na segunda edição de sua obra de 1871, foi acrescido o pudor. O que chama a atenção nessa qualidade é que ela se refere à atuação da mulher no magistério⁵⁶, por isso justificamos a longa citação:

Se a pureza de costumes é tão importante no professor, o pudor é dos indispensáveis requisitos numa professora.

A missão do professor é difícil; mas a da professora é sempre muito mais árdua. A mulher foi predestinada para sacrário dos afetos mais intensos do lar, a sua educação requer por consequência cuidados especiais.

A sociedade avalia pelo pudor da mulher a sua coroa de virgem, a sua virtude de esposa e a pureza de sua maternidade. É ainda esse sentimento o maior vínculo que lhe prende na frente o respeito da família.

A mulher pode, e honrosíssimos exemplos existem, acumular para com a prole os deveres de pai, quando perante a sua virtude nenhum olhar malicioso se levante; e nesse caso a sua sublimidade não tem limites. A maternidade é pois o mais santo dos encargos sociais.

E se da educação da mulher pendem tantos e tão valiosos interesses; à professora que tem entre as suas mãos as mães do futuro, cabe a mais árdua, a mais difícil e a mais importante das missões.

Como pregar a moral, senão quando deveras se sente? Como edificar a esperança de um povo inteiro, senão com o exemplo? O mais recatado pudor e a mais rígida moral devem ser os principais adornos das professoras (AFFREIXO; FREIRE, 1881, p. 7).

Pelo excerto fica evidente a questão da atitude modelar que o professor deve ter perante seus alunos e a sociedade. Entretanto, tal atitude deve ser ainda mais exemplar quando se trata da professora, de quem o pudor e a moral devem ser os mais rígidos.

só servem de transviar o espírito, falsear o juízo, corromper o gosto e afeminar o coração!” (DALIGAULT, 1874, p. 32-33).

⁵⁶ Não pretendemos adentrar a análise sobre gênero e o magistério. Estamos apenas a destacar o fato desse ser o único manual analisado no período a fazer menção à atuação da mulher no magistério primário.

Em geral, os manuais (da década de 1870 e início da década de 1880) trazem uma seção destinada às qualidades necessárias ao exercício do magistério. Por vezes, apesar de uma variação de nomenclatura entre os manuais, as qualidades necessárias são equivalentes em significado.

A imagem do professor que se espera formar pode ser identificada, direta ou indiretamente, tanto nos manuais quanto nas provas dos normalistas, no tratamento dos mais variados assuntos. Desse modo, considerando a importância do papel do professor na criação, organização e manutenção da escola, a abordagem de cada um desses temas nos permite perceber, em alguma medida, um modelo de professor que se pretendia formar.

Não há referência à função do professor, nos manuais aqui analisados – com exceção das obras de Augusto Coelho –, que não enalteça a importância de sua tarefa para o progresso da nação. Os manuais destacam o papel fundamental que tem o professor no desenvolvimento e na manutenção da escola. Entretanto, para que haja professores capazes de atingir tais objetivos, é preciso, antes de tudo, prepará-los.

A importância e proficiência de uma escola estão, pois, na razão direta do valor pessoal do professor. *Tal mestre, tal escola.*

Cumpra, pois, preparar o mestre.

Ele não é uma máquina parlante, recitando ou repetindo certos conhecimentos: é preciso que saiba transmiti-los. Em *saber ensinar* é que é mister adestrá-lo (PORTELLA, 1874, p. XV).

Contudo, Portella defende que tal formação deve acontecer em escolas específicas para esse fim; por isso, a exemplo das nações civilizadas, sai em favor da criação de escolas normais:

Em suma, raro é o país civilizado que tenha deixado de criar essas escolas preparatórias para o magistério, esses viveiros de instituidores.

O Brasil, adquirindo os foros de nação livre e independente, não podia deixar de na proporção de suas forças cuidar desse fecundo gérmen de civilização (PORTELLA, 1874, p. XIX).

Antonio Marciano da Silva Pontes, autor do *Compêndio de Pedagogia*, escrito para ser utilizado pelos alunos da Escola Normal do Rio de Janeiro, no prólogo à 3ª edição, traz alguns indícios sobre o nível dos alunos que frequentavam o curso normal. Afirma o autor que a pedagogia é uma ciência muito complexa, entretanto, justifica o fato de não dar o desenvolvimento merecido à matéria, interrogando: “como entrar em grandes desenvolvimentos filosóficos em um compêndio destinado a alunos, de quem se exigiram como condições literárias para a matrícula, apenas rudimentos de instrução primária?” (PONTES, 1881, p. II). Pontes assinala que o preceptor, como se refere, é responsável pela formação dos elementos da sociedade, por isso, ele “deve contas à família, ao estado, à pátria e à sociedade, pela boa ou má gerência do precioso depósito que lhe é confiado”. Baseando-se na importância atribuída à pedagogia e à tarefa de educar, o autor defende

a ideia de que o professor primário deve ser pedagogo, isto é, deve além de ensinar a ler e a contar, formar a futura geração: não se considera que a escola é por assim dizer a oficina onde se preparam os novos elementos, que tem de reconstruir a sociedade, e que para serem úteis não é bastante que tais elementos entrem para a sociedade sabendo ler, e que quem os pode tornar bons e úteis são a família e principalmente os mestres (PONTES, 1881, p. 4).

Dessa forma, esse é o único entre os autores analisados que expressa seu entendimento sobre a função do pedagogo, provavelmente referindo-se aos normalistas que recebiam formação nas escolas normais para desempenhar a tarefa de formar os futuros cidadãos. Talvez o autor estivesse a contrapor a figura do pedagogo à dos mestres sem formação institucionalizada, àqueles que aprendiam o ofício através da observação, procurando, dessa forma, valorizar a formação institucionalizada.

4.2. Aprendendo a ser professor: os exames da Escola Normal

No conjunto documental deste trabalho podemos identificar inúmeras referências ao papel do professor, suas responsabilidades no exercício da função e características que deve possuir. Nas provas, em especial, os alunos apresentam essas descrições em meio à abordagem de diferentes temas. De alguma maneira, os futuros professores – em alguns casos, professores em exercício – sentir-se-iam mais à vontade de escrever sobre suas representações acerca da carreira docente. Há um conjunto de oito provas, intituladas *O professor e seus predicados*⁵⁷, realizadas em 1875, que abordam diretamente a questão das qualidades necessárias ao exercício do magistério. Outros seis exames abordam o tema da importância do professor público em relação aos demais funcionários públicos. As primeiras seguem, em geral, elencando uma série de qualidades que deve o professor possuir para exercer a profissão. As últimas apresentam um discurso que parece querer inculcar no professor a responsabilidade pelo “futuro da nação”. A ideia de valorização da profissão docente aparece associada à nobreza da sua função, qual seja, a de ser o responsável pelo progresso e êxito da Pátria⁵⁸. Outras vezes, esse discurso de compromisso surge com um caráter religioso bastante evidente.

A ideia de associar o magistério a uma missão sacerdotal não é recente. Podemos encontrar discursos com o mesmo teor há alguns séculos. Martinho Lutero é um desses exemplos e no século XVI afirmou:

De minha parte, se eu pudesse ou tivesse que abandonar o ministério da pregação e outras incumbências, nada mais eu desejaria tanto quanto ser professor ou educador de meninos. Pois sei que, ao lado do ministério

⁵⁷ Sobre as qualidades necessárias ao professor primário para o exercício da profissão, Mr. Daligault traz uma lista detalhada desses predicados que aparecem listados nos exames e os quais apresentamos anteriormente.

⁵⁸ Apesar do período de realização das provas analisadas neste trabalho ser anterior à República no Brasil, como já explicitado anteriormente, uma ideia de nação já se faz sentir nesses anos que antecedem sua proclamação.

da pregação, esse ministério é o mais útil, o mais importante e o melhor. Inclusive tenho dúvidas sobre qual deles é o melhor [...] (LUTERO, Obras Seleccionadas, v.5, 1995, p. 359).

Não podemos deixar de ressaltar que Lutero baseia toda sua proposta de reforma nos ensinamentos cristãos das sagradas escrituras. Desse modo, igualmente, não podemos deixar de associar as referências com o mesmo teor a uma tradição cristã bastante forte e presente na sociedade ocidental.

Numa concepção cristã de educação, o magistério é dotado de um sentido religioso bastante evidente e o professor é elevado à condição de um dos principais agentes do processo de disseminação da doutrina nas escolas. Essa atuação acontece de diversas formas nos diferentes períodos da história nacional, especialmente orientada pela doutrina católica. Tal ideia evidencia-se tanto na criação e gerenciamento dos colégios – especialmente jesuítas, mas também de outras confissões religiosas – quanto através do ensino religioso obrigatório nos currículos das escolas primárias e dos cursos de formação de professores, ou ainda na escrita de manuais didáticos e pedagógicos por religiosos.

Não há dúvida de que o discurso religioso, em especial o católico, influenciou, de maneira bastante acentuada, todo um projeto de formação de professores. De algum modo, esse discurso reforça uma concepção de mundo e de educação pautadas em valores e ideais dessa religião. Uma vez que o papel do professor é valorizado para a realização da obra católica, uma das formas empregadas para a intervenção dos religiosos na educação é a formação de mestres cristãos.

Os discursos registrados nos exames realizados pelos normalistas reforçam o quão forte parece ser o discurso religioso na construção de um modelo de professor que se pretende formar no final do século XIX brasileiro. Em tal propósito, o professor é equiparado ao sacerdote em importância social:

O magistério primário é o verdadeiro sacerdócio. O padre zela pelo interesse espiritual, guiando, como um bom pastor, suas ovelhas pelo caminho da verdade, evita, a cada passo que elas se desencaminhem e se abismem no erro, na impiedade e na descrença. O professor, por seu

turno, encarrega-se de dirigir os primeiros passos da infância, educando cuidadosamente seus alunos, corrigindo, repreendendo seus delitos, e exortando-os com bons exemplos para que sejam ou venham a ser, um dia, homens de bem; dá-lhes os primeiros princípios de moral e ensina-lhes a distinguir o bem do mal. (SALGADO, 1875a).

Fica evidente, através da análise dos discursos, a expectativa de que o professor seja um cristão. Assim, ele poderá melhor guiar a infância pelos caminhos do bem, servindo-lhe de arquétipo.

Embora em muitos discursos o professor e o padre sejam colocados em nível de igualdade de ações, vale destacar que, hierarquicamente, o sacerdote continua acima daquele, muito embora tenha ele também precisado de um professor para instruí-lo.

Só o Sacerdote está acima do instituidor primário, pela sublimidade da sua missão, mas ele mesmo já dependeu, e ainda depende dos cuidados do instituidor. Sim, o professorado primário também é um sacerdócio; o professor é obrigado pela lei a ensinar a seus alunos o Catecismo da Doutrina Cristã, a narrar-lhes as sublimidades da vida do Redentor, a dar-lhes bons exemplos, etc. (ROSA, 1875).

O compromisso que o professor deve assumir diante da educação da juventude é ainda mais acentuado ao se reforçar a onerosa missão que lhe é concedida por assumir o magistério primário. “[...] o Mestre que é um homem a quem Jesus Cristo confiou um certo número de meninos que resgatou com seu sangue e por quem deu a vida, encarregado de educar as gerações futuras completa a obra de Deus” (CARVALHO, 1875a).

Ao professor é concedida ainda a nobre tarefa de completar a obra divina: “O cargo de Professor Público é importante, porque a ele incumbe educar as novas gerações, como de alguma maneira ele completa a obra de Deus, cumpre também vigorecer a saúde dos alunos, predispô-los para contrair bons costumes” (CRUZ, 1875). Nesse contexto, o professor é um instrumento de Deus.

Desse modo, assim como aparece em alguns exames e manuais, tal discurso é sustentado no preceito de ter na figura de Jesus Cristo um exemplo a ser narrado e seguido pelos professores. A piedade cristã “só poderá ser alcançada por aquele que seguisse, à risca, os sublimes exemplos do Divino Mestre, pois sendo ele o único ente perfeito, sem vícios, nem fraquezas, só a ele devemos tomar por modelo. Jesus Cristo é a suma bondade, é modelo de piedade” (SALGADO, 1875). O mesmo deve acontecer com o professor através da educação, ou seja, a educação, nesse caso, deveria acontecer por meio de palavras e de atos (doutrinação e exemplo de virtude). “Essa virtude [piedade cristã] só poderá ser abençoada por aquele que seguir à risca os sublimes exemplos do Divino Mestre, pois sendo ele o único ente perfeito, sem vícios nem fraquezas, só a ele podemos tomar por exemplo” (SALGADO, 1875a). O aluno Manoel dos Reis (1875b) afirma que é o professor quem deverá imprimir na criança o primeiro sentimento de amor ao bem e o horror ao mal, pois ele recebe o aluno em idade de inocência e candura.

Entretanto, o professor não completará apenas a obra de Deus ao educar as futuras gerações e fornecer “santos” ao Céu. A ele também será concedida a tarefa de oferecer à sociedade cidadãos valorosos que levarão a cabo o projeto de estruturação e progresso nacional.

O magistério primário é, de todas as ocupações do homem, a mais nobre e a mais santa depois do sacerdócio [...]. É a ocupação mais santa porque, livre das ambições mundanas, de interesses mesquinhos, só trata de dar à sociedade cidadãos virtuosos e ao Céu santos, completando assim a obra de Deus, como muito bem diz M. Daligault (ADRIEN, 1875a).

Percebemos, através da mensagem presente em diversas provas, que o professor serve de instrumento de civilização e de progresso da nação, cabendo, exclusivamente, a si próprio o fracasso gerador de “um gérmen de corrupção e de morte. [...] Pode-se, pois, afirmar: que o professor verdadeiramente digno desse nome dá à família filhos honrados e laboriosos; ao Estado cidadãos úteis e instruídos; à Igreja fiéis, e ao céu, santos.” (REYS, 1875b). Julgamos relevante a atenção dada à atitude desinteressada que deve ter o

professor no exercício da profissão, como pudemos verificar no excerto anterior. O magistério primário é tido como uma santa ocupação por estar livre das ambições mundanas e de interesses mesquinhos.

É possível captar nos excertos o propósito moralizante do discurso, além do objetivo de produção de um padrão de comportamento associado à religião, ao comedimento, à obediência e ao temor de Deus. “O professor tem de corrigir os vícios de que seus alunos estiverem afetados e de inspirar-lhes o amor das virtudes sociais e ele não poderá cumprir este dever se não possuir esta virtude” (ADRIEN, 1875b) Ademais, notam-se indícios de um projeto civilizador baseado em regras de conduta social cujo exemplo será dado pelo professor, seja em suas relações com o Estado – como veremos a seguir –, seja nas mais elementares relações cotidianas no interior da escola.

Para que a tarefa de fazer progredir a Pátria pudesse ser efetiva e, por que não, controlada, o professor é integrado ao quadro dos funcionários públicos. Entretanto, no discurso disseminado, não cabia ao professor a função de um empregado público como qualquer outro, mas o mais importante dos funcionários públicos.

O professor é considerado como empregado público. A sua nomeação depende do governo, depois de expor-se a concurso. Como tal tem deveres obrigatórios a cumprir; na sua correspondência com as autoridades, jamais deve usar de palavras ou escrito que não deixem ver senão decoro, submissão, respeito e acatamento. As autoridades a quem compete dirigir-se imediatamente são: aos Inspectores de distrito, Geral, e às autoridades do lugar (FERREIRA, 1875).

Pelo fragmento fica patente o exemplo de submissão e obediência anteriormente mencionado. Nota-se ainda a estrutura hierárquica a que está submetido o professor no funcionalismo público.

O discurso sobre a importância do professor público está presente nos exames dos normalistas e desperta algumas indagações: por que tal tema seria relevante para uma avaliação de final de curso, mesmo que seja para servir de tema ao exame de língua

portuguesa? Por que a referência do professor, enquanto funcionário público, toma lugar, até mesmo, em provas que se dedicaram a outros temas?

Parece urgente criar, entre os futuros professores, uma ideia de corpo coletivo cuja ação social é de fundamental importância para a sociedade. “O professor é um verdadeiro funcionário público encarregado da educação dos meninos pelos quais ele se torna responsável perante as famílias, a pátria e a sociedade” (SALGADO, 1875a). Tais discursos dão indícios de necessidade de “validação” do professor enquanto funcionário público sob tutela do Estado.

Felizmente, porém, para os futuros Mestres e para a nossa sociedade, parece que os homens que ultimamente tem sido governo compenetraram-se da necessidade de melhorar a sorte do professor primário, promovendo o aumento de seus vencimentos e nobilitando-os, por assim dizer, com a exigência de maior ilustração (ADRIEN, 1875a).

Com tal colocação do aluno Adrien (1875a), é possível apreender a necessidade de valorização dos profissionais do magistério primário no período em questão. O aluno parece denunciar um aparente descaso com essa categoria profissional por parte de governos anteriores. Vale destacar que o referido aluno consta na lista dos alunos mestres, ou seja, ele já desempenhava a função docente antes de iniciar o curso na escola normal. Dessa forma, fazia suas críticas baseado em algum conhecimento de causa.

Apesar de apontar o aumento dos vencimentos do professor primário como um meio de reconhecimento governamental da necessidade e utilidade da categoria para a sociedade, o mesmo aluno aponta que a situação financeira em que se encontra o professorado é responsável por uma vida cheia de privações e possível miséria futura, como veremos mais adiante.

Uma das provas destaca que, paulatinamente, as leis foram “enobrecendo as altas funções do professor primário; pouco a pouco se foi reconhecendo a sua utilidade, tornando-se objeto de justa solicitude e considerado como empregado público de categoria” (REYS, 1875b). Outro aluno distingue o professor como o primeiro de todos os funcionários públicos e argumenta que, independentemente da posição que ocupa, não

há funcionário público que não reconheça a importância da “nobre classe dos preceptores da mocidade” (ROSA, 1875). Acrescenta ainda que, sem os cuidados de um professor público, tal funcionário nada seria:

O professor público, a quem a lei confia a educação da infância, a formação do cidadão, em quem os seus conterrâneos depositam íntegra confiança entregando-lhe aquilo que mais se presa e venera, - seus filhos, é, por certo, o primeiro de todos os funcionários públicos (ROSA, 1875).

Apesar de pouco numerosos, alguns exames se dedicam a apontar algum prestígio da profissão docente, especialmente àqueles que receberam formação na Escola Normal de São Paulo. Apesar das inúmeras críticas que a instituição receberá ao longo de sua instável existência, parece haver consenso sobre o destaque recebido por seus formandos, ao menos, nessa última reabertura. É certo também que os ideais que recaíam sobre a Escola Normal e os esforços empregados em sua manutenção não eram poucos. “A invejável posição que se adquire nas escolas normais, já quanto os conhecimentos humanos e já quanto o respeito na sociedade, tem sido o motivo da grande afluência de alunos nas referidas Escolas” (FREITAS, 1875).

Notamos que o reconhecimento, geralmente dispensado à profissão, está mais associado a uma missão sacerdotal. Apesar dessa evidência encontrada nos discursos, são raros aqueles que se propõem a fazer um elogio diretamente à profissão, como o seguinte:

É nobre, pois, o cargo do instituidor primário, convindo dizer que ele deve compenetrar-se da nobreza de seu cargo para bem poder desempenhá-lo. O Professor é o pai de seus alunos, porque se não lhes dá a vida do corpo, dá-lhes a instrução que é, por assim dizer, a vida da alma. Nenhum outro empregado público está neste caso (ROSA, 1875).

Dentre tantas boas intenções e encantamentos para com a profissão, pudemos identificar um único trecho, numa única prova entre as 73 analisadas, que se dispôs a fazer uma reflexão crítica sobre as qualidades que o professor deve possuir⁵⁹, além de apontar alguma desvantagem no exercício da profissão docente. Com isso, o aluno contradizia o que pregava o manual, conforme se pode verificar no excerto a seguir:

É a ocupação mais ingrata porque o homem que a ela se dedica inteiramente vive como que isolado da sociedade, onde encontraria divertimentos, prazeres e gozos se outra fora sua ocupação; porque o homem que a ela se entrega, depois de passar uma vida cheia de privações, pois que faltam-lhes quase sempre recursos pecuniários, não vê sua velhice senão a continuação de tais privações e talvez mesmo a miséria (ADRIEN⁶⁰, 1875a).

Através dessa citação, podemos inferir sobre a condição dos profissionais da educação no período. Aqueles que se dedicam exclusivamente à profissão não parecem ter recursos financeiros suficientes para uma vida digna, muito menos para a manutenção de sua velhice. Apesar da insistente caracterização da profissão como algo a que se deve dedicar toda a vida e, por isso, privar-se de alguns convívios e eventos sociais, esses profissionais não têm garantia de recursos que lhes permitam uma vida com dignidade. Talvez, por isso, a necessidade de se imprimir no espírito dos futuros professores, como uma das qualidades que deveriam possuir, o desinteresse. “O Desinteresse consiste em o professor achar-se contente com o seu ordenado e buscar sua recompensa no progresso dos alunos e só deles cuidar” (SALGADO, 1875a). Podemos mais uma vez, estabelecer aqui uma correspondência com o sacerdócio, uma vez que, em ambos os casos, espera-se

⁵⁹ Como mencionamos, tais qualidades são apresentadas no manual pedagógico de Mr. Daligault. As mesmas aparecem listadas nas provas intituladas *O professor e os seus predicados*. Dentre as qualidades exigidas do futuro professor está o amor ao retiro, com a qual o excerto parece dialogar diretamente, além de apontar as dificuldades que poderão ser vividas pelo professor devido aos baixos salários da categoria.

⁶⁰ Por se tratar de um aluno que apresentou algumas passagens mais críticas e reflexivas sobre a profissão docente, Cesário Lange Adrien chamou a atenção. Numa pesquisa superficial e a título de curiosidade, localizamos a informação de que Cesário Lange é o nome de um município no interior do Estado de São Paulo. Consta que a origem de seu nome se deu em homenagem a Cesário Lange Adrien, da cidade de Nazaré, professor da primeira escola para crianças existente na região. Tais informações foram encontradas no website do município: <http://www.cesariolange.sp.gov.br> (acesso em: junho de 2011).

dedicação intensa e exclusiva pela nobreza da ação cuja recompensa não deve ser esperada no plano material, mas, essencialmente, no plano espiritual.

Pela análise dos conteúdos das provas dos alunos da Escola Normal de São Paulo, é possível extrair alguns aspectos considerados essenciais para o exercício da profissão.

Podemos destacar que, no período em estudo, está presente uma forte preocupação em tornar a educação e, em especial, a educação oferecida pelo Estado, um compromisso de vida do futuro professor. Ainda que para isso ele abdique de uma vida social e familiar, e independente das condições físicas e dos recursos materiais existentes na escola. Incentiva-se o retiro, o gosto pelos estudos e que o professor não freqüentasse locais públicos “constrangedores”, ou que viessem a prejudicar sua moralidade. A ele é exigida ainda polidez, prudência e submissão, especialmente nas relações com as autoridades, devendo o professor “abster-se de tomar parte nas questões alheias e públicas” e não deixar que a importância de sua missão altere sua modéstia, devendo o professor, enquanto homem, “colocar-se (...) no nível dos seus semelhantes deixando aos outros o cuidado de avaliar de seus méritos e exaltá-lo se o merece por suas boas qualidades” (SALGADO, 1875a). Enfim, uma verdadeira dedicação a uma vida nobre, porém repleta de privações. Mas, além disso, deve ter o professor vocação⁶¹ para o exercício da profissão.

A escola [...] deve ser regida por professores, não só hábeis, educados e instruídos, como de *vocação* para o ensino a fim de que possam facilmente transmitir-lhes seus conhecimentos.

Quando o professor não tem vocação para a carreira que segue, vai sacrificar seus alunos de quem deve zelar e ter tantos cuidados como se fossem seus filhos.

Um pai que durante longos anos adquiriu fortuna, depois vai reparti-la com seus filhos, assim deve fazer o professor carinhoso, ensinar a seus meninos tudo quanto aprendeu.

O professor deve preparar os alunos para todas as profissões que possam em sua vida existir.

⁶¹ Vocação: disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou profissão; pendor, propensão, tendência (HOUAISS, 2009).

Metade da educação recebem as crianças em suas casas e vão completá-la, acrescentando a ela instrução nas escolas.

Requer, portanto, a escola um professor probo e honrado que cumpra seus deveres, para que também seus alunos o tomem como exemplar (OLIVEIRA, 1875, grifo nosso).

Notamos nos discursos analisados que o êxito da ação do professor é atribuído, em parte, a essa tendência natural, à afeição e ao exemplo do professor para com seus alunos.

Cabe ainda, ao professor, ter o domínio de um método de ensino, e, para tanto, é necessário que ele tenha praticado:

Não basta ter o professor conhecimento do que deve ensinar: é preciso que saiba o modo de comunicar esses conhecimentos; é preciso que aprenda a prática do ensino. [...] Há, portanto, necessidade de um pessoal não só ilustrado, mas de vocação desenvolvida e apurada (PORTELLA, 1874, p. XXVI).

Percebe-se grandes iniciativas no sentido de inculcar comportamentos que façam desse profissional um cidadão exemplar, obediente ao Estado e aos princípios religiosos; em outras palavras, cumpridor de seu dever, comprometido com o progresso da nação. E mais: subliminarmente, fica totalmente ao encargo do professor o sucesso do projeto político governamental (não só da ação educacional especificamente escolar). Daí, numa análise mais crítica, encontrarmos uma prova na qual se destacou uma árdua face da profissão.

Nota-se nos discursos uma exaltação da profissão, da nobreza do seu ato como forma de incentivo, fato que nos leva a reconhecer em tais exemplos uma dupla função. Por um lado, a de incutir nos futuros professores um forte compromisso com a educação das futuras gerações, e, por outro, a de minimizar, simbolicamente, os problemas gerados pela baixa remuneração do professorado.

Nesse momento de instauração e disseminação da escola para o povo – o final do século XIX –, faz-se necessário engendrar no professor o papel de guardião dos valores morais e cívicos da sociedade brasileira. É preciso inseri-lo nessa cultura escolar que se constrói para que ele possa reproduzi-la quando desempenhar sua profissão. Desse modo, através dos rituais e práticas escolares, o professorado seria responsável pela disseminação de uma ideologia nacional patriótica, criando assim o ambiente condizente com um formato de sociedade pretendido. Vale destacar mais uma vez que, nessa conjuntura, a escola é o professor. A ideia de organização escolar está baseada na criação de um espaço físico, com mobília e utensílios adequados e na gestão de um único professor que deve cuidar de todas as seções da escola: administrativa e pedagógica.

Para haver escola é primeiramente necessário que haja um Professor dotado de inteligência, de certos conhecimentos regularmente aprofundados, e de muitas virtudes [...]; é além disso, preciso que haja uma casa edificada em certas condições e provida de móveis e utensis apropriados (SIQUEIRA, 1875).

Parte das ações que resultam dessa intenção de responsabilização do professor pela educação do povo parece ser os discursos proferidos pelas autoridades em suas manifestações públicas e relatórios⁶², concedendo ao professor a nobre missão de ser o responsável pelo futuro da nação. O mesmo conteúdo se encontra incorporado nos textos dos alunos e, presente ainda, em alguns manuais estrangeiros e brasileiros. Isso reforça a ideia defendida por Vivian Batista da Silva (2005) ao assinalar a existência de uma circulação mundial dos discursos acerca da educação e de uma maneira de se fazer a escola, tal como mostramos anteriormente.

“É do Professor Público, que a Pátria espera bons cidadãos” (SARDENBERG, 1875). Por isso, ele deve empenhar todos os seus esforços nessa direção.

O poder do discurso é tamanho que procura também incutir nos futuros professores a responsabilidade pelo fracasso de sua missão. Desse modo, o Estado se

⁶² Para aprofundar o assunto consultar as obras de BAUAB (1972); MONARCHA (1999).

abstém das suas obrigações de prover as escolas de recursos e os professores de condições adequadas para a execução da tarefa educativa.

O professor público é o funcionário a quem pesa grande responsabilidade. Ele é o depositário do mais precioso tesouro; cumpre, portanto, que seja um depositário sã para não corromper esse tesouro que é a inocência. [...] se o professor deixar de escrupulosamente cumprir sua missão, grande prejuízo sofrerá a sociedade. O professor é o guia de uma nova geração, o encarregado de conduzi-la pelo caminho da moral e da instrução. [...] o professor é a felicidade ou desgraça de sua pátria (LIMA, 1875).

Destaca-se assim, mais uma vez, o papel fundamental que é dado ao professor enquanto exemplo a ser seguido. Tanto os valores quanto os conhecimentos que ele transmitirá na escola terão no seu exemplo uma conduta moral inquestionável, que deve ser largamente divulgada na sociedade. Isso reafirma os propósitos civilizadores da educação escolar.

A escola, tendo o professor como seu representante, é entendida como o local no qual a sociedade irá iluminar-se com a luz do conhecimento, permitindo, desse modo, promover o avanço da nação: “[...] a escola [...] é o lugar onde se vai beber as primeiras luzes e portanto, nela é que o homem vai desenvolver sua inteligência, a sua força e em suma, todas as suas faculdades tanto físicas e intelectuais, como morais e religiosas” (CARVALHO, 1875a). Fica assim evidente que o cidadão que essa sociedade necessita para desenvolver-se deve ser intelectualmente iluminado; ter pleno vigor físico para o trabalho; possuir atributos morais que denotem bons costumes, segundo os preceitos estabelecidos pela sociedade; e, ser um cristão religioso. A promoção do desenvolvimento dessas faculdades é entendida como tarefa fundamental da educação escolar promovida pelo professor. “Vê-se pois que a escola é a fonte onde as novas gerações vão beber o gérmen das grandes sabedorias para assim poderem um dia servir ao Estado, à Deus, e para seus pais a alegria de sua velhice” (GONÇALVES, 1875).

Para que o professor possa levar a efeito seu dever, muitos defendem a escola normal como a instituição por excelência para a formação desse profissional. Recebendo

uma boa formação, o futuro professor terá qualificação necessária para bem desenvolver sua empreitada: formar bons cidadãos. Vale ressaltar que a formação desse sujeito escolar – seja ele o aluno da escola elementar ou o normalista – está alicerçada em alguns princípios claramente enunciados: servir bem ao Estado, a Deus e à família e, por extensão, à sociedade. A manutenção da Escola Normal, que parece ser sugestão para o equacionamento da questão, era, em realidade, assunto bastante divergente. Apontada por alguns como ineficiente, a instituição é tida por outros como a única capaz de oferecer professores capacitados para o exercício da profissão docente conforme anseios do Estado e da elite intelectual da época. “As escolas normais são os mais poderosos meios, que temos para o engrandecimento de uma nação, porque, como já sabemos a escola normal forma bons mestres e estes bons cidadãos” (FLAQUER, 1875a). Ratificando tal ideia, Carlos Monarcha ressaltava sobre a Escola Normal de São Paulo:

Para diferentes mentores, o instituto deverá iluminar os homens obscuros, o que torna possível a existência de uma sociedade brilhante. (...) Tanta luz, porém, fere os olhos dos professores públicos habituados às sombras de um cômodo escuro. Os jornais e as “recordações evocadas de memória” noticiam e rememoram cenas comoventes e, por vezes, sórdidas relativas à instrução pública (MONARCHA, 1999, p. 114).

Como demonstrado, o ideal de educação partilhado no período em estudo é de uma escola depositária das intenções de “construção” da Pátria. A escola, através da ação do professor, seria a responsável pela formação do cidadão capaz de elevar o país às condições das nações mais desenvolvidas. Rosa Fátima de Souza, em seu meritório trabalho intitulado *Alicerces da Pátria*, publicado em 2009, faz notar que o slogan utilizado na campanha salarial do Centro do Professorado Paulista (CPP), em 1961 – “Escola primária, alicerce da Nação” – sintetizava os valores socioculturais sobre os quais a escola primária se constrói desde o início da República. Ressaltamos que, mesmo antes da instauração da República, nesse último quartel do século XIX, quando os ideais republicanos já se faziam sentir, essa ideia é manifesta e continua a ecoar praticamente

um século depois. Muito presente nos diversos discursos desse período (nos relatórios da inspetoria de instrução pública, na imprensa periódica, nos manuais pedagógicos) parece tratar-se de um grande esforço de convencimento o fato que, ao menos uma parcela da população “[...] não pode deixar de reconhecer no magistério primário o mais poderoso dos alicerces, que tem de, mais tarde, levantar soberbos monumentos!” (REYS, 1875a). A escola era o professor.

É nesse contexto que se inicia a profissionalização da carreira docente para o magistério primário e muitas das características originárias a acompanham até os tempos mais recentes. Apreende-se desse cenário o tamanho da aposta que se faz na educação e, principalmente, na atuação do profissional responsável por levá-la a efeito. “É, pois, o magistério primário uma reunião de homens dedicados, fortalecendo o que há de mais auxiliar para a nação – a instrução, a educação do povo!” (REYS, 1875a).

5. Considerações finais

Como tentamos demonstrar, no século XIX, o Estado vê na educação o poder de moldar a população de modo a atender aos enunciados interesses de desenvolvimento e progresso da nação. A instrução do povo é tida, nesse cenário, como uma das principais estratégias civilizadoras e, para viabilizá-la, havia necessidade de se estender à maioria da população o acesso às instituições e práticas civilizatórias. Estas últimas deveriam ser organizadas e conduzidas por um profissional preparado: os professores.

A preparação do professor para o exercício da profissão, como pudemos observar, passou por diversas iniciativas ao longo do século XIX: a observação do modelo nas escolas de primeiras letras de ensino mútuo; as primeiras escolas normais – criticadas pelos administradores públicos sobre sua incapacidade de formar bons professores e pela falta de orientação baseada em princípios pedagógicos e exercícios práticos da profissão; e os concursos públicos para provimento do cargo de professor que, como vimos, atraíam, em geral, candidatos com poucos conhecimentos, e por vezes, minimamente alfabetizados. A princípio, essas iniciativas não atenderam a contento do Estado a formação docente que se esperava para conduzir a instrução primária do povo. Nesse cenário, a Pedagogia, na qualidade de ciência da educação, surge como uma possibilidade de oferecer novas ferramentas que pudessem corrigir os equívocos até então cometidos. Desse modo, caberia à ciência da educação, baseada em preceitos da teoria (didática) e da prática educativa (metodologia), oferecer tais condições.

O professor, ancorado numa ciência que o orientasse, através de rituais e práticas de disciplinarização, de enaltecimento dos valores cívicos e de culto aos símbolos nacionais, atuaria – no espaço privilegiado da instituição escolar – na constituição de um universo simbólico capaz de conferir legitimidade aos ideais de formação de um novo cidadão e de construção da nação.

A escola apresenta-se ainda como lugar, por excelência, para a disseminação dos saberes elementares. Surge, então, a necessidade de se ensinar ao professor como ensinar, ao mesmo tempo, um grande número de alunos, de maneira a uniformizar suas ações e

ampliar sua atuação na inculcação de hábitos, condutas e valores que se pretendia disseminar.

Assim, ao professor – figura central nos manuais pedagógicos do final do século XIX –, era dada a responsabilidade de organizar, passo a passo, toda a estrutura, manutenção e funcionamento escolar. Por isso, tornava-se indispensável ensiná-lo como fazer. Os manuais destinados à formação desse novo profissional traziam, detalhadamente, todas as possibilidades sobre cada uma dessas etapas: a escolha do local e formas de construção do prédio escolar; as maneiras e a ordem de expor os conteúdos aos alunos; as formas de agrupamento desses para a realização da tarefa educativa; as formas de se manter a disciplina; etc. Desse modo, por meio da organização escolar (aspectos físicos, internos e temporais), pretendia-se a uniformização das práticas escolares que, muito além da instrução, almejava também disciplinar os novos cidadãos e civilizar as práticas sociais dentro dos moldes pretendidos. E, para fazer cumprir as expectativas sobre os resultados da instrução do povo – além de ser uma forma de controle do trabalho docente –, esse novo profissional deveria ter uma postura e forma de vida condizente e exemplar para a formação moral de seus alunos.

Através do exemplo e de condutas inquestionáveis o professor deveria formar e conformar hábitos, costumes e maneiras de agir desejáveis à população. Para tanto, era necessário, antes, moldar um perfil de professor. No período em estudo, a tarefa do docente seria a de “ilustrar a razão, adornar o entendimento, aperfeiçoar o coração e suavizar os costumes” (AMARAL, 1875a), como bem ilustrou um aluno em seu exame na Escola Normal. Pelo excerto, tornam-se evidentes as exigências entendidas como necessárias para bem desempenhar a função docente: o futuro professor deveria conhecer bem os meios que tinha ao seu dispor para promover a educação dos meninos nos diferentes ramos da educação (educação física, moral e intelectual) de modo a aperfeiçoar os corações e suavizar os costumes. Incluída em sua missão estava a obrigação social de oferecer à família filhos dedicados e trabalhadores, à religião, fiéis, e ao Estado, cidadãos virtuosos, instruídos e úteis. Enfim, era preciso dominar um vasto cabedal de valores e conhecimentos pedagógicos para o exercício eficiente da profissão. Tratamos aqui de um ideal de formação e de profissional. Na prática, percebemos que a realidade era bem diferente.

Os manuais apresentam-se como grandes divulgadores do método de ensino. A maioria dos autores destaca uma flexibilidade no uso dos métodos, podendo estes ser

empregados associadamente. Era preciso ensinar ao professor o que ensinar, como ensinar e sob quais princípios e ordem fazê-lo. Tamanha atenção dispensada aos modos de conduzir o ensino evidencia que as preocupações educacionais do período vão além da instrução pública. Elas estão, intrinsecamente, ligadas a uma “forma escolar de socialização” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Daí o fato de os manuais, ao exporem sobre os modos e métodos de ensino, primarem pela disciplina e servirem também de norteadores de comportamentos a serem moldados em alunos e professores. Percebem-se também prescrições normatizadas de forma precisa e minuciosa. É como se a execução de cada uma das etapas pré-estabelecidas garantisse êxito absoluto do professor na tarefa educativa. Além disso, todo destaque dado aos modos e métodos de ensino nos manuais evidencia uma preocupação dos dirigentes em manter o controle sobre o trabalho do professor.

José Maria da Graça Affreixo (1887), em seu livro *Metodologia*, foi o único autor a estabelecer uma relação entre os interesses da sociedade e a ação no âmbito da escola. Ao apontar os fatores econômicos como determinantes das leis que governam a sociedade, o autor afirma que a escola, enquanto instituição social, deveria obedecer aos preceitos econômicos naquilo que se refere ao modo de organizar o ensino. O objetivo primeiro seria o de atender a um grande número de crianças ao mesmo tempo.

Outra forma de manter algum controle sobre a prática docente e o seu alcance foi a criação de um espaço específico para a realização da tarefa educativa. A construção de escolas, como vimos, apresenta dimensões formativas bastante explícitas no período, tais como a formação de hábitos de higiene entre a população e a regulação e disciplinarização das ações e dos corpos através de práticas e rituais ordenados num tempo e espaço determinados. Além disso, pudemos perceber que o espaço escolar é também revelador de determinados discursos.

A disposição dos móveis e dos materiais, a maneira de determinar os espaços e suas formas, os modos de utilizá-los, todos esses aspectos são reveladores de intenções subjetivas presentes no espaço escolar. Vimos também que associar a escola à figura do professor consolidou-se numa forma de responsabilizar o professor pela ordem e disciplina – ou falta delas – que deve reinar no espaço escolar. Como meio de garanti-los, os manuais apresentam orientações detalhadas ao professor. Garantir o controle sobre os alunos no espaço escolar é, em alguma medida, um meio de garantir a obediência e a “mansidão” necessárias para o controle do Estado sobre o cidadão.

No âmbito das iniciativas de preparação do professor no final do século XIX, podemos atribuir à institucionalização da formação do professor uma forma de valorização da profissão – à medida que sua profissionalização estaria respaldada pelo rigor da pedagogia enquanto ciência da educação. Através de uma formação específica, o professor se tornaria um profissional, e sua prática, mais metódica e disciplinada, estaria pautada pelos princípios da ciência. Por outro lado, podemos perceber também uma intenção de controle por parte do Estado sobre esses profissionais. A escolha dos conhecimentos pedagógicos necessário ao exercício da profissão (VILLELA, 2002; SILVA, 2001, 2005; TREVISAN, 2011), a necessidade de se criar uma ideia de corpo coletivo, cuja ação social é de fundamental importância para a sociedade, parecem algumas das medidas cujo objetivo seria, também, facilitar esse controle.

Os exames e os pontos para os exames da Escola Normal de São Paulo permitiram perceber alguns dos discursos que circulavam e dos conhecimentos entendidos como fundamentais para a atuação do professor no período. Não sendo possível avaliar num único exame todos os conhecimentos ministrados ao longo do curso normal, havia necessidade de que se elessem aqueles conteúdos considerados mais importantes. Por isso, as provas se mostraram um importante instrumento de análise, como tentamos demonstrar ao longo deste trabalho.

Entre as prescrições de um ideal de formação docente e de professor, de escola, de ensino e de métodos feitas por agentes da educação que acreditavam poder, com suas vivências e seu *tato pedagógico*, contribuir para a construção de uma educação de fato, havia uma realidade dura, de interesses sociais e políticos, de condições econômicas e materiais muito distantes de algo minimamente adequado para a realização desse “modelo perfeito” de educação escolar.

Todo o conteúdo exposto nas páginas dos manuais, quase sempre em tom prescritivo, aponta para as melhores opções a serem adotadas pelo professor para a garantia de êxito na tarefa educativa. Esses autores ocupam um lugar de certa “autoridade” no campo educacional: diretores e professores de escolas normais, professores de escolas primárias, ex-alunos de escolas normais. Desse modo, suas experiências conferem certa legitimidade às prescrições contidas em seus manuais, pelo fato de já terem sido postas em prática e, portanto, previamente testadas.

Acreditamos, com Silva (2005), ser possível afirmar que as ideias pedagógicas presentes nos manuais circularam em diversos países e, aquilo que se julgou essencial à

conformação de uma cultura profissional docente e que interessava para compor um cenário num determinado período, justificar algumas práticas, moldar a formação do professor e do futuro cidadão, foram reunidas num mesmo manual.

Nossa análise possibilitou ainda perceber muitas permanências numa maneira de se fazer a escola e a profissão docente. Algumas delas bastante subjetivas, como a existência de uma espécie de valor da profissão docente em ter no professor o modelo de condutas e valores a serem disseminados. Outras, mais perceptíveis no cotidiano da escola, especialmente aquelas que dizem respeito à manutenção da ordem e da disciplina. Dentre elas destacamos a organização e controle minucioso do tempo e das atividades escolares; o uso de “monitores” (alunos que cuidarão da manutenção da ordem na ausência do professor, escolhidos entre os mais “sossegados, inteligentes e assíduos”); a privação do recreio ou a exigência de tarefa extra, fora das horas escolares, como meio de punição aos alunos indisciplinados; exclusão temporária ou definitiva de alunos.

Desse modo, a análise das provas dos normalistas e dos manuais pedagógicos feita aqui nos permitiu reunir indícios para a (re)construção de uma cultura escolar e de uma cultura profissional docente no final do século XIX. Tal análise possibilitou perceber como foram elaboradas algumas das representações do “professor ideal” e de sua forma de atuação na instituição escolar. Pudemos constatar que esse tipo de análise poderá contribuir para fomentar outros trabalhos voltados para essa busca, que também nos pautou, a reconstituição de uma história das práticas escolares no ponto de intersecção da história da profissão docente com a instituição escolar.

Fontes

Manuais pedagógicos

AFFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. **Elementos de pedagogia** para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Typographia do Futuro, 1870.

AFFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. **Elementos de pedagogia** para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. 2ª ed. Lisboa: Typographia do Futuro, 1871.

AFFREIXO, José Maria da Graça. **Methodologia**. Lisboa; Rio de Janeiro: David Corazzi – editor, 1887.

COELHO, José Augusto. **Manual pratico de Pedagogia**: para uso dos professores em Geral e em especial dos professores de Ensino Médio e Primário. Porto: Livraria Editora de José Figueirinhas Junior, s.d.

COELHO, José Augusto. **Elementos de Pedagogia**: para uso dos alunos das escolas normais primárias. Lisboa: Typographia Mattos Moreira & Pinheiro, 1894.

DALIGAULT. **Curso practico de Pedagogia**: destinado aos alunos-mestres das escholas normaes primarias e aos instituidores em exercício. Recife: Typ. Universal, 1874.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e Methodologia (theoria e pratica)**. São Paulo: Typografia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compendio de pedagogia**, para uso dos alumnos da escola normal da provincia do Rio de Janeiro. Nictheroy, Tip. do Fluminense, 3ª ed., 1881.

PORTELLA, José Pires Machado. O traductor aos leitores. In: DALIGAULT. **Curso practico de Pedagogia**: destinado aos alunos-mestres das escholas normaes primarias e aos instituidores em exercício. Recife: Typ. Universal, 1874, p. VII-XXX.

Documentos

ABREU, Américo Ferreira de. Programa de pontos extraordinários aprovado pela Congregação da Escola Normal, para servirem nos exames que vão ter lugar brevemente. Ofício manuscrito ao Inspetor Geral da Instrução Pública. 28/08/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5129, 1877.

BOURROUL, Paulo. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Barão de Guajará, presidente da província de São Paulo, pelo Dr. Paulo Bourroul director da Escola Normal. São Paulo: Typ. a Vapor de Leroy King Boowalter & Comp, 1884.

BOURROUL, Paulo. Lista do conteúdo de caixas com mercadorias destinadas à Escola Normal de São Paulo compradas na França. Documento manuscrito. 21/02/1883. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1883.

BRITO, Laurindo de. Regulamento da Escola Normal: Expedido aos 30 de junho de 1880 pelo Conselheiro Laurindo de Brito. Texto manuscrito. 30/06/1880. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1880.

FONSECA, Mariano da Purificação. Lista das faltas dadas pelos alunos da Escola Normal - meses Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Agosto, Setembro. Ofícios manuscritos. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5129, 1875.

MACEDO, Antonio Victor de. Dissertação pedagógica que para obter diploma de professor normalista apresentou em Janeiro de 1884. São Paulo: Typ. da "Província de São Paulo", 1884.

PASSÁLACQUA, Camilo. Programa de ensino apresentado a Congregação da Escola Normal – Pedagogia e Metodologia (Teoria e Prática). Texto manuscrito. 01/03/1888. Ofício manuscrito. 04/03/1886. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 51__, 1888.

PRESTES, Gabriel. Considerações sobre a organização dos três primeiros anos do curso da Escola Normal apresentadas à Congregação da mesma Escola pelo diretor Gabriel Prestes. Texto manuscrito. 11/12/1893. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1893.

PRESTES, Gabriel. A reforma do Ensino Público. São Paulo: Leroy Ling Bookwalter, Tip. King, 1892.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Conjunto de papéis relativos ao exame em concurso para definitivo provimento da cadeira do sexo masculino da escola anexa primária encaminhados ao Presidente da Província. Textos manuscritos. 11/03/1887. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1887.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Relatório da Escola Normal de São Paulo – 1886. Texto manuscrito. 26/10/1886. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1886.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Ofício informando ao Presidente da Província sobre a reunião com a congregação da escola para proposta e aprovação dos compêndios de ensino das respectivas cadeiras. Ofício manuscrito. 04/03/1886. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5129, 1886.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Relatório sobre estado da Escola Normal de São Paulo, indicação de reformas regulamentares e outras medidas. Texto manuscrito. 20/11/1885. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1885.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Cópia do termo de julgamento do concurso para vaga de professor da 4ª cadeira da Escola Normal. Textos manuscritos. 13/10/1885. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1885.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Ofício solicitando autorização para a compra de livros para a Biblioteca da Escola Normal – com lista e preços dos livros anexo. Ofício manuscrito. 30/05/1885. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5129, 1885.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de [*et al.*]. Ofício apresentando argumentos para a alteração no currículo e exames da Escola Normal encaminhado ao Presidente da Província. Ofício manuscrito. 12/03/1885. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1885.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Relatório sobre o estado da Escola Normal de São Paulo apresentado ao presidente da província. São Paulo: Jorge Seckler, 1884.

SÁ E BENEVIDES, José Estácio Corrêa de. Relatório sobre estado da Escola Normal de São Paulo – 24 de novembro a dezembro de 1882, sendo a primeira, data em que o relator foi nomeado diretor interino. Texto manuscrito. 31/12/1882. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1882.

SILVA, Augusto Freire da; VALLE, Paulo Antonio. Parecer sobre projeto de Regulamento da Escola Normal solicitado pelo Vice Presidente da Província de São Paulo. Texto manuscrito. 11/08/1884. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5131, 1884.

SILVA, Manoel Vicente da. Cópia dos programas de ensino das 1ª, 2ª, 5ª e 6ª cadeiras, da relação de compêndios e da tabela de dias e horários das aulas da Escola Normal para o ano de 1889. Ofício manuscrito. 02/03/1889. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

TRIGUEIRO, Melchiades da Boa Morte. Pontos para os exames do primeiro ano da Escola Normal – Pedagogia. Texto manuscrito. 16/11/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 51__, 1876.

VALLE, Paulo Antonio. Pontos das matérias da 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo formulados segundo o disposto no art. 30 do Regulamento de 9 de maio de 1874 para servirem nos exames do 1º ano da mesma escola em 1875. Texto manuscrito aprovado em 06/12/1875. 15/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

VASCONCELLOS, Ignacio José de. Relação das faltas dadas pelos alunos de 1º e 2º ano e alunas do 1º ano da Escola Normal – meses Março, Abril, Maio, Junho, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro. Ofícios manuscritos. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5129, 1876.

Provas

ADRIEN, Cezário Lange. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

ADRIEN, Cezário Lange. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.

AMARAL, Pedro Alves Correa do. A escola e a imprensa. Prova manuscrita. 01/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

- AMARAL, Pedro Alves Correa do. Espécies de educação. Prova manuscrita. 11/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.
- BRANCO, Irene de Sampaio Castello. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 30/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- CALHEIROS, Christina Umbelina. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 28/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- CAMARGO, Antonio Ezequiel de. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 19/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- CAMARGO, Felizarda Pinto. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 28/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- CAMPOS, Guilhermina Emilia. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 30/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- CANTO, Francisco Pedro do. Métodos de ensino nas Escolas 1^{as}. Prova manuscrita. 24/01/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- CARVALHO, Marcellino B. de Gonçalves de. A escola e a imprensa. Prova manuscrita. 30/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.
- CARVALHO, Marcellino B. Gonçalves de. Espécies de educação. Prova manuscrita. 13/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.
- CASTRO, José Barreto de. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 19/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- CAVALHEIRO Jr, José Marcellino. Pedagogia – Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita. Prova manuscrita. 22/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

CHAGAS, Maria Isabel. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

CORDEIRO, Felismino Vieira. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 19/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

CRUZ, João Baptista da Santa. Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos? Prova manuscrita. 04/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

DIAS, Antonio Corrêa. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 19/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

DIAS, Juvenal Junqueira de Freitas. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 26/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

DORES, Brasília Maria das. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 28/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

FARO, Henriqueta Cerqueira Lima. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

FERREIRA, José Antonio Lopes. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

FERREIRA, José Antonio Lopes. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.

FLAQUER, José Luis. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

FLAQUER, José Luis. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.

FRANCO, José Roberto de Mello. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

FRANCO, José Roberto de Mello. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.

FREITAS, Luiz Gonzaga de Campos. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

FREITAS, Luiz Gonzaga de Campos. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.

GLASS, Joanna Rosa de Jesus. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

GONÇALVES, Francisco Solano Ferreira. O que é uma escola? Prova manuscrita. 29/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

GOULART, José Julio. O que é uma escola? Prova manuscrita. 29/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5129, 1875.

JESUS, Marianna Claudina de. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

LACERDA, José Pedro G. de Moura. Pedagogia – Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita. 22/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

LIMA, João Ferraz de Oliveira. Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos? Prova manuscrita. 04/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

MARQUES, Fortunata Joaquina de Azevedo. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 28/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

MEIRA, Henrique L. de Andrade. Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos? Prova manuscrita. 04/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

MELLO, Pedro Vaz de Almeida. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 26/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

MENDONÇA, Francisca Eugênia de. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

MENDONÇA, Helena Vidal. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 30/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

MENDONÇA, Olympia Adelaide de. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

MORAES, Maria da Conceição Marcondes de. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

NEGRÃO, Francisco Fabriciano. Que é uma escola? Prova manuscrita. 29/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

NÓBREGA, Francisca das Dores. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 28/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

OLIVEIRA, Fidélido de. O que é uma escola? Prova manuscrita. 29/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

OLIVEIRA, Maria Lourença de. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

OLIVEIRA, Octaviano Augusto de. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

- OLIVEIRA, Octaviano Augusto de. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.
- OLIVIERA, Maria do Carmo d'. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.
- PAULA, Idalina Ferreira de. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 30/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- PAULA, Lindolpho Francisco de. O que é uma escola? Prova manuscrita. 29/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.
- PINTO, José Alves de Souza. Pedagogia – Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita. Prova manuscrita. 22/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- PRADO, Rosa de Oliveira. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.
- RAMOS, Severiano José de. A escola e a imprensa. Prova manuscrita. 01/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.
- RAMOS, Severiano José de. Espécies de educação. Prova manuscrita. 11/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.
- REIS, Carlos Joaquim dos. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 19/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.
- REYS, Manoel dos. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.
- REYS, Manoel dos. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.
- RODRIGUEZ, Genesio Braulio. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 19/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

ROSA, João Viterbo de Santa. Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos? Prova manuscrita. 04/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

SALGADO, Jose Benectido Correa. O magistério primário e as escolas normais. Prova manuscrita. 07/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875a.

SALGADO, José Benecdito Corrêa. O professor e seus predicados. Prova manuscrita. 14/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875b.

SARDENBERG, Antonio de Carvalho. Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos? Prova manuscrita. 04/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

SILVA, Galdina Aurélia da. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 28/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

SILVA, Hortência Amélia da. Pedagogia – Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens. Prova manuscrita. 30/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

SILVA, Joaquim Lopes da. Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos? Prova manuscrita. 04/12/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

SILVA, Mathilde Moraes. Pedagogia - Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos. Prova manuscrita. 03/01/1877. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1877.

SIQUEIRA, João Alves. O que é uma escola? Prova manuscrita. 29/11/1875. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1875.

SOARES, José de Paula Bonfim. Pedagogia – Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita. Prova manuscrita. 22/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

TOLEDO, João Evangelista de. Pedagogia – Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita. Prova manuscrita. 22/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

TOLEDO, Pedro Manoel. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. s.d. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

VASCONCELLOS, Jose [...] de. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 26/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

VILLAÇA, Manoel Martins. Pedagogia – Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos. Prova manuscrita. 26/12/1876. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Escola Normal, Lata 5130, 1876.

Bibliografia

- ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.76, n.184, p. 665-689, set/dez, 1995.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília: DF/INEP/MEC, 1989.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 65-74, 2002.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O método mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999a, p. 95-118.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999b, p. 95-118.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 34-51 .
- BASTOS, Maria Helena Camara. Pedagogias e manuais: leituras cruzadas. Os Manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950). In: **Livro didático: Educação e História – Simpósio Internacional**. São Paulo: FEUSP, 2007. CD-ROM.

- BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 5-12, Set/Dez 2008.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Biografia de Manuais de Pedagogia do século XIX: Curso Prático de Pedagogia de Jean-Baptiste Daligault (1851). In: **XV Encontro Sul-Rio-Grandense de História da Educação**- ASPHE/UCS. Caxias do Sul: UCS, 2009, p. 1-16.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Aprendendo o labor docente: O Curso Prático de Pedagogia de Jean-Baptiste Daligault (1851). In: **XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educacion: Arte y Oficio de Enseñar**. Dos siglos de perspectiva historica. Valladolid: SEDHE/CEINCE/Universidad de Valladolid, 2011, p. 497-505.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Paroz, Compayré, Rousselot: manuais de História da Educação em circulação no Brasil (século XIX). In: GATTI Jr, Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **O Ensino de História da Educação em perspectiva Internacional**. Uberlândia: EdUFU, 2009, p. 157-188.
- BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- BAUAB, Maria Aparecida Rocha. **O ensino normal na Província de São Paulo (1846-1889): subsídios para o estudo normal no Brasil-Império**. Doutorado em Filosofia. São José do Rio Preto: FFLCH-USP, 1972.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. **Educação e pesquisa**. v.30, n.3, p.475-491, set-dez/2004.
- BOTO, Carlota. **Rascunhos da escola na encruzilhada dos tempos**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 1990.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo – entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português**. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH, 1997.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez/2003.

BOTO, Carlota. Pedagogia: campo das ciências humanas às voltas da misteriosa arte de ensinar. **Educação em Questão**. Departamento de Educação. UFRN, v.21, n.7, p. 37-68, 2004a.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.3, p. 493-511, set-dez/2004b.

BOTO, Carlota. Elementos, noções e princípios de Pedagogia em manuais impressos: Augusto Coelho (1850-1925) e a expressão portuguesa de uma filosofia de ensino. In: **VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)**. Quito: Universidade Andina Simon Bolivar, 2005a.

BOTO, Carlota. Histórias, idéias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005b, p. 59-79.

BOTO, Carlota. A arte de tornar ciência o ofício de ensinar: compêndios pedagógicos de Augusto Coelho. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED)**. Caxambu: 2007a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-2850--Int.pdf>>. Acesso em: 08/02/2010.

BOTO, Carlota. A civilização escolar nas letras de um roteiro de Pedagogia: formação impressa de professores. In: **16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas. Cadernos de Atividades Resumos, 2007b. p. 215-216. Texto completo disponível em: www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss14_01.pdf. Acesso em: 23/02/2009.

BOTO, Carlota. Lições, roteiros e itinerários de práticas escolares: professores formados por livros. In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia; VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula; ARAUJO, José Edvar da Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes. (Org.). **Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educativas**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 156-169.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu - Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

- BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 107-116.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, Raquel Discini de. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940)**: representação e história. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2007.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara, (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 31-40.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia. **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p.137-167.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o Tratado: modelos pedagógicos, Manuais de Pedagogia e práticas de leitura de professores. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**: A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Editora da UCG/Ed. Vieira, 2006a, p. 81-82.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim [et al]. **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006b. p.141-173.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: Bencostta, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-40.

CARVALHO, Marta; ALMEIDA, Maria Rita de. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho. In: **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004, p. 1-14.

CATANI, Denice. **Educadores à Meia-Luz**: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo - 1902-1919. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 1989.

CATANI, Denice. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Livre-docência. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

CATANI, Denice; SILVA, Vivian Batista da. Memória e história da profissão docente: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 12, n.1, p. 159-183, mar/ago 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul/dez. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: XAVIER, Libania Nacif; CARVALHO, Marta Maria de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da. (Orgs.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005, p. 9-28.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Projeto História*, n. 17, p. 29-41, nov. 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. n. 5, p. 173-191, 11 de abril de 1991.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, Pannônica, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. A instrução no Brasil no século XIX: o olhar de Antônio Almeida Oliveira. In: In: **Atas do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, 17 a 20 Abril, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/214JaimeFranciscoParreiraCordeiro.pdf>>. Acesso em: 03/12/2011.
- CORREIA, Antonio Carlos da Luz; PERES, Eliane. Aprender a ser professor através de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje em los manuales de pedagogia e didática para la formación de profesores de enseñanza primaria em Portugal (1870-1950). In: SAUTER, Gabriela Ossebach; RODRÍGUES, Miguel Somoza (Org.). **Los manuales escolares como fuente para la história de la educación em América Latina**. Madrid: UNED, 2001, p. 195-213.
- DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890)**: a história não escrita. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, 2002.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.
- ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa: espaço-escolar e currículo. In: FRAGO, Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19-57.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890) - heranças e negociações**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2008.

GIBELLO, Alessandra A. de Souza. **Rastros da civilização escolar: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980)**. Tese de doutorado. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2010.

GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

GONDRA, J. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Editora da USP/ Grijalbo, 1972.

HILSDORF, Maria Lucia S. **Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1986.

HILSDORF, Maria Lucia S. **Pensando a educação nos tempos modernos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

HILSDORF, Maria Lucia S. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.

LAWN, Martin & OZGA, Jenny. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, Dossiê: interpretando o trabalho docente, p. 140-158, 1991.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Tendências de educação brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1941.

- LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, v.5, 1995, p. 297-363.
- MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Crianças e alunos em sala de aula: a circulação de debates sobre método de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2010.
- MARCILIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARTÍNEZ, S.A. Elementos de Pedagogia de Affreixo e Freire: de Portugal ao Brasil disseminando saberes através de manuais escolares. In: **Anais do IX Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)**, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Ríó de Janeiro, 2009. CD-ROM.
- MARCILIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Editora Nacional, 3 v. 1939.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução pública no Estado de São Paulo**: primeira década republicana 1890-1900. São Paulo: Ed. Nacional, 1942.
- MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- MONARCHA, Carlos; MANCINI, Ana Paulo Gomes (2002). Escola Normal da Corte (1876-1889): contribuição para o estudo das instituições de formação de professores no Império. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal: 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0339.pdf>>. Acesso em: 10/04/2010.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- NÓVOA, Antonio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI – XX). Lisboa: ISEF, 1986.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. n. 4, p. 110-116. Porto Alegre, 1991.

NÓVOA, Antonio. **A imprensa de educação de ensino**: repertório analítico – séculos XIX e XX. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. **Manuais de formação de professores na constituição de culturas escolares**: um estudo sobre o Curso Prático de Pedagogia de Daligault. Trabalho Complementar de Curso. São Paulo: FEUSP, 2010.

PETITAT, André. **Produção da escola; produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTASSILGO, Joaquim. Em torno da arte de ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. In: **XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educacion**: Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva historica. Valladolid: SEDHE/CEINCE/Universidad de Valladolid, 2011, p. 201-208.

PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO, Joaquim [et al] (org.). **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006, p. 175-200.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa, 1930.

SAVIANI, Dermeval; Rosa Fatima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fatima; VALDEMARIN, Vera Teresa;

ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-32.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos S. **A Escola Normal Catharinense de 1892: Profissão e ornamento**. Dissertação de mestrado. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados no “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2001.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. Tese de doutorado São Paulo: FEUSP, 2005.

SILVA, Vivian Batista da; GALLEGOS, Rita de Cássia. Construções da ideia de criança normal nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX. **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 10, p. 10-20, 2011.

SOUZA, Rosa de Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Rituais escolares: liturgia cívica e glorificação da memória (aproximações históricas). In: PORTO, Maria do Rosário Silveira; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; SANTOS, Marcos Ferreira. **Tessituras do Imaginário – cultura e educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000, p. 173-183.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TANURI, Leonor. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. Tese de Doutorado. São Paulo: FE-USP, 1979.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. 2.ed. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan/dez. 2001.

TREVISAN, Thabatha Aline. **A Pedagogia por meio de Pedagogia**: Teoria e Prática (1954) de Antônio D'Ávila. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 2007.

TREVISAN, Thabatha Aline. História da disciplina pedagogia nas escolas normais do Estado de São Paulo (1874-1959). In: **Atas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto, 20 a 23 junho, 2008. Disponível em: <http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo5/IE1255.pdf>. Acesso em: 21/09/2010.

TREVISAN, Thabatha Aline. **História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959)**. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 74-87, Nov. 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: autores Associados, 2004a.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método de ensino como definidor da profissão docente. In: SAVIANI, Dermeval; Rosa Fatima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004b, p. 166-184.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo – os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fatima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 85-132.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interface de pesquisa sobre manuais didáticos. In: Bencostta, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 301-321.

- VALDEMARIN, Vera Teresa. O manual didático *Práticas Escolares*: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 13-39, 2008.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.
- VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2002.
- VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Vivian Batista da. Os professores frente às diferenças: um estudo sobre as construções da vida escolar nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros. In: **Atas do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, 17 a 20 Abril, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/255PaulaPerinVicentini_e_VivianSilva.pdf>. Acesso em: 21/09/2010.
- VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia (orgs.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.
- VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: a escola como objeto de pesquisa. In: VIDAL, Diana G. **Culturas escolares**: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005, p. 21-69.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **A primeira escola normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 1990.
- VILLELA, Heloísa Oliveira da Silva. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre artesanato e a formação profissional (1868-1876). Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 20/01/2010.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. 2.ed. Madri: Morata, 2006.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, n. 33, p. 7-48, jun/2001.

Anexos

Anexo A – Índice do *Curso Practico de Pedagogia*, de Mr. Daligault

Índice

Sobre a 2ª edição.

Parecer do conselho diretor da instrução pública de Pernambuco

O tradutor aos leitoresVII

Prefácio

Preliminares

Cap. I Dignidade das funções do professor primário 1

Cap. II Qualidades necessárias ao professor primário 4

Art. I Qualidades do professor que se referem diretamente às suas funções 5

I. Bondade --

II. Firmeza 6

III. Paciência 8

IV. Regularidade 9

V. Zelo 11

VI. Pureza de costumes 14

VII. Piedade Cristã 15

Art II Qualidades do professor que só indiretamente se referem às suas funções 19

I. Polidez. --

II. Modéstia 22

III. Prudência 24

IV. Desinteresse 28

V. Amor do retiro 31

Definição, objeto e divisão da pedagogia 35

PRIMEIRA PARTE – EDUCAÇÃO FÍSICA

Cap. I Meios indiretos ou precauções higiênicas 36

I. Asseio dos meninos 37

II. Asseio da escola --

III. Renovação do ar 38

IV. Variedade nos exercícios --

V. Boa atitude 39

VI. Separação dos meninos afetados de certas enfermidades --

Cap. II Meios diretos ou exercícios 40

I. Andar --

II. Correr 41

III. Saltar --

IV. Trepas 41

V. Patinar --

VI. Jardinar 43

SEGUNDA PARTE – EDUCAÇÃO INTELECTUAL

Instrução propriamente dita	45
Cap. I Escolha da casa para a escola	46
Art. I Exterior	–
I. Pátio	47
II. Latrinas	–
III. Bomba	–
IV. Alpendre	47
Art. II Interior	48
I. Espaço d’aula	–
II. Paredes	–
III. Janelas	–
IV. Teto	49
Cap. II Mobília	–
I. Estrado	50
II. Carteiras	51
III. Indicador	55
IV. Campainha	–
V. Porta-penas	–
VI. Quadros pretos envernizados	–
VII. Quadros de leitura, de cálculo e de gramática	56
VIII. Ponteiros dos repetidores	57
IX. Cabides	–
X. Taboinha de saída	–
XI. Armário	–
XII. Relógio de parede	–
XIII. Crucifixo	–
XIV. Fogão	58
XV. Termômetro	–
Cap. III Meios disciplinares	–
Art. I Boa distribuição do tempo e do trabalho	59
Art. II Ordens	61
I. Gestos	62
II. Campainha	–
III. Indicador	–
Quadro de ordens	64
Art. III Registros ou livros de escrituração	71
I. Livro de matrícula	–
II. Livro de chamadas e de notas	73
III. Livro das composições	75

Art. IV Inspetores ou repetidores	78
Art. V Recompensas	80
I. Elogios do professor	81
II. Boas notas	—
III. Lugares obtidos por perfeição de trabalho	83
IV. Medalha	—
V. Bilhetes de satisfação	—
VI. Quadro de honra	85
VII. Premios	86
Art. VI Punições	87
§ 1º. Caracteres gerais das punições	88
I. Devem ser raras	—
II. Devem ser úteis	—
III. Devem ser razoáveis	89
IV. Devem ser infligidas com moderação	91
V. Devem ser infalíveis	92
§ 2º. Punições que com utilidade podem ser infligidas em uma aula	—
I. Repreensão	—
II. Perda das boas notas	93
III. Perda de medalha	94
IV. Cancelação do nome no quadro de honra	—
V. Retenção com tarefa	95
VI. Lugar de castigo	—
VII. Despedida provisória	96
VIII. Despedida definitiva	97
Cap. IV Classificação dos alunos	98
Art. I Princípios sobre os quais convém classificar os alunos	—
Art. II Meios a observar para a boa classificação dos alunos	99
IV. Exames individuais	—
V. Exames gerais	100
Observação	—
Cap. V Métodos de ensino	101
Seç. I Métodos gerais	102
Art. I Método Individual	—
Inconvenientes do método individual	103
I. Falta de emulação	—
II. Brevidade das lições	—
III. Perda de tempo	—
IV. Impossibilidade de disciplina	104
V. Fadiga do professor	105
Conclusão	106

Art. II	Método simultâneo	–
	Vantagens do método simultâneo	107
I.	Estar o professor em relação direta com os alunos	–
II.	Manter a emulação	–
III.	Facilitar a disciplina	108
IV.	Conservar a saúde do professor	109
	Conclusão	110
Art. III	Método mútuo	–
§ 3º.	Vantagens do método mútuo	111
I.	Facilidade na classificação dos alunos	–
II.	Continuidade de trabalho	112
III.	Exacção de disciplina	113
§ 2º.	Inconvenientes do método mútuo	114
I.	Insuficiência da maior parte dos professores	–
II.	Insuficiência dos monitores	–
III.	Impossibilidade de desenvolver a inteligência dos alunos	115
IV.	Impossibilidade de dar educação moral aos meninos	116
	Conclusão	117
Art. IV	Método misto	118
	Exposição do método misto – Limites de sua aplicação	–
Seç. II	Métodos particulares	119
Art. I	Instrução moral e religiosa	120
	Princípios a seguir no ensino da religião	121
I.	Dar a esse ensino o carácter individual que lhe convém	–
II.	Gravar as verdades da religião na memória dos meninos	122
III.	Fazer penetrar o seu sentimento e beleza	–
Art. II	Leitura	123
§ 1º.	Exposição dos principais métodos de leitura	–
I.	Antiga soletração	–
II.	Novo método de soletrar	124
III.	Leitura sem soletração	125
§ 2º.	Comparação dos três métodos	126
§ 3º.	Princípios a seguir no ensino da leitura	118
I.	Fazer com que cada aluno esteja atento durante a lição da sua classe	–
II.	Fazer com que os meninos compreendam o que lêem	129
III.	Fazer com que adquiram boa pronúncia.....	130
	Observações	–
Art. III	Escrita	131
§ 1º.	Métodos de escrita	–
§ 2º.	Principais meios de ensino	133

I.	Demonstração dos princípios	–
	Observação	134
II.	Correção da escrita	135
§ 3º.	Utensílios	–
I.	Cadernos	–
II.	Penas	137
III.	Pautas, régua e lápis	–
IV.	Traslados	–
V.	Ardósia	138
Art. IV.	Contas	140
§ 1º.	Cálculo verbal	–
N.º 1.	Método de cálculo verbal	–
N.º 2.	Processos de ensino	141
I.	Processos de ensino para o cálculo verbal propriamente dito	143
II.	Processos de ensino para o sistema métrico	–
§ 2º.	Cálculo escrito	144
	Princípios a seguir nas diversas partes do cálculo escrito	–
I.	Numeração	–
II.	Operações fundamentais	145
	Observações	146
III.	Frações ordinárias	–
IV.	Problemas	147
V.	Sistema métrico	148
Art. V	Língua nacional	149
§ 1º.	Meios de ensinar a ortografia usual	–
I.	Soletração	150
II.	Exercício ditado	151
§ 2º.	Meios de ensinar a ortografia gramatical	152
I.	Estudo da gramática	–
II.	Aplicação das regras	154
III.	Análise	155
TERCEIRA PARTE – EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA		
Cap. I	Estudo das principais diferenças que apresenta o caráter dos meninos	160
Cap. II	Defeitos peculiares que devem ser combatidos nas crianças	163
I.	Sensualidade	–
II.	Preguiça	165
III.	Mentira	166
IV.	Inveja	–
V.	Desejo de mando	168
Cap. III	Virtudes essenciais a manter ou a criar no coração dos meninos	171

Art. I	Virtudes morais propriamente ditas	–
I.	Pureza de costumes	–
II.	Piedade filial	173
III.	Amor fraternal	175
IV.	Probidade	177
V.	Benevolência e polidez	179
VI.	Respeito aos superiores e velhos	182
VII.	Respeito à lei e aos magistrados	184
Art. II	Virtudes religiosas propriamente ditas	185
I.	Piedade	–
II.	Caridade	186
III.	Humanidade	–
Cap. IV	Meios de fortificar nas crianças o instinto moral e o sentimento religioso	–
I.	Exemplo do professor	–
II.	Histórias edificantes	–
III.	Contos morais e cânticos	–
IV.	Exercícios religiosos	–
V.	Consideração das maravilhas da natureza	–
VI.	Lembrança da presença de Deus	–
VII.	Temor das penas que ameaçam aos transgressores da lei divina	–
VIII.	Esperança das recompensas à virtude	–
	Uma das lições de Pedagogia de Mr. Dumouchel sobre os métodos	187
	NOTAS DO TRADUTOR	203

Anexo B – Exames: transcrição por tema

O Professor e seus pupillos
Approvado plenamente: S. P. 18 de /abr: de 1875. *S. P. 18 de /abr: de 1875.*

Prova: Othello, S. P. 18 de /abr: de 1875.

Opa mais nobilista o professor, mas não as garantias que a lei lhe concede, mas sim a confiança que elle adquire do pais de seus alumnos, pelo bom desempenho de sua missão, que é a instrucção da infancia. Para que o professor possa desempenhar esta tarefa honrada tanto é necessario, que elle tenha o seu coração adornado com as seguintes predicações: a bondade, a paciencia, a firmeza, o zelo, a regularidade, e a piedade Christã.

Para em primeiro lugar atrahir de todas estas virtudes no sentido lato da palavra. Chamamos bondade, a natural inclinação do coração, e não causar dano aos nossos semelhantes, como faríamos a nós mesmos pelo interesse que nos inspira de ver nossa imagem ou reflexo. Que succedera a author, que não nos haja suicido, que possa succeder nos? Assim Virgilio, opportunamente e sabiamente, por na boca de Dido, esta sentenciada lapresca: "Fazendo esperi mental a desgraça, tenho a promptidão a compadecer-me dos infelizes."

A bondade é o amor, o amor decidido e assueto católico, que honra a todos os nossos semelhantes, sem distincção de pessoa, classe, e circumstancia. A paciencia, a firmeza, e o zelo são expressões que referem-se a perseverança da alma, em seus affectos, inclinações, e gosto. A paciencia é uma virtude que nos conduz e guia para insistir em tudo aquillo, que cremos firmemente, e como boas nozes de amor, por bondade, justo, e decoroso. A firmeza, supple o exercicio de um animo valeroso, e a quele que tem intelligencia para comprehender o que deve, se lhe convem fazer. O zelo propelle o animo, e sustem o mesmo animo, contra os naturaes movimentos de torpidez, e come para a preferencia, que proceem de uma effecção abentada.

A religião Christã estive a piedade, a supremo grão de virtude theologica, por ella é que chamamos a Deus, e ao proximo, que ama a todos os nossos propulos inimigos, que com os seus dons misericordias das privações negar; ella é pois a maior de todas as virtudes cardeais. Muito mais nobilista são os meios, e os fins da philantropia, e a se o homem, por amor do homem, e do alívio, bem se lhe faz, não se pode deixar para os bens que a Deidade Christã, que namora com mãos largas por toda parte onde o nome de Christão se eleva a patida da humania philantropia.

Chamamos a paciencia a uma eterna persistencia que devemos ter no cumprimento de todas as nossas obrigações.

Na transcrição das provas, assim como foi feito com as demais fontes desse trabalho, optamos por atualizar a ortografia, para tornar a leitura mais fácil e fluente. Porém, mantivemos a pontuação – sempre que foi possível identificá-la – e alguns “erros” cometidos pelos alunos, por entender que tais aspectos poderiam influenciar na leitura, interpretação e avaliação das mesmas.

Tal como orienta as regras paleográficas, inserimos entre colchetes os termos que nos causou dúvida na transcrição ou esclarecimentos, como, por exemplo, sobre a corrosão do documento em determinado trecho, inviabilizando sua transcrição.

Os manuscritos foram apresentados tais como o fizeram seus autores e avaliadores. Desse modo, mantivemos a ordem em que aparecem as notas de correção, as assinaturas dos examinadores, o título e o desenvolvimento da tese, fato que justifica a aparente falta de uniformidade na organização dos textos transcritos.

Prova escrita n.3.

Boa. S. Paulo, 1 de Dezembro de 1875

Freire

A Valle

Tese

A imprensa e a Escola

A tese dada para dissertarmos tendo o seu fundamento principal na educação, por isso, [darei] alguma coisa sobre este ramo de instrução. A educação é o primeiro cuidado que o homem deve a seus Pais ou a quem suas vezes fizer, tanto no físico para conservação da sua vida e saúde como na moral para direção de sua conduta e estudo das suas obrigações. A educação recai sobre a moral e a instrução supõe outros princípios mais elevados, ideias mais extensas, regras metódicas, que servem para ilustrar a razão, adornar o entendimento, aperfeiçoar o coração e suavizar os costumes.

A boa educação e a boa instrução ambas tendem para o mesmo fim que é a perfeição moral do homem. O principal defeito de quem não tem educação é a grosseria e de quem não tem instrução é a ignorância.

A Escola é o lugar onde a infância procura receber as primeiras luzes, e estas luzes são dadas por um homem que deve ter os requisitos principais para desenvolver a inteligência dos seus alunos. Aquele que toma a si mesmo tão sublime missão, é, como diz Rollin, o Mestre que é um homem a quem Jesus Cristo confiou um certo número de meninos que resgatou com seu sangue e por quem deu a vida, encarregado de educar as gerações futuras completa a obra de Deus, e torna-se o depositário de sua autoridade confiada ao pai de família pelas leis e pela natureza. Conforme o modo porque desempenhar seus deveres, será um poderoso instrumento de civilização para sociedade, ou um flagelo que espalhará por toda a parte germens de corrupção e de morte. O mestre ainda faz mais em pró da felicidade dos seus alunos sendo certo que a verdadeira felicidade consiste na virtude. Recebendo-os ao sair da infância em um berço radiante de inocência e candura, tem ele o singular privilégio de despertar-lhes as primeiras ideias e de imprimir-lhes os primeiros sentimentos, e se bem compreender a sua missão lançará naquele solo virgem uma preciosa semente que não deixará de produzir os mais proveitosos frutos, sufocá-lhes-á logo ao despertar esses vícios cujo germen é congênito ao homem e fará desenvolver nesses simplices e ingênuos corações o amor do bem e horror do mal.

Nos tempos antigos a civilização era muito atrasada, por causa das grandes dificuldades que se encontravam na publicação das grandes ideias as quais conservam-se em embrião porque não se conhecia um meio de dar-lhes à luz; apareceu Guttemberg predestinado a grandes maravilhas e inventou a imprensa com a qual desapareceram todas as dificuldades.

Daí em diante como havia facilidade na publicação das grandes obras, a luz da instrução começou a radiar com mais intensidade.

É o que posso dizer a respeito da tese que nos foi dada pela ilustrada mesa.

S. Paulo, 1º de Dezembro de 1875

Pedro Alves Correa do Amaral

N.º 1.º.

S. Carvalho

A imprensa e a escola

Entre a imprensa e a escola existe muita relação: a imprensa fornece a esta tudo quanto é necessário digo fornece a escola quanto lhe é necessário aos seus trabalhos, e seu completo desenvolvimento. A escola, que é o lugar onde o homem bebe os primeiros conhecimentos, muito auxilia a imprensa; porque, sem a escola a imprensa não poderia existir. Assim, pois, a escola, podendo melhor dizer, é o esteio onde se acha firmada a imprensa, e portanto, o seu legítimo sustentáculo. Daqui vê-se que, mais influência exerce a escola sobre a imprensa do que a imprensa sobre a escola; por isso que a escola, como já dissemos, é o lugar onde se vai beber as primeiras luzes e portanto, nela é que o homem vai desenvolver a sua inteligência, a sua força e em suma, todas as suas faculdades tanto físicas e intelectuais, como morais e religiosas. Assim, aplicando-se o homem a todos os ramos dos conhecimentos humanos, consegue dar o necessário desenvolvimento, de que sua inteligência precisa para poder procurar descobrir a verdade; de que se conclui que a escola tem por objetivo principal educar, isto é estabelecer meios apropriados para o desenvolvimento das faculdades intelectuais do homem; e a imprensa tem por fim derramar luzes e espalhar a instrução a todos os povos: ambos são indispensáveis para os conhecimentos humanos, mas a escola tende a um fim de muito maior importância, de muito mais utilidade que a imprensa, por isso que, a altura em que ela se acha colocada é muito mais elevada que a da imprensa; porque na escola o homem não só se instrui como também se educa, pois que a escola é um lugar de educação e instrução. Portanto, vê-se que a imprensa não é mais do que um assessorio da escola, a ela depende e sem ela a sua existência seria impossível.

São Paulo, 30 de novembro de 1875

Marcellino Brasiliano Gonçalves de Carvalho

Boa. S. Paulo, 1 de Dezembro de 1875.

Freire

A Valle

A Escola

A escola é uma instituição onde os filhos do povo vão receber a instrução.

Ela tem por fim, quando regida por um professor hábil dar à sociedade membros serviçais, à Pátria cidadãos honrados e à Religião fiéis crentes nas suas verdades.

Dá à Pátria cidadãos honrados porque o professor tem a seu cargo a educação Nacional, à Religião fiéis crentes nas suas verdades, porque tem a seu cargo a educação religiosa e à sociedade cidadãos honrados, porque tem a seu cargo fazer cidadãos que sejam prestáveis a si e a ela.

Ela tem como acabamos de ver, também, após dar instrução, de dar educação aos seus alunos, e o professor é quem se incumba de fazê-las efetivas.

A educação caminha de mãos dadas com a instrução e não pode esta ser completa sem aquela.

A escola compõe-se de um professor, como já vimos, de diversos móveis, dos alunos e utensis.

No compêndio adotado para o estudo da Pedagogia, encontramos os diversos móveis e utensis de que necessita uma escola frequentada regularmente, assim como o local e mais condições de que ela necessita, cuja descrição mostra a longa prática de que dispunha seu autor.

A imprensa

A imprensa é o órgão da publicidade que tem por fim relatar os feitos notáveis da vida social.

A principal condição da imprensa é ter por fim a pregação da verdade, e, quando assim não seja cairá no desagrado de seus leitores e, o que é pior terá uma vida muito limitada.

A imprensa é um poderoso meio auxiliar para a propagação das sãs ideias, ela vem trazer-nos o que há na literatura de mais agradável, já pela publicação de jornais, já pela publicação de livros importantíssimos, concorrendo assim para aumentar a propagação da instrução do povo.

São Paulo, 1º. de Novembro de 1875.

Severiano Jose de Ramos

Boa. S. Paulo, 1 de Dezembro de 1875.

Freire

A Valle

S. Carvalho

Pedagogia
Ponto 3º.

Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.

Sofrível
Melchiades Trigueiro
Concordo
Américo d'Abreu

Há na vida humana diversas necessidades imprescindíveis: umas referem-se ao corpo e outras a alma. Para o conhecimento da nossa individualidade e da causa primária da nossa existência temos primeiro que estudar o nosso Eu; daí a necessidade da educação do espírito ou do aperfeiçoamento da nossa inteligência. Porém o corpo, sujeito as leis fatais da matéria cairiam na inércia se nós, enlevados na contemplação do nosso interior, não cuidássemos tão bem dessa outra partícula não menos necessária para a nossa existência; pois que do mal do corpo a alma ressent-se e vice-versa: daí a necessidade também da educação física. Da perfeita educação física nasce o trabalho sempre constante e o homem, como é geralmente sabido pelo trabalho nobilita-se; como poderia ele cumprir os rigorosos deveres que a sociedade o impõe se deixando-se ficar na indolência ele perde pouco a pouco as suas forças moleculares?

Assim, o Professor encarregado de educar a infância, não pode ignorar os meios para atingirem esse resultado, isto é, não pode ignorar os meios diretos e indiretos da educação física os quais são: Asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade de exercícios, boa atitude, separação dos alunos. São estes os meios indiretos.

Asseio dos meninos. Ora ninguém ignora que a limpeza é uma condição essencialmente higiênica, e que por isso, o Professor não deve deixar que o aluno conserve-se nesse estado.

Asseio da escola. Bem como o precedente este meio indireto não precisa de demonstração; pois é evidente que o asseio cabe bem em toda parte.

Renovação do ar. – O professor deve de espaço a espaço novo ar invada o ambiente digo deve de espaço a espaço abrir as portas e janelas por onde possa entrar novo ar no ambiente onde se aglomeram tantas crianças. Os outros meios que se seguem são tão simples que abstenho-nos de falar; somente apontaremos os meios que se chamam diretos os quais são: andar, correr, patinar, saltar, porém tudo isto de modo não exagerado. Temos agora segundo a epígrafe do ponto de tratarmos da Educação dos órgãos dos sentidos. Os órgãos dos sentidos são cinco: o tato, a vista, o ouvido, o sabor e o cheiro.

Deixamos de desenvolver esta parte por estarmos bastante fatigados em vista do longo espaço de tempo que estamos aqui reclusos, pelo que imploramos desculpa.

S. Paulo, 19 de Dezembro de 1876.
Antonio Ezequiel de Camargo.

Boa
Melchiades Trigueiro
Concordo
Américo d'Abreu

Pedagogia – Ponto 3º.

Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.

A educação física tem por fim a conservação do corpo e o desenvolvimento dos seus membros e órgãos.

Em consequência da estreita união da alma com o corpo, o estado físico do homem influi, poderosa, constante e variadamente sobre sua inteligência e estado moral. O homem fraco e doentio, além do sofrimento a que vive sujeito, jamais poderá gozar de suas faculdades de um modo completo, como o que é são e vigoroso. Mas ainda o homem são e vigoroso, não poderá fazer destes excelentes dons da natureza, o melhor uso, se as suas forças não houverem sido reguladas e exercitadas convenientemente. Isto exprime-se perfeitamente pelo seguinte axioma: “Corpo são, alma sã”.

Pelo que acabamos de expor, resulta a tríplice necessidade de velar na infância, pela constituição sábia e robusta, o que compete à higiene; dar um exercício inteligente às faculdades corporais, o que é especial objeto da ginástica; finalmente, atender à educação própria dos sentidos.

A educação física se reduz a três pontos principais: debaixo do ponto de vista – higiênico, toma precauções e dá conselhos; na segunda parte, que é a ginástica, desenvolve e dá direção às forças por meio dos exercícios corporais; o terceiro ponto é aquele em que a educação prepara o corpo para o serviço da alma, tornando os órgãos dos sentidos mais aptos e infalíveis.

As precauções higiênicas consistem no asseio dos meninos, da escola, na conservação do ar, na variedade dos exercícios e na separação dos alunos afetados de certas enfermidades.

Asseio dos meninos – O Professor terá cuidado, que os alunos se apresentem na aula, não só asseado em suas vestes, como em seu corpo. – A sala de aula deve ser varrida diariamente. Não devemos consentir, tanto no interior, como no exterior da aula, coisas que possam exalar miasmas. – Se a escola contiver muitos alunos, o professor deverá procurar renovar o ar, tanto quanto for necessário, e para isso, abrirá postigos e vidraças que tiver a casa onde funcionar.

O professor não deve consentir seus alunos, durante o exercício escolar, em uma só posição. Para remover este inconveniente, segundo os preceitos higiênicos, fa-los-á [...] mudar de exercício a cada passeio. – Finalmente, o professor deve obstar o ingresso de crianças, em sua aula, que tenham ou dêem indícios de certas moléstias contagiosas.

Os meios diretos são: andar, correr, saltar, trepar e muitos outros.

O professor deve fazer passeios com os seus alunos, ou aconselhá-los o uso frequente do andar, cientificando-lhes, que os lugares para os referidos passeios, não devem ser só escolhidos os terrenos planos, antes pelo contrário, os montanhosos, pois que estes oferecem mais desenvolvimentos aos músculos. – Fazê-los correr durante o recreio, Lou ensinar-lhes jogos que proporcionam este exercício, visto que eles fortificam os pulmões e dão ao corpo agilidade e destreza. – Deve fazê-los saltar, como por exemplo, de cima para baixo e vice-versa, porque este exercício oferece as mesmas vantagens que os da [carreira]. – O professor deve ensinar aos seus alunos trepar, porém em barras horizontais

e mastros, tendo em vista que não seja muito elevados, por causa dos perigos. Este exercício desenvolve os músculos dos braços e das pernas.

A educação dos órgãos dos sentidos é a passagem da educação física para a educação intelectual, é o meio termo, que participa de uma e de outra. Esta parte da educação é sem dúvida muito mais importante do que a primeira vista que pode parecer, pois com efeito é dos sentidos que o homem recebe o maior número de suas ideias.

Para o desenvolvimento da vista, o preceptor deve fazer o menino julgar e comparar as dimensões e objetos, que estejam próximos, quer distantes. – Para o do ouvido, deve evitar os sons bruscos e estridentes, fazer julgar a natureza e direção dos sons produzidos ao longe. – Quanto ao tato, exercita-se o menino em reconhecer os objetos sem vê-los e julgar suas formas e dimensões; finalmente, o menino deve andar e dirigir-se nas trevas. – Quanto ao odorato e paladar, pouco tem a fazer o pedagogo, pois os cuidados desta educação devem limitar-se a evitar a sensualidade e degeneração.

S. Paulo, 19 de Dezembro de 1876.

João Barreto de Castro

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Melchiades Trigueiro

Pedagogia
Ponto terceiro
Educação física.
Meios indiretos e diretos.
Educação dos órgãos dos sentidos.

A educação física, dos meninos, não pertence exclusivamente ao professor da instrução primária, pertence aos pais, porém, como o menino passa muitas horas ou quase todo o dia junto do professor este deve cuidar desta parte da educação física e para isso deve empregar todos os meios, como sejam meios diretos ou indiretos. Educação dos órgãos dos sentidos também fazem partes essenciais para o desenvolvimento da educação física.

Assim como a alma precisa da educação moral e religiosa para atingir o fim, isto é, para cumprir com seus deveres neste mundo e depois chegar à presença de Deus no seu santo Reino, o que todos devemos querer, e para isso esforçar-se, seguindo todos os preceitos e mandamentos, etc., assim também o corpo precisa de educação para desempenhar todas as funções a que está sujeito e que não poderá fazer sem esta e por isso começamos pela definição da Educação física.

Estando o menino ainda muito tenro, também os seus órgãos, músculos fácil é educar de modo que o menino quando atingir uma idade maior ache-se completamente com estas vantagens sem maior dificuldade ou incomodo, portanto convém que o professor empregando os meios diretos faça com que os seus alunos tenham ocasião de andar, correr, saltar, e para isto deve ter no pátio da sua escola uma barra fixa e também um lugar para dar carreira e saltar barreira.

Fazer o menino andar sem muito cansaço é útil, porque desenvolve e fortifica as pernas e do mesmo modo o correr. Fazer exercícios em barra fixa desenvolve os pulmões e os músculos. Fazer saltar barreiras também desenvolve todos os órgãos do menino, porém isto tudo deve ser com muita prudência porque nestes exercícios podem perigar, se não houver a recomendada prudência.

Meios indiretos, o professor não deve consentir que o menino venha à aula com a roupa suja porque a roupa suja passa a sujeira na pele, e estando o menino com a pele suja aumento que transpire não só tem mau hálito como proíbe a evacuação dos poros e daqui vem uma enfermidade incontinente, ainda mais, os seus companheiros logo retiram-se dele e começa haver desarmonia entre eles, o que é mais, não só pela sociedade entre eles, como também perturba o desenvolvimento.

O professor não deve consentir que os meninos venham à aula com a cara suja e se algum assim apresentar-se a aula o professor deve fazer retirar e lavá-la, depois então receber aula.

O professor deve varrer a sua aula ao menos uma vez por dia, deve conservar ventiladores para renovar ar na aula, quando não possa conseguir deve substituir por vidraças, porém de modo que fique bem alta para não fazer correntes de ar encanado e nem que a claridade venha da frente ou de trás mas sim dos lados.

Educação dos órgãos, é preciso que o professor procure educar os órgãos de seus alunos fazendo eles aplicarem-se e não perdendo mesmo ocasião de qualquer fenômeno, que a

todo momento a natureza nos oferece, por isso que de uma só vez pode-se educar os órgãos dos sentidos.

Quando o professor ouvir sons de vários instrumentos ou de um só, deve procurar saber se seus alunos tem conhecimento do som e do instrumento, aquele que não souber ele deve fazer-lhe ver a qualidade o tamanho a cor, etc., nestas coisas ele está aperfeiçoando os órgãos da vista e quando ouvir o som de um certo instrumento perguntar aos alunos como se chama aquilo e se o som é grave ou agudo, se o som é limpo ou guinchado, ora estas interrogações educam os órgãos dos ouvidos, que junta a outra, da vista e formam um conhecimento de percepção pela vista e pelo sentido.

Quando tratei da educação física passou-me de tratar de um ponto muito importante, o que agora faço, e é o seguinte:

O professor deve ter muito cuidado durante as horas do trabalho da aula para que os meninos não conservem-se em uma só posição e que tenham sempre ocasião de variar essa mesma posição, porque não só da mais desenvolvimento ao músculo como também não aborrece o menino na sua lição, visto que esta também varia, ora quando está lendo toma uma posição, quando está escrevendo toma outra, deste modo facilita não só o desenvolvimento físico como também outros.

O professor deve observar aos meninos e não consentir que na ocasião de escrever o corpo dos meninos tome má posição, isto é, que fique bem direito e que não vergue para os lados e nem para diante, visto que o menino que escreve inclinado para diante não pode deixar de sofrer do peito, porque todos os músculos não desenvolvidos tomam jeito conforme o hábito, ora vemos que o menino habituado a escrever com o corpo em má posição não pode deixar de ofender a sua organização, portanto deve o professor prevenir as consequências funestas que daí podem resultar.

São Paulo, 19 de Dezembro de 1876.

Felismino Vieira Cordeiro

Pedagogia. Ponto 3º.
Educação física. Meios indiretos e diretos.
Educação dos órgãos dos sentidos.

S. Carvalho

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Melchiades Trigueiro

Educação física é aquele estado de boa ou má constituição, robustez ou fraqueza, etc. etc. a que pode chegar uma criança, a começar desde a mais tenra idade, segundo os meios desde logo empregados primeiramente pelos pais e logo depois pelos mestres; daí, a divisão desta primeira e essencial parte da educação em boa ou má; porém como se trata pedagogicamente desta espécie de educação, principalmente recebida no tempo em que o menino à escola primária frequenta, só nos cumpre tratar da boa educação física; e então dizemos: é o meio pelo qual o mestre nos assegurará, digo, assegura para seus alunos uma parte, sem dúvida, muito importante para os seus dias de existência como seja o proporcionar-lhes meios eficazes de fortificar o corpo e o espírito, pois que sem duvida o espírito partilha da boa ou má sorte do corpo. Há enquantas vezes a má sorte do corpo não influi perigosamente na alma!! Que pensamentos a respeito da alma daqueles, cujo corpo afetado desgraçadamente de uma terrível e contagiosa moléstia, foi separado ilegalmente deste mundo, isto é, furtando-se ou tirando ele próprio de si aquilo que só a Deus é permitido (dar ou tirar a vida) a sua existência? Portanto, cumpre rigorosamente ao mestre procurar por todos os meios possíveis a conservação da saúde dos seus alunos: daqui a divisão dos meios para lá chegar-se, e vem a ser meios indiretos e diretos. São de suma importância e necessidade, o asseio da escola, asseios dos meninos, tanto nos seus corpos como nas suas roupas; porque a falta disto terá inevitavelmente funestas consequências; renovação do ar; o que se obtém por diversos meios; separação ou expulsão daqueles meninos afetados de moléstia contagiosa; atitude conveniente na aula, quando sentados, etc.etc. isto é que chama meios indiretos.

Não é menos necessário o passeio ao campo ou lugares escabrosos; o correr; o saltar; o pular; nadar; o lutar; porém todas variadas quanto seja possível estas diversas formas de educar fisicamente, por estes meios chamados diretos: tanto numa como noutra forma ou meio de educar, o mestre deve escrupulosamente ter em vista que negligenciando nos seus trabalhos comete duas faltas, falta com os seus deveres perante a lei e mais que tudo perante Deus que nos diz amai ao teu próximo como a ti mesmo.

São Paulo 19 de Dezembro de 1876.

Antonio Corrêa Dias

S. Carvalho

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Pedagogia
Educação física.
Meios indiretos e diretos.
Educação dos órgãos dos sentidos.

A educação física tem por fim o desenvolvimento dos órgãos do corpo e dos sentidos. Em consequência da estreita ligação do corpo com a alma é certo que os sofrimentos sobre daquele influem poderosamente sobre esta. E de fato. O homem fraco e doentio além dos sofrimentos que o infelicitam, por certo não poderá gozar de suas faculdades intelectuais do mesmo modo que o homem são e vigoroso. Daí a necessidade que tem o homem de tratar convenientemente de sua saúde e do desenvolvimento dos órgãos de seu corpo.

Conforme Daligault, os cuidados desta educação, competem especialmente aos pais de família. A estes, mais que ao professor, incumbe tratar da saúde de seus filhos e prepará-los o corpo para as fadigas da vida. Entretanto, passando os meninos grande parte do dia em companhia do professor, não deve este permanecer estranho à educação física de seus alunos. Dela deve tratar por todos os meios a seu alcance, mormente nas prevenções pequenas onde os pais, já por falta de tempo, já por falta de cuidado nem sempre desempenham esta importante parte de suas obrigações. O professor, para bem conduzir-se na educação física de seus alunos, tem a sua disposição duas espécies de meios; indiretos ou precauções higiênicas e diretos ou exercícios.

Os meios indiretos são; asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade nos exercícios, na postura do corpo e separação dos meninos afetados de moléstias contagiosas ou repugnantes. Passemos pois a desenvolvê-los separadamente.

Asseio dos meninos. A falta de limpeza do corpo e da roupa é infelizmente muito habitual nos meninos das classes pobres donde sai o maior número dos que frequentam a escola. É além disso, digo de uma falta grave, uma das causas da insalubridade do ar que se respira nas escolas.

De mais, a falta de limpeza da pele, impedindo a livre transpiração do corpo, origina numerosas moléstias. O professor pois, deverá exigir de seus alunos que tragam sempre limpa sua roupa e limpo seu corpo.

Que não compareçam à escola sem trazerem penteados os cabelos, as mãos, orelhas e pés lavados. Procederá a uma inspeção antes ou depois da aula, a fim de certificar do cumprimento de suas ordens neste sentido. Asseio da escola. O professor, exigindo de seus alunos a limpeza de que falamos, deve também dar-lhes exemplos disso. Apresentar-se-á sempre limpo, tanto na aula como fora dela. Conservará sua escola sempre na maior limpeza ordenando que ela seja varrida ao menos uma vez por dia e abstendo-se de conservar nela qualquer coisa que não lhe diga respeito, como frutas, etc. determinará lugar para a colocação dos chapéus e pastas dos meninos.

Renovação do ar. A insalubridade do ar que os meninos respiram em suas casas onde muitas vezes bem pouco se trata da higiene é uma das causas de sua má saúde. Para que na escola não lhes reapareçam os mesmos inconvenientes, o professor terá o cuidado de entreter em sua escola um ar puro e salubre. Para isto, colocará sobre as janelas pastigos ou vidraças móveis em falta de ventiladores. Terá sobretudo, o cuidado de impedir que se

estabeleçam correntes de ar que podem trazer serias consequências. Variedade nos exercícios. Os meninos, em consequência de sua natural mobilidade tem necessidade de mudar de posição. No intuito de prevenir-lhes o tédio, o professor deve variar os seus exercícios o que fará ordenando-lhes, já um exercício na pedra, já na carteira, etc., evitando de confusão e desordem e mesmo permitindo-lhes um descanso ou saída por pouco tempo. Esta pausa além de útil descanso, lhes daria azo a que satisfizessem certas necessidades, impedindo assim as saídas individuais que só servem de perturbar os trabalhos da aula.

Boa postura do corpo. Importa muito não só ao desenvolvimento físico do menino como a boa ordem que deve reinar na aula, que eles tenham conveniente posição. Alguns ficam, sensivelmente defeituosos por causa do mau hábito de cruzarem as pernas quando sentados, etc. O professor velará pois pela conveniente posição que eles devem ter.

S. Paulo 26 de Dezembro de 1876
Juvenal Junqueira de Freitas Dias.

S. Carvalho

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Pedagogia
Educação física. Meios indiretos e diretos.
Educação dos órgãos do sentido.

A educação física tem por objeto o desenvolvimento dos membros e órgãos do corpo, afim de conservar um bom estado de saúde. Ela é mais da incumbência dos pais de família que do professor, mas como os meninos passam grande parte do dia junto de seu mestre, não deve este ficar estranho a ela, uma vez que substitui ao pai de família na educação.

Para o seu desenvolvimento tem o professor duas espécies de meios: indiretos ou precauções higiênicas; e diretos ou exercícios.

Os meios indiretos são seis: asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade nos exercícios, postura conveniente do corpo e variedade nos exercícios.

Asseio dos meninos. Uma das causas da má saúde dos meninos das classes obres, é a falta de asseio. O professor procurará não humilhar a pobreza, mas exigirá que os meninos se apresentem com os vestuários limpos, por mais modestos que sejam estes, fazendo ver que a pobreza não é incompatível com o asseio, e mostrando os inconvenientes que deste descuido resultam. Exigirá que se apresentem de cabelos penteados, mãos, cara, pescoço lavados, unhas aparadas.

Asseio da escola. Se o professor deve exigir de seus discípulos todo o asseio possível, mais obrigado fica a dar-lhes bom exemplo; assim deverá conservar a sala de aula com toda a limpeza, mandando varrer sempre que não estiver bem limpa; não consentirá nela coisa alguma que não diga respeito a aula. Em frente das janelas não consentirá montes de lixo ou águas encharcadas, para evitar que essas má exalações daí nascem penetrem na aula.

Renovação do ar. É condição essencial à saúde a pureza do ar; e como na aula é muito fácil corromper-se o ar, por causa do agrupamento dos meninos, deverá o professor renová-lo tantas vezes quantas seja preciso para se conservar sempre puro; isto poderá fazer nas horas do recreio, suspendendo as vidraças e abrindo as portas, ou mesmo na hora do trabalho, contanto que o ar não entre encorrentado, porque então, pode tornar-se perigoso, o ar encorrentado causa constipação, quando o corpo, estando quente, o recebe, de repente.

Variedade nos exercícios. Os meninos têm necessidade de exercícios, fazê-lo estar por muito tempo numa mesma posição é causar-lhes verdadeiro martírio, e daí a desordem e agitação na aula; portanto o professor deverá, não só por humanidade, como por amor a ordem, variar frequentemente os exercícios, passando os meninos da carteira à pedra, etc.

Boa postura do corpo. Há meninos que ficam defeituosos pela má posição que tomam ao sentarem, para escrever, etc. o professor vigiará que quando sentados tenham os pés sempre juntos um do outro, e o corpo direito; para escrever ensinará a boa posição dos braços do ombro, não consentindo que um esteja mais alto que outro. Não consentirá que se curvem encostando o peito sobre a mesa, pois que tudo quanto tende a comprimir os pulmões tem consequências fatais, mormente na tenra idade quando eles se desenvolvem.

Separação dos meninos afetados de moléstias contagiosas ou repugnantes. Quando algum menino se apresentar com moléstias desta natureza, cumpre que o interesse de um ceda ao interesse de todos, é preciso fazê-lo retirar-se a fim de se tratar, sendo até o próprio enfermo quem mais nisto interessa. Meninos nesta condição não devem ser matriculados.

Os meios diretos ou exercícios são: andar, correr, saltar, trepar, patinar, nadar.

Andar. Um dos exercícios mais naturais, e ao mesmo tempo um dos mais benéficos é andar: fortifica o corpo, tornando-o ao mesmo tempo mais ágil e desembaraçado; dizem os médicos que só com este exercício muitas moléstias se curam, e que pelo contrário, só pela sua falta outras tantas se adquire. O professor fará os meninos darem passeios pelos campos, não se importando muito com o caminho.

Correr. Oferece quase as mesmas vantagens do passeio o exercício de correr. O professor estabelecerá no pátio de recreio certos jogos que exigem este exercício, como os da bola, em todas as suas variações; mas terá o cuidado, para prever algum mal à saúde, não consentir que os meninos bebam água fria estando suado, e nem deitem na sombra.

Saltar. Também oferece grandes vantagens para o corpo, desenvolve e fortifica os músculos das pernas, os pulmões, etc. Mas como o precedente, necessita alguma precaução; assim a carreira que precede o salto, quando for para saltar um espaço, além de que não deve ser muito longa, deve ter por ponto de partida um lugar que não seja escorregadio, e o lugar da parada que não seja muito duro; para saltar uma barra, deve esta estar colocada de modo a cair ao menor contato, a fim de evitar algum desastre.

Trepar. Para este exercício deve-se estar preparado por outros mais fáceis, tais são os exercícios em barra fixa, nas quais se aprende a levantar o corpo com auxilio unicamente dos pulsos, ate que o queixo fique na altura da peça transversal, e assim outros exercícios. Depois começa-se a subir em uma corda, e depois finalmente a um mastro.

Patinar. Dizem os médicos que é um exercício de grande utilidade, mas é desconhecido entre nós, onde não há abundância de gelo.

Não concluímos por falta de tempo.

S. Paulo, 26 de Dezembro de 1876.

Pedro Vaz de Almeida Mello.

S. Carvalho

Muito boa
Américo d'Abreu

Concordo
Melchiades Trigueiro

Pedagogia

Ponto 3º - Educação física. Meios indiretos e diretos.
Educação dos órgãos dos sentidos.

Antes de entrar no desenvolvimento do ponto sobre o qual temos de dissertar, comecemos por definir o que seja – Pedagogia. Segundo alguns pedagogistas é a Pedagogia considerada como arte, segundo outros, como ciência. No nosso fraco modo de pensar, e escudado em abalisados escritores desta matéria, que são respeitados e considerados como autoridades em tal assunto, entendemos que Pedagogia é ciência e não arte, e assim definimos: Pedagogia é a ciência dos princípios gerais e imutáveis que presidem a educação da infância e dos meios que auxiliam na pratica. Outra definição mais genérica é: Pedagogia é a ciência da educação.

Para fundamentarmos nossa opinião vejamos o que seja ciência e o que seja arte. Ciência é o complexo de princípios imutáveis e gerais formulados em corpo de doutrina: arte o complexo de regras. A ciência é aplicável a todos os lugares e em todos os tempos: a arte só tem aplicação neste ou naquele lugar, nesta ou naquela época. A ciência fornece os princípios a todos os ramos dos conhecimentos humanos, sobre os quais eles se fundam: a arte é limitada, só se dirige pela prática. Há pois uma diferença manifesta entre ciência e arte, e é que nesta o homem guia-se pela experiência desenvolvendo-a, e naquela quanto mais ele a cultiva mais se desenvolve.

Não resta dúvida que a Pedagogia é ciência, porque traça princípios invariáveis e regras fixas para digo, regras fixas aplicadas a educação da infância.

O tem essencialmente duas naturezas, O homem tem essencialmente duas naturezas: tem um corpo e é dotado de alma. Mas ele não é só corpo, nem só alma, é um ser de união de corpo e alma. O modo pelo qual se opera esta união é ainda um segredo: a ciência com todas as suas luzes não pode ainda desvendar este mistério; o que é certo, porém, é que tal união existe.

A alma como de certo modo mais nobre que o corpo exerce sobre ele uma espécie de autonomia. A alma é a cabeça que dirige: o corpo, o corpo que obra. A alma é o senhor que manda: o corpo, o servidor que obedece. Mas para que isto se dê é preciso que tanto a alma como o corpo sejam educados. Da educação conjunta e esmerada da alma e do corpo no menino depende a felicidade do adulto nesta vida e na de além túmulo.

Educar é constituir um menino em estado de poder desempenhar da melhor maneira possível o destino de sua criação. A educação divide-se em três ramos – física, intelectual e moral. Da primeira é que temos de tratar. A “Educação física” tem por objeto o desenvolvimento dos membros corpóreos e principalmente dos órgãos sensoriais. Diversos meios tem o professor para conseguir este *desideratum*. Meios indiretos ou higiênicos e meios diretos ou exercícios são os que aconselham os pedagogistas e a razão. Os meios indiretos são seis: asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade nos exercícios, boa postura de corpo nos meninos e separação dos que forem afetados de moléstias contagiosas.

O asseio é quase que uma virtude e dele se colhem benéficos resultados. A falta de limpeza é causa de enfermidades e torna o homem repugnante. Por isso deve o professor esforçar-se o quanto possa para inspirar aos seus alunos o amor digo, o gosto de andar

asseiado. Conseguirá isto obrigando-os a virem para a aula com o rosto lavado, cabelos penteados, unhas aparadas, roupa limpa, etc.

Se o professor deve cuidar do asseio de seus alunos, muito mais do da escola. Deverá trazê-la sempre varrida, as paredes caiadas, os móveis em boa ordem, etc.

O ar, tão precioso à nossa vida e tão necessário à conservação de nossa saúde, deve ser conservado em grande quantidade dentro da escola e no melhor estado de pureza. O professor empregando os meios a seu alcance não se esquecerá de prevenir ou evitar as correntes aéreas tão perniciosas e mesmo perigosas.

Procurará varias quanto poder os exercícios, já no escrever, já no estudar, etc.; atendendo que o que caracteriza a infância é a mobilidade.

A boa atitude é necessária não só em relação à civilidade como em relação à higiene. O maior cuidado a empregar é por ocasião do escrever, em que os meninos adquirem os maus hábitos.

Quando um membro é afetado de um cancro, deve-se amputá-lo para que os seus efeitos não se comuniquem aos demais intactos e sãos. É intuitiva a necessidade de separar-se um menino que por sua infelicidade for atacado de uma moléstia contagiosa ou repugnante.

Passemos a ver quais são os meios diretos ao alcance do professor para o desempenho de seu augusto e santo ministério nesta parte da educação.

Os meios geralmente aconselhados são também seis, mas nem todos podem ter aplicações em nosso país.

Andar, correr, saltar, trepar, patinar e jardinar, tais são os meios de que falamos.

O exercício de andar, não resta dúvida, é muito útil, e o professor sempre que possa fará os alunos darem longos passeios, sem importar-se com a natureza do terreno que deve percorrer, procurando mesmo os mais escabrosos, mas não perigosos.

Quanto aos exercícios de correr, saltar, trepar e jardinar, da maneira pela qual são reguladas atualmente as escolas públicas não há ocasião para o emprego destes meios.

O patinar é que de todo é inexequível em nosso país pela absoluta ausência de acumulação de gelos.

A educação dos órgãos dos sensórios merece a mais séria atenção da parte do professor; é por eles que a alma se põe em comunicação com o mundo exterior.

Cinco são os órgãos dos sentidos, correspondendo a eles estes ditos sentidos.

A vista e o ouvido são os mais importantes e deles deve-se curar com esmero. Para este a musica e para aquele o desenho são os meios mais eficazes para o seu desenvolvimento.

O tato deve ser exercitado fazendo os meninos avaliarem as diversas dimensões de comprimento, largura e espessura; julgarem da natureza dos corpos – se são sólidos ou fluidos, etc.

Quanto ao odorato e paladar o trabalho do professor limita-se a preparar os meninos de modo que tornem-se sóbrios, fazendo ver os inconvenientes da gula, do egoísmo, da sensualidade enfim.

S. Paulo, 19 de Dezembro de 1876.

Carlos Joaquim dos Reis.

S. Carvalho

Boa
 Américo d'Abreu
 Concorde
 Melchiades Trigo

Pedagogia

Ponto 3º. Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.

De todos os três ramos distintos em que se divide a educação, isto é, educação física, intelectual e moral, a que primeiro reclama os cuidados dos professores e dos pais de família, é a educação física. É isto indicado pela própria natureza.

A educação física, define-se, é a ação de regular e dirigir convenientemente os órgãos do corpo. Todos sabemos que é pelos órgãos dos sentidos que se torna pronta e fácil a inteligência das coisas; por isso, convém desde a mais tenra infância se desenvolverem os órgãos da percepção externa. O estado físico do individuo influi poderosa, constante e variadamente sobre sua inteligência e seu estado moral. O homem fraco e doentio não poderá gozar de suas faculdades com o que é sadio e robusto; mas o que é sadio e robusto não poderá fazer bom uso desses excelentes dons da natureza, se suas forças não houverem sido convenientemente reguladas. Daqui, a tríplice necessidade de velar na infância pela formação de um constituição sadia, o que compete à higiene; dar exercícios regulados às forças, [objeto] da ginástica e finalmente atender a educação dos sentidos.

A educação física divide-se, pois, em três pontos essenciais: sob o ponto de vista higiênico, toma precauções e dá conselhos; no 2º que é a ginástica dá exercício inteligente às forças, e no 3º finalmente prepara o corpo para o serviço da alma, tornando os sentidos aptos e infalíveis. Com quanto a educação esteja ao cargo dos pais dos alunos, por ela também são responsáveis os mestres e estes devem ter em vista que os alunos que concorrem a aula a maior parte é obrigada a ganhar a vida com o suor de seu rosto e, por isso que necessitam de saúde e força.

Quanto aos meios indiretos diremos que o mestre deve trazer a escola no maior asseio possível e que esta deve ser colocada num lugar alto, longe de pântanos; diremos mais que as janelas da escola devem estar fechadas durante o inverno e abertas durante o verão e que nunca se estabeleça corrente de ar sobre a cabeça dos meninos. O mestre deve fazer os alunos andarem sempre com unhas aparadas, cabelos penteados, enfim empregar todos os meios para que reine na escola e no alunos o verdadeiro asseios.

Quanto aos meios diretos, diremos que nossos meninos têm assaz movimentos em suas; que a verdadeira ginástica precisa de aparelhos apropriados. Contudo devemos aproveitar, os dias e horas de descanso, fazendo os meninos correrem, saltarem e treparem sobre árvores, etc., havendo, porém, nisto muito cuidado da parte do mestre. Nadar é um dos exercícios que muito desenvolve as forças e é, as vezes, de grande necessidade na vida, exige, porém, muita cautela.

A educação dos sentidos é a passagem da educação física para educação intelectual; por isso tanta participa desta como daquela. A natureza se encarrega dela, mas por ela deve também o mestre cuidar.

O mestre deve educar a vista dos meninos, traçando na pedra linhas de diversas dimensões e fazendo-os distinguir as maiores das menores; fazer distinguir as diversas cores de um quadro, etc.

Deve fazer os meninos distinguir os sons produzidos longe e qual a direção deles predispondo o menino para o estudo da musica que muito suaviza os costumes, etc.

Deve mais fazê-los andarem nas trevas, conhecerem os objetos pelo simples tato, etc.
Quanto ao olfato e paladar nada temos a dizer visto que compete aos pais a direção deles.
Quanto a este ponto nada mais temos a dizer.

Sala dos exames 19 de Dezembro de 1876

Genesio Braulio Roiz [Rodriguez]

S. Carvalho

Boa
 Américo d'Abreu
 Concordo
 Trigo de Loureiro

Pedagogia
 Educação física. Meios indiretos e diretos.
 Educação dos órgãos dos sentidos

A educação física tem por objeto: formar homens robustos e sadios, tornando-os aptos para os diversos mistérios da vida laboriosa.

Este ramo de educação depende de muito cuidado; pois que sem que o mínimo tenha a suas forças físicas desenvolvidas não pode ter desenvolvimento algum intelectual; porque de uma participa a outra.

O desenvolvimento físico dos meninos, compete mais aos pais de família que ao professor, porém como este está uma parte do dia junto a seus discípulos ano deve abandonar de todo este ramo de educação; para o que tem ele duas espécies de meios: indiretos ou precauções higiênicas e diretos ou exercícios.

Vamos agora tratar de cada um destes meios de per si, começando em primeiro lugar pelos indiretos.

Os principais meios indiretos são: Asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade nos exercícios, boa postura do corpo e separação dos alunos afetados de moléstias contagiosas ou repugnantes.

Asseio dos meninos.

Em geral os meninos das classes pobres andam sempre sujos e rasgados, porém o professor deverá evitar isso o mais que for possível em sua escola; porque a limpeza não é incompatível com a pobreza.

Demais, a sujeira do corpo tapa os poros e daí [regulam] sempre fáceis moléstias.

O professor, pois, deverá fazer uma inspeção geral antes de entrar para aula e aqueles que estiverem com a cara, pescoço ou unhas sujas, deverá o professor mandá-los lavarem-se imediatamente; para que deverá ter um lavatório em uma destas da casa e [material corroído].

Asseio da escola.

O asseio da escola é indispensável; porque ela é por assim dizer um espelho no qual os meninos se miram.

A escola, pois, deverá ser varrida ao menos uma vez por dia.

O professor deve evitar que em frente a janela da sua escola permaneçam lixos, todos ou qualquer outra coisa que seja prejudicial a saúde dos meninos.

Não deve também consentir que em sua escola haja fruta, legume ou qualquer outra coisa que não seja concernente a aula, e será mesmo conveniente que ele tenha uma sala particular onde guarde as provisões que trazem os seus discípulos.

Renovação no ar.

O ar puro é muito essencial à saúde; é a primeira condição da boa saúde; ao contrário o ar corrompido é causa sempre de graves enfermidades. O professor deverá ter as janelas de sua escola abertas, a fim de que o ar não se corrompa, por isto só se aplica no verão, porque no inverno o ar conserva a salubridade por muito mais tempo.

No verão poderá conservar as janelas abertas mesmo nas horas de exercício, contatno que tenha o cuidado de não deixar entrarem correntes.

Variedade nos exercícios.

Os meninos necessitam sempre de variedade em seus exercícios; porém estes exercícios deverão ser traçados com muita regularidade, a fim de não perturbar os trabalhos escolares.

Trocará então o professor um exercício de carteira por um exercício na pedra, etc.

O professor deve dar a seus alunos um descanso de cinco ou dez minutos, além do recreio marcado pelo regulamento, o que servirá não só para eles fazer ou satisfazerem as suas necessidades, mas ainda para evitar essas saídas individuais que só servem para perturbar os exercícios da escola.

Boa postura do corpo.

Os meninos têm sempre o defeito de cruzarem as pernas, de estarem com um cotovelo mais elevado que outro, etc., porém o professor deverá desde logo reprimir essa falta, mostrando-lhes que para se escrever é conveniente que se esteja com o corpo paralelo à mesa com os pés não muito afastados um do outro, etc.

Finalmente o professor não deve deixar que os seus alunos quando escrevam ou leiam estejam com o peito sobre a mesa, porque quando os pulmões estão se desenvolvendo, qualquer compressão que haja, traz sempre consequências funestas.

Separação dos alunos afetados de certas moléstias.

Alguns meninos quando vem para a escola já trazem consigo certas moléstias contagiosas; e então o professor deve examiná-los a fim de não conceder-lhes a matrícula. É verdade que o professor não deve expulsar aluno algum da sua escola, porém segundo disse não os expulsa, mais manda-os à casa de seus pais até que a sua união com os colegas não seja mais prejudicial.

Já tratamos dos meios indiretos, e vamos agora nos ocupar dos meios diretos; tais são:

Andar. O andar é um dos exercícios mais [] e talvez o mais útil à saúde.

O professor deverá fazer os seus alunos fazerem passeios à pé, sem importar-se muito com o caminho ou com o tempo.

Correr.

O correr é também muito saudável e serve ainda para desenvolver os músculos superiores e inferiores.

O professor deve ter no recreio certos jogos, como a bola, o [bete], a barra, etc., para evitar que seus alunos saiam [...] de suas vistas.

Saltar.

O salto serve para desenvolver os músculos e dar agilidade e destreza ao corpo.

O salto opera-se por diversos modos: o salto do alto ao baixo; o salto de pés juntos, etc.

O professor deve ter o cuidado que o ponto de partida não seja escorregadio e o de parada não seja muito duro.

Trepar.

Este exercício deve o professor aplicar com todo o cuidado, porque é causa às vezes de quedas grandes e perigosas.

Ele deve começar por ensiná-los a trepar em uma vara horizontal, começando primeiro à auxiliar-se dos pés, para mais tarde subir só com o auxílio das mãos.

Depois de subir com facilidade em uma barra horizontal, ele deve passar a subir em cordas, começando sempre das mais grossas para as mais finas.

Patinar.

O patinar é muito essencial ou útil a boa saúde, segundo dizem os médicos, porém eu deixarei de tratar dele, porque no Brasil nós não temos essas acumulações de gelo.

Nadar.

O nado deve ser ensinado a todos os meninos porque não só é um exercício ginástico, mais ainda serve muitas vezes para livrar um homem da morte.

Temos ainda mais dois exercícios, que são jardinar e lutar; boa educação dos órgãos dos sentidos, porém não tratarei dela por [exeguidade] de tempo e papel.

Pedro Manoel de Toledo

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Ponto 3º
Pedagogia
Educação física. Meios diretos e indiretos.
Educação dos órgãos dos sentidos.

Com quanto caiba aos pais o cuidado pela saúde e desenvolvimento físico de seus filhos, contudo, estando certa parte do tempo as crianças com o seu professor, não pode este ser dispensado desta parte da educação.

Para consegui-lo tem o professor dois meios: diretos e indiretos.

São meios diretos; o andar, correr, trepar, saltar, e, segundo o compendio [preceitando] para a sua nação, o patinar, exercício este que entre nós poderá ser substituído pelo nadar.

São meios indiretos: o asseio dos meninos, o asseio da escola, a renovação do ar, variedade de exercícios, boa atitude.

Sendo o andar um dos meios mais [c ns ta s] e conducentes à [...te..] da criança, só pode [ede ser] praticado duas vezes na semana, 5^{as}. feiras e Domingo, por ser este dia santo feriado, o que entretanto, geralmente não acontece, especialmente em nossas escolas, por isso que nem sempre podem os alunos pelas suas circunstancias e também de suas famílias, entregarem-se ao professor para fazer esse mister.

Não deixa o correr de ser um mais poderoso para o desenvolvimento físico da criança, uma vez que não seja em excesso, de modo a trazer a fadiga ou o cansaço, atenta a atividade que dá pelo [...mente] do menino e o desenvolvimento [...] que lhe causa.

É necessário, pois, para a aplicação desse meio que as escolas disponham de pátios ou adjacências onde tais exercícios se possam efetuar, atentos os instrumentos que lhe são indispensáveis, como sejam certos jogos, etc. entre os quais figuram a barra, a bola, o arco, etc.

Também concorre igualmente com os outros meios de educar fisicamente a criança – o trepar.

Este exercício pode dar-se por diferentes modos, que consistem em barras horizontais sobre outras fincadas e verticais, em mastros, etc., em que os alunos suspendem-se até certa altura, por meio de uma ou de ambas as mãos, e ainda das pernas, pés, etc.

O saltar é um dos meios que também concorre para a educação física e pode o professor pô-lo em prática mandando que o discípulo salte para cima, quando tenha por fim ou queira trepar, que salte para baixo, quando trepado, e nesse caso convém observar que o salto não seja no sentido vertical, mas oblíquo e também que o discípulo salte para a frente ou para trás, sobre barras horizontais colocadas convenientemente, etc.

Dizemos que é um dos meios indiretos o asseio dos meninos.

Com efeito, deve ser sempre da maior vigilância ou cuidado do professor o asseio de seus discípulos, principalmente no que respeita ao corpo, desde que é clara a alteração da saúde ocasionada pelo tapamento dos poros.

Entretanto, é esse o meio que demanda muito critério e prudência da parte do professor, por isso, que, sendo varias as circunstâncias de seus discípulos e não permitindo-lhes a falta muitas vezes de meios.....

S. Paulo, em uma das salas de Faculdade, 26 de Dezembro de 1876.

José [...] de Vasconcellos.

S. Carvalho

Boa
 Américo d'Abreu
 Concorde
 Trigo de Loureiro

Pedagogia

Educação física. Meios indiretos e diretos. Educação dos órgãos dos sentidos.

A educação física tem por fim desenvolver os órgãos do corpo. Muito importante é esta educação nas crianças; principalmente nas crianças pobres, pois que estes porque são pobres; para ganhar o que lhes é necessário para alimentar-se, hão de trabalhar. O professor deverá pois esforçar-se para ter bom êxito nesta educação.

A pedagogia oferece meios para este com êxito, e estes são indiretos e diretos.

Trataremos primeiramente dos meios indiretos.

Seis são os principais; a saber: asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade de exercícios, boa postura de corpo e separação dos meninos afetados de certas moléstias contagiosas e repugnantes.

Asseio dos meninos. – É muito habitual principalmente nos meninos pertencentes a classe pobre, a falta de asseio não só no corpo, como também na roupa.

O professor deverá fazer-lhes ver o quanto isto é prejudicial a saúde, pois um corpo sujo não transpira, e daí graves enfermidades. Recomendar-lhes-á que lavem-se e penteem-se todos os dias, e quando um menino vier a aula com o corpo sujo ou cabelos sem pentear, deve imediatamente obrigá-lo a ir pentear-se e lavar-se; porém isto de modo a não humilhá-lo.

Asseio da escola – Assim como o menino deve ser asseado, por recomendação de seu mestre, deve ele também ter muito cuidado no asseio de sua aula para que os meninos não tenham o direito de criticá-lo, e sejais seu exemplo. A sala da aula deve ser varrida ao menos uma vez por ida, deve ser conservada com as paredes sempre limpas; enfim muito asseada.

O professor deverá ter cuidado na colocação da latrina, pois que sta deve estar a boa distancia para que os vapores que dela emanam não penetrem na aula.

Igual cuidado deverá ter para que não existam perto das janelas da aula montões de lixo ou águas estagnadas.

Renovação do ar – Geralmente os meninos pobres são doentios, por causa do ar corrompido que respiram em sues obscuros e acanhados casebres. O professor prestará a estes meninos um grande serviço, se renovar constantemente o ar em sua aula; porque então eles aproveitam ao menos o tempo da aula em respirar ar puro. Os meios que a pedagogia oferece para esta renovação de ar são, ou usando de ventiladores, ou conservando na parte superior das janelas postigo ou vidraças moveiças.

Variedade de exercício – O professor deverá variar o trabalho da aula quantas vezes for possível, para que os meninos não fiquem cansado de estar sempre em uma posição o que sem dúvida seria muito prejudicial. Assim deverá mandá-los fazerem um exercício na pedra outro na carteira, etc.; porém isto sem tumulto.

Boa postura do corpo – Meninos há que ficam sensivelmente defeituosos por causa da má posição que adquirem: uns quando escrevem encostam o peito na mesa, etc; outros quando estão sentados têm sempre as pernas cruzadas. O professor deverá corrigi-los nestes defeitos e fazer-lhes ver que além de feios também são prejudiciais a saúde.

Separação dos meninos afetados de certas moléstias contagiosas ou repugnantes. – Muito cuida deverá ter o professor na separação dos meninos que tiverem tais moléstias para que em em pouco tempo não esteja toda a aula afetada delas. Deverá o professor logo que souber que um aluno sofre qualquer destas moléstias fazer que este menino trata-se e enquanto não ficar completamente bom, não deverá consenti-lo em sua aula, pelas razões já expostas.

Tendo pois tratado dos meios indiretos, vamos tratar dos meios diretos. Seis são, também estes meios: a saber, andar, correr, saltar, trepar, jardinar e nadar.

Andar – Não existe quem não tenha experimentado que depois de um passeio a pé come-se com mais apetite. Está provado que este exercício é muito proveitoso porque desenvolve os músculos das pernas e mesmo porque facilita a transpiração. O professor deverá aproveitar os dias feriados convidando seus alunos para darem passeios pelos campos, sem importar-se muito nem com o tempo nem com o caminho.

Correr – Geralmente os meninos têm muito gosto para este exercício também muito proveitoso. Quando o professor levar seus alunos a passear pelo campo deverá também por em prática este exercício: porém terá muito cuidado para que o esforço não seja demasiado, e ainda deve ter cuidado em não deixar seus alunos beber água fria e deitar-se a sombra estando suados.

Saltar – As vantagens que oferece a carreira quase que com pouca diferença oferece o salto. Diversos modos há de saltos: salto de baixo para cima, de cima para baixo, salto para transpor um espaço salto a pés juntos, etc.

O professor deve ter muito cuidado quando mandar fazer este exercício, para que seus alunos não se machuquem.

Se o salto tiver de ser por cima de uma barra ou corda, esta deve estar colocada de modo que com o menor contato caia.

Trepar – Muitas vantagens também oferece este exercício, porém é também muito perigoso.

Quando os meninos tiverem de por em prática este exercício, já devem estar preparados por outros mais fáceis. Depois de preparados por exercícios mais fáceis, o professor deve mandá-los subir em mastros, árvores finas, e finalmente em uma corda; mas tendo cuidado para que não dêem alguma queda que quase sempre são funestas.

Jardinar – Em nossas escolas este exercício quase não tem aplicação, entretanto o professor podendo deverá executá-lo porque não só é bom para a saúde de seus alunos, como também porque estes tomam gosto pelo trabalho e interesse pelas flores de que tratam.

Nadar – Geralmente proibidos pelos pais os meninos crescem sem ter sido ensinado a ele este exercício que tão necessário é, e que muitas vidas já tem salvo. O professor deverá pois pô-lo em prática; mas com bastante cuidado para que seus alunos não pereçam nesta execução. Deverá primeiramente mandá-los nadar em lugares rasos e depois de bem amestrados dar-lhes-á licença para estenderem o nado até mais longe.

Educação dos órgãos dos sentidos.

Cinco são os órgãos; a saber; da vista, do ouvido, do tato, do paladar e do olfato.

Da vista. Para a educação deste órgão o professor deverá mandar seus alunos comparar o comprimento de uma linha traçada na pedra com outra; avaliar entre dois objetos, qual o maior qual o menor. Etc.

Esta educação é muito necessária porque já dá ao menino algumas luzes para o desenho.

Do ouvido – Para a educação deste órgão deve o professor fazer com que seus alunos conheçam os diversos sons dos instrumentos, isto é conhecer o instrumento unicamente pelo som.

Também é muito importante esta educação por o menino já fica com alguns conhecimentos para a música.

Deixamos de desenvolver os outros, por falta de espaço.

Sala dos exames 26 de Dezembro de 1876.

O examinando

Manoel Martins Villaça

Boa
Americo d'Abreu
Trigo de Lacerda

S. Carvalho

Pedagogia

Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita.

Em pedagogia define-se a educação intelectual – o desenvolvimento das faculdades intelectuais no menino. A inteligência é uma faculdade complexa da alma, compõe-se de outras faculdades secundárias ou subfaculdades que são a percepção externa ou simplesmente percepção, atenção, memória, juízo, imaginação e raciocínio. Para seguirmos porém as ordens do nosso tempo trataremos em como a primeiro lugar de demonstrar a distinção que há em pedagogia entre as expressões educação intelectual e instrução propriamente dita. Posto que, tanto a educação intelectual como as instruções propriamente dita tendam ao desenvolvimento das faculdades intelectuais, não deixaremos contudo de reconhecer uma distinção essencial desde que considerarmos que o círculo dentro do qual [gira] a educação intelectual é muito mais vasto do que o da instrução propriamente dita. Assim, na educação intelectual o educador procura os meios de desenvolver as faculdades intelectuais dos meninos mas tendendo a um fim determinado de conhecimentos, e por que a natureza animal desenvolve-se primeiro no menino que a espiritual, a tarefa do professor deve começar desde muito cedo a tratar do desenvolvimento das ideias do mundo externo que [cativas] nas crianças por intermédio das origens do sentido, sendo por esse lado claras e santas. Outro tanto mais se contiver com a instrução propriamente dita. Procurar a verdade, desenvolver as faculdades intelectuais dos meninos, mas por outros meios e tendendo a um fim determinado de conhecimentos. Finalmente, a educação intelectual procura de modo geral e indeterminado desenvolver as faculdades intelectuais nos meninos, não aplicando estas faculdades no ensino de tal e tal ramo de conhecimentos, ao passo que a instrução propriamente dita tende a dar conhecimentos de um ramo qualquer de conhecimentos: assim, se diz que o professor [instrui] aos alunos em aritmética, gramática etc, e não se diz que dá educação intelectual nessas matérias.

Notaremos em resumo, que a educação intelectual é o desenvolvimento das faculdades intelectuais nos meninos, e que a instrução propriamente dita é a aquisição de conhecimentos.

Para podermos desenvolver as subfaculdades intelectuais cumpre que primeiro as estudemos sob o ponto de vista psicológico para depois estudá-las segundo os preceitos pedagógicos. Será, porém um estudo rápido porque o tempo não nos é suficiente para um perfeito desenvolvimento. A inteligência é a faculdade de conhecer. Percepção é uma faculdade por meio da qual a alma se apossa dos objetos do mundo externo. Quando a alma de posse desses objetos procura conhecê-los perfeitamente opera pela atenção: a atenção prolongando-se toma o nome de observação. Dizem os filósofos que quando a reflexão de se dá em relação as operações do nosso espírito sobre fenômenos de si mesmo, chama-se reflexão. Reproduzindo os objetos da percepção e pintando-os com várias cores como se estivessem diante [desta? Dela?] alma opera por meio da imaginação. Quando a alma de posse dos objetos determina-lhes alguma qualidade ou conhece a conveniência dessas qualidades ou conhece a conveniência dessa qualidade ao objeto da percepção, opera por meio do juízo. A inteligência de posse de um ou mais juízos, não podendo apossar-se deles de um só jeito e determinar-lhes as relações atua por meio do raciocínio. A memória é a faculdade da inteligência que guarda em depósito os

conhecimentos adquiridos. Os preceitos que apresenta a pedagogia para o desenvolvimento das faculdades intelectuais, encontra-se no método de intuição que Pestalozzi adotou e considerou como a base de toda a educação intelectual. Este método consiste em fazer os meninos adquirirem ideias claras e perfeitas por intermédio dos órgãos do sentido principalmente da vista. Este método, porém, com quanto de grande utilidade até certo ponto, deve ser asbanda, digo, abandonado logo que os meninos vão tendo maior número de ideias, porque nesse caso será prejudicial. Os meios apresentados pelos pedagogistas para o desenvolvimento da percepção, do juízo, da memória e do raciocínio são quase todas as ciências e especialmente a aritmética e a geometria, ciências estas de sua natureza dedutivas. A instrução propriamente dita [preceitua] também outros meios bem como, as interrogações ou sistema socrático.

No desenvolvimento da memória convém ter muito cuidado em não prejudicar as outras subfaculdades, convém fazer que os meninos decorem, porém depois de bem sabidas as lições evitando-se assim o inconveniente de decorarem sem consciência do sentido daquilo que lêem.

No desenvolvimento da imaginação deve o professor esmerar-se o mais possível atendendo ao grande auxílio que presta esta faculdade ao homem: ela é alma da poesia e da música e a companheira fiel do artista que quer aperfeiçoar o seu trabalho: convém porém, não dar-lhe muita força por que nesse caso ela transformar-se-á na – louca da casa – como diz [Mulebsonchi ???].

Errata pg 1ª las. 10 onde se lê tempo, leia-se ponto

// pg 1ª. las. 21 onde se lê a tarefa do, suprima-se

// pg 2ª. las. 13 à palavra conhecimentos acrescente-se determinados

// pg. 3ª. las. 3ª. onde se lê reflexão, leia-se observação

São Paulo, 22 de dezembro de 1876

Jose Marcellino Cavalheiro Junior

Boa
Américo d'Abreu
Trigo de Louveira

S. Carvalho

Pedagogia Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita.

A educação intelectual tem por fim o desenvolvimento das faculdades pelas quais o homem aprende e conhece.

A alma humana é uma idêntica e simples, suas faculdades são três: sensibilidade, vontade e inteligência que é a faculdade de conhecer.

O conhecimento propriamente dito tem por complementos a crença e a memória.

O fato geral do entendimento ou inteligência é tudo o que oferece um caráter comum de conhecimento, é toda a vista do espírito, toda a noção, toda idéia.

Muitos são os processos intelectuais que tendo caráter comum de conhecimento diferenciam-se entre si sob pontos de vista particulares; estes processos são: A atenção, a percepção externa ou simplesmente percepção, o juízo, o raciocínio e a memória.

São estas as faculdades secundárias que constituem a inteligência donde se vê, que a inteligência é uma faculdade complexa.

Deixo por enquanto de prosseguir no estudo destas diversas faculdades para em primeiro lugar estabelecer a grande distinção que existe entre a educação intelectual e a instrução propriamente dita em acepção pedagógica.

Para o desenvolvimento da inteligência é preciso por em ação as diversas faculdades que a constituem; pois que já vimos que ela é uma faculdade complexa.

Não há objeto algum na natureza, nem fenômeno algum há que caia debaixo de nossas vistas e que não ofereça ao professor ocasião de por em movimento as faculdades intelectuais dos meninos confiados aos seus cuidados.

Mas o meio fácil, digo, mais fácil é aplicá-las aos elementos dos conhecimentos humanos. Só aí tende aliás a educação intelectual, que debaixo desta relação confunde-se com a instrução propriamente dita.

A educação intelectual e a instrução propriamente dita, concorrem conjuntamente para um fim comum que é agenciar para o espírito esses conhecimentos úteis que ele necessita. Mas a educação intelectual tem por fim particular procurar esses conhecimentos, dirigindo-os a objetos diversos; entretanto que a instrução procura esses mesmos conhecimentos, aplicando-os a objetos determinados. A instrução ensina, a educação dá meios para que se possa fazer bom uso do que se tem aprendido. A instrução habilita para tal, ou tal carreira da vida, em tal ou tal circunstância; a educação dá meios e princípios para que o homem se possa haver sem risco, no desempenho de suas funções, sem [alvidar ?] o seu destino futuro além da vida terrena. Finalmente a educação abre a porta à instrução, e esta completa a obra primeira.

Tendo eu dado mais ou menos idéia da grande diferença que existe entre a educação intelectual e a instrução propriamente dita, vou fazer uma abrevia exposição das faculdades da inteligência e em geral da alma.

Atenção. A atenção é um ato pelo qual a inteligência se dirige e fixa sobre um objeto para bem o conhecer.

Sem atenção todo ensino, todo esforço na transmissão dos conhecimentos seria inútil; os sentidos deixariam de prestar um poderoso auxílio a inteligência, e a alma permaneceria em completo entorpecimento ou contínua distração.

A atenção como vimos, é de uma indeclinável necessidade, mormente na idade em que se tem tudo a aprender e em infelizmente é mais rara.

Os principais meios para o desenvolvimento desta faculdade são: 1º. Inspirar gosto pelo objeto sobre que se quer fixar a atenção;

2º. A atenção se desenvolve nas crianças desde a primeira idade, fazendo-as dirigi-la sobre os objetos, que demais perto as cercam, e que mais vivamente lhe tocam os sentidos e finalmente mostrando-lhes alguma utilidade prática naquilo que se ensina.

3º. Saber vencer o enfado que elas tem pelo estudo, disfarçando-lhe a aridez e dando-lhe interesse.

Da percepção. A percepção é a faculdade pela qual a alma adquire conhecimentos, noções, ideias dos objetos do mundo externo por meio dos órgãos dos sentidos.

Pela atenção a alma como que olha, mas é pela percepção que ela vê.

A percepção externa oferece à análise os seguintes fatos sucessivos:

1º. Impressão orgânica nervosa depois a cerebral

2º. Impressão do objeto sobre o órgão, quer diretamente, quer por um meio; 3º. Conhecimento do objeto exterior que ocasionou a sensação.

Este último fato é que constitui a percepção externa.

Do juízo e da comparação. Estes dois processos do entendimento humano, andam tão ligados nas operações intelectuais que não os devemos tratar separadamente.

Com efeito, o juízo é o fim da comparação e esta numa condição essencial num grande número de juízos.

Quando a alma presta atenção ao que pode ser objeto de seu conhecimento, quer no mundo externo, quer no interno, concebe primeiramente a existência e as qualidades dos seres imediatamente, diversas relações.

Esta concepção dá motivo a uma adesão ou afirmação mental, constitui um juízo, isto é, um ato do entendimento que se pronuncia sobre a realidade e relações das causas.

Quando este ato ao entendimento ou a afirmação mental se exprime por termos de linguagem, constitui a proposição, com [?] Deus é justo.

A comparação é a apuração pela qual o espírito dirigindo sua atenção sobre muitos objetos determina-lhes as relações.

É por elas que nos julgamos, isto é, formamos juízos sobre a semelhança, diferença, igualdade, desigualdade, distância, posição dos objetos. O professor deve aproveitar com prudência e critério as ocasiões que lhe oferecem os diversos ramos do ensino para desenvolver e exercitar a consideração essencial numa questão submetida a seu juízo.

Finalmente empregar nas diferentes lições, frequentes questões e exercícios práticos, sobre as matérias do ensino que a ele prestam.

Como acabamos de ver o juízo é uma faculdade pela qual nós nos pronunciamos sobre a realidade das coisas.

Um juízo pode conter em si implicitamente um ou mais juízos, assim como um ou mais juízos podem nos conduzir a um juízo final ou conclusão.

A faculdade de tirar um juízo de outro tem em geral o nome de raciocínio; quando se diz, por exemplo a virtude é louvável – afirma-se a conveniência de dois termos, virtude e louvável. Mas decompondo o termo virtude e tomando em separado cada um de seus elementos, temos os seguintes juízos, a justiça é louvável; a temperança é louvável; a caridade e a prudência é etc.

Esta maneira de raciocinar tem o nome de dedução; dela se pode proceder de geral ao particular, do gênero à espécie, das consequências para o princípio. Assim diríamos a justiça é louvável, a caridade e a prudência e etc., depois de termos afirmado de cada um dos elementos da ideia virtude, concluiríamos: logo, a virtude é louvável.

A indução é mais compatível com a inteligência das crianças, por isso deve ser o preferido nas escolas.

No raciocínio por dedução procede-se do geral ao particular, do gênero a espécie; por indução procede-se do particular ao geral da espécie ao gênero. Por falta de papel e tempo, deixo de prosseguir no vasto campo que nos oferece a educação intelectual e por isso faço ponto. S. Paulo 29 de Dezembro de 1876. José Pedro Galvão de Moura Lacerda.

S. Carvalho

Pedagogia

Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita.

A educação intelectual tem por fim tem por fim o desenvolvimento das faculdades pelas quais o homem aprende e conhece. As principais faculdades da alma são três: a inteligência, a sensibilidade e a vontade; em virtude das quais; a alma se manifesta, isto é; por cognições, sentimentos e volição. Portanto, o homem não pode deixar de ser um ente racional, sensível e livre.

Descriminadas estas faculdades, passemos a tratar das sub-faculdades, isto é; das faculdades secundárias em relação as principais ou primordiais, já acima apontadas. Assim temos: a percepção, atenção, juízo, raciocínio, memória e imaginação.

A percepção é um ato pelo qual nossa alma adquire noções ou ideias. Temos a percepção exterior e interior. A percepção exterior é aquela que se refere ao mundo físico. A percepção interior, é aquela que nos faz conhecer o que se passa em nossa própria inteligência. A maior parte de nossas ideias são obtidas por intermédio dos órgãos dos sentidos. A atenção é um ato pelo qual a nossa alma se fixa sobre um objeto para bem conhecê-lo.

Juízo é uma faculdade pela qual a nossa alma caminha para afirmar a conveniência entre dois objetos ou duas ideias distintas.

Raciocínio é uma faculdade pela qual a nossa alma parte de verdades gerais a particulares e vice-versa.

Memória é a faculdade que adquire conhecimentos de outrem. A memória não é uma faculdade elementar que se deva colocar ao lado da consciência; ela necessita do auxílio de outras faculdades para ser completa. A imaginação é a faculdade que nos pinta seres fictícios. É verdade que ela é quem aperfeiçoa o trabalho, porém; ela necessita também do auxílio de outras faculdades como: o juízo, o raciocínio etc. quando a imaginação sobre a uma esfera muito elevada, ela torna-se perigosa e é por isso que chamam-na – a louca da casa.

Todas estas faculdades desenvolvem-se nos meninos de muitos modos, porém, como a educação intelectual é matéria toda filosófica, cumpre dar o seu verdadeiro desenvolvimento, como já o fiz; ficando o professor ou educador da infância a par desses meios a aplicar nos meninos.

Feito este esboço rápido das faculdades passemos a estabelecer a distinção entre – a educação intelectual e instrução propriamente dita. Parece haver analogia entre essas duas expressões: porém, tal não acontece, desde que raciocinemos que a esfera da educação não tem um fim determinado ao passo que a instrução o tem que é: a transmissão de conhecimentos neste ou naquele ramo de ensino, Aritmética, Gramática, etc. Finalmente a instrução é – e estandarte da civilização e a educação é o pão do espírito. São duas companheiras que caminham de mãos dadas.

Concluo pedindo desculpa aos excelentíssimos examinadores, por não ter sido mais extenso neste ponto, pois a hora é dada, e assim; obriga-me a terminar aqui.

S. Paulo, 22 de Dezembro de 1876.

José Alves de Souza Pinto

Boa
Américo Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Pedagogia

Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita.

A educação intelectual tem por objeto desenvolver a inteligência e enriquecê-la de conhecimentos mais ou menos amplos segundo as condições dos alunos. Para desenvolver a inteligência é preciso por em ação as diversas faculdades intelectuais, a saber: a percepção, a atenção, a memória, o juízo, o raciocínio e a imaginação. Daligault, tratando deste ramo de educação, diz: que o meio mais fácil e mais geralmente adotado é aplicá-los aos elementos dos conhecimentos humanos; e que o Professor não deve deixar de aproveitar as frequentes ocasiões, com que há de deparar fora de suas lições, para desenvolver as faculdades intelectuais dos meninos, confiados aos seus cuidados; passa logo a tratar da instrução propriamente dita. Mas, outros autores, tratando deste ponto, não só consideram a educação intelectual, isto é, estas faculdades intelectuais debaixo do ponto de vista pedagógico, como também psicológico. As faculdades primordiais da alma, são três: sensibilidade, inteligência e vontade. A sensibilidade é a faculdade pela qual a alma sente a dor ou o prazer. A inteligência é a faculdade de conhecer. A vontade é a faculdade de querer. Mas, trataremos unicamente da inteligência, ou das faculdades secundárias que a constituem.

A percepção externa é a faculdade pela qual a alma adquire conhecimentos, ideias, noções dos objetos do mundo externo por intermédio dos órgãos dos sentidos.

Dizem que a alma pode adquirir ideias originadas de outras fontes: assim, a alma estudando a si mesma, observando os fenômenos que passam dentro de si, adquire as ideias denominadas do senso intimo. Mas, há outra ordem de ideias que não existem nem nos objetos – do mundo externo, e nem no senso intimo; tais são as ideias chamadas metafísicas, como por exemplo, a ideia de Deus, da justiça, de vontade etc.

Aconselham os Pedagogistas a conveniência de começar a educação intelectual, pela educação dos órgãos dos sentidos. O método adotado para este fim é o chamado de intuição que Pestalozzi aperfeiçoou e deu como base de toda a educação intelectual. Consiste ele em fazer os meninos adquirirem ideias bem clara de todos os objetos por intermédio dos órgãos dos sentidos, e principalmente, pela vista. Mostrava-se, por ex: um copo ao menino e perguntava-se o que era aquele objeto. O menino respondia que era um copo. De que é feito? Etc etc.

A atenção é a faculdade, ou por outra, é o ato pelo qual o entendimento se dirige e se fixa sobre o objeto para bem conhecer. A atenção toma o nome de observação quando a alma observa o objeto em todas as suas faces para bem o conhecer, e de observação, digo, e de reflexão quando se concentra em si mesmo, observando os fenômenos da consciência.

A memória é a faculdade de lembrar, de conservar os conhecimentos adquiridos. O juízo é o ato do entendimento que decide sobre a realidade e as relações das coisas.

Raciocínio é a faculdade que a alma tem de tirar um juízo de outros juízos. Há raciocínio por dedução e raciocínio por indução. O primeiro dá-se quando partimos do gênero para a espécie; e o segundo, da espécie para o gênero. A imaginação é a faculdade que a alma tem de formar para si objetos a que não correspondem realidades. Tendo feito esta rápida exposição das faculdades intelectuais passaremos a tratar dos meios de que o Professor deve usar para desenvolver em seus alunos estas faculdades. Desenvolve-se a percepção, a atenção e o juízo por meio de intuição; e na instrução propriamente dita por meio de perguntas socráticas. Desenvolve-se a memória por meio das lições de cor, de catecismo, aritmética etc.; mas, é preciso que o Professor tenha todo o cuidado de fazer com que os alunos compreendam, digo, compreendam bem o que decorarem. O raciocínio, pelo estudo

da aritmética, geometria etc., ciências estas por sua natureza dedutivas. A imaginação é a alma da poesia, da música, do desenho etc.; é portanto de grande utilidade o desenvolvimento desta faculdade; mas, convém não lhe dar toda a força, porque do contrário ela tornar-se-á na – louca da casa – na frase de [Mallebranche]. A razão deve ser o freio da imaginação. Desenvolve-se a imaginação por meio da história, contos da história sagrada e pátria etc.

Passando a última parte do nosso ponto, vejamos a distinção entre educação e instrução propriamente dita. A educação é a ação de constituir um menino em estado de poder um dia desempenhar da melhor maneira possível o destino de sua criação. Ela deve habilitá-lo para desempenhar a seu tempo os deveres de homem moral e religioso, de homem intelectual, de homem físico e finalmente de homem social. Prepara o homem para duas existências sucessivas, uma na terra e outra no céu. A instrução é um ramo subordinado da educação. A instrução dá conhecimentos e aptidões sobre este ou aquele ramo; a educação desenvolve as faculdades pelas quais esses conhecimentos são adquiridos e postos em prática.

Enfim, basta considerarmos que o círculo dentro do qual gira a educação intelectual é muito mais vasto do que o da instrução.

É o que nesta ocasião se me oferece a dizer, sentindo que motivos independentes de minha vontade não me permitissem estudar com mais proveito esta matéria, que será a estrela luminosa, que tem de guiar o Professor na sua árdua missão.

S. Paulo 22 de Dezembro de 1876.

Jose de Paula Bonfim Soares.

Boa

Americo d' Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Pedagogia

Educação intelectual: distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita.

Educação intelectual em acepção pedagógica define-se – o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos meninos. Sendo a inteligência uma faculdade complexa da alma, isto é, constando de outras faculdades secundárias, tais são, a percepção, a atenção, o juízo, o raciocínio, a memória, a imaginação; para que possamos bem desenvolver o nosso ponto, é mister considerarmos estas faculdades debaixo do ponto de vista psicológico, para depois estudá-las debaixo do ponto de vista pedagógico. Antes, porém de entrarmos nos desenvolvimento de nosso ponto, segundo o plano acima traçado, vamos estabelecer a distinção que existe em pedagogia entre as expressões educação intelectual e instrução propriamente dita, visto que ambas tendem a enriquecer a inteligência do menino da maior copia de conhecimentos; parece haver perfeita analogia entre essas expressões, entretanto assim não acontece desde que consideremos que o circulo dentro do qual gira a educação é mais vasto do que o da instrução propriamente dita.

Tendo em si o menino o germen de todas estas faculdades, elas desde cedo põem-se em jogo, desenvolvem-se, manifesta-se, e o menino vai constantemente adquirindo conhecimentos, principalmente dos objetos do mundo externo, por intermédio dos órgãos dos sentidos. Daqui se vê que a tarefa de educar é contínua não tem um teatro onde se realiza, é a mão que guia a criança na aquisição de conhecimentos.

Na instrução não se da o mesmo, o educador procura também desenvolver as faculdades intelectuais dos meninos, porém de um modo determinado, tendo em vista um determinado ramo de ensino. É assim que se diz que o menino recebe instrução em gramática, em pintura, etc., e não se diz que ele recebe do professor educação nessas matérias.

Feita a distinção entre educação intelectual e instrução propriamente dita, vamos estudar a inteligência, isto é, a faculdade de conhecer e todas as faculdades secundárias.

A percepção é a faculdade pela qual a alma adquire ideias do mundo externo, por intermédio dos órgãos dos sentidos.

A atenção é a faculdade pela qual a inteligência se dirige e se fixa sobre um objeto para conhecê-lo bem. Sem a atenção todo ensino, todo o esforço para a transmissão de conhecimentos seria inútil, os sentidos não prestariam em poderoso auxílio, a alma permaneceria em completa distração. Atenção é muito necessária, principalmente para aqueles que estão na idade de tudo aprender.

Juízo é o ato do entendimento que se pronuncia sobre a relação das coisas, digo, sobre a realidade e relação das coisas. O juízo é o resultado da comparação.

Raciocínio é a faculdade de tirar um juízo de outros juízos.

Temos duas espécies de raciocínio: raciocínio por dedução e raciocínio por indução.

Raciocínio por dedução parte do geral para o particular e o raciocínio por indução parte do particular para o geral.

Memória é faculdade de representar e conservar no espírito os conhecimentos adquiridos pela inteligência.

Imaginação é a faculdade de que pinta vivamente ao espírito as imagens dos objetos.

Muitos são os meios apresentados pelos pedagogistas para desenvolver e exercitar estas faculdades, que deixo de apresentar por não chegar o papel.

São Paulo 22 de Dezembro de 1876.

João Evangelista de Toledo

Boa

Américo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Espécies de educação

Boa. S. Paulo, 11 de Dezembro de 1875.

Freire A Valle

A pedagogia é a arte de ensinar bem aos meninos ou de dar-lhes uma boa educação, arte que precisa para o seu desenvolvimento, luzes, experiência e dedicação. Ensinar não é propriamente educar como entendem alguns, é dar direção a todas as faculdades que lhes são nativas. Ora sendo o homem composto de um corpo e de uma alma dotada de inteligência e de vontade, segue-se que o menino possui três faculdades, faculdades físicas que dizem respeito ao corpo, faculdades intelectuais que se referem a inteligência, e faculdades morais que se referem a vontade, daqui originam-se os três ramos da educação: Educação física, educação intelectual e educação religiosa.

Quando se trata do ensino público ou particular, entre as diversas questões que se podem dar, há a seguinte: A educação é a mesma coisa que a instrução. Podemos sem medo de errar dizer que há alguma diferença assim como o mais não é igual ao menos, nem o todo igual a parte. A educação intelectual tem por objeto enriquecer o espírito dos meninos com esses conhecimentos mais ou menos amplos segundo a natureza de cada um. Não há objeto nem fenômeno algum na natureza que recaia sobre as nossas vistas que não possamos aplicar sobre ele as nossas faculdades. A educação e a instrução, ambas caminham para o mesmo fim que é a perfeição moral do homem. Tratando da educação física, diz o nosso Compêndio que a educação física compete em primeiro lugar aos pais [quando] estes [i..] vigorecer a saúde dos filhos, desenvolvendo-lhes os órgãos para os trabalhos da vida. A força física é de grande vantagem para aqueles que dedicam-se aos trabalhos mais para ganharem o pão cotidiano, e os pais que se acharem nestas condições não poderão bem desempenhar, por falta de tempo esta parte da educação, neste caso o professor se encarregará da educação desses meninos, fazendo-os contrair hábitos de modéstia e sobriedade, arrendando-os de tudo aquilo que é nocivo a saúde. Sendo o fim principal da educação dirigir o homem para o bem, e claro que a primeira faculdade que o professor deve por em ação é a sensibilidade. A sensibilidade é a faculdade que tem a nossa alma de ser afetada por um modo qualquer, ora a nossa alma pode ser afetada por fatos físicos, intelectuais e morais, considerada a divisão segundo a definição ela é boa, mas perguntamos nós, como poderemos distinguir um fato de sensibilidade moral de um fato de sensibilidade intelectual? De certo que dados dois fatos um de sensibilidade moral e outro de sensibilidade intelectual, nós nunca poderemos dizer tal fato é de sensibilidade moral, tal fato é de sensibilidade intelectual para não haver confusão, dividiremos a sensibilidade em física e não física, compreendendo a 1ª os atos físicos e a 2ª os atos morais.

S. Paulo 11 de 10bro de 1875

Pedro Alves Corrêa do Amaral

Espécies de educação

S. Carvalho

Aprovado plenamente. S. P. 13 de Dezembro de 1875.

Freire A Valle S. Carvalho

Educação é o modo de desenvolver todas as faculdades de que o homem é dotado.

Sendo o homem dotado de um corpo e uma alma e esta – digo – sendo o homem composto de um corpo e uma alma e esta dotada de inteligência e vontade; segue-se que ele possui três espécies de faculdades, a saber: faculdades físicas, faculdades intelectuais e faculdades morais.

Faculdades físicas são aquelas que dizem respeito ao corpo; faculdades intelectuais são as que se referem à inteligência, e morais as que são relativas às vontades.

Daqui conclui-se que existe três espécies de educação, que são as seguintes: educação física, educação intelectual e educação moral com a qual se confunde a educação religiosa.

A educação física é a que tem por fim desenvolver as forças da pessoa, e torná-la portanto apta para os misteres da vida laboriosa.

A educação intelectual é a que tem por fim desenvolver a sua inteligência, tornando-a assim apta a receber os conhecimentos de que necessita;

A educação moral ou religiosa é a que tem por fim despertar no coração do homem todos os sentimentos da religião, isto é, os sentimentos do amor de Deus e do próximo.

Em uma escola para o mestre dar desenvolvimento a todas a faculdades dos meninos, deve observar os meios mais geralmente adotados, os quais se acham sempre a sua disposição. Os que são aplicados para a educação física, chamam-se meios indiretos ou precauções higiênicas e meios diretos ou exercício.

Para o desenvolvimento da inteligência é necessário que o professor ponha em ação as diversas faculdades do menino, a saber: a percepção, que são os objetos reais e metafísicos; a imaginação que pinta esses objetos vivamente ao espírito, a memória que os recorda; o juízo que se apossa das respectivas relações, e finalmente o raciocínio que combina os juízos entre si.

São Paulo, 11 de Dezembro de 1875.

Marcellino Brasiliense Gonçalves de Carvalho.

Boa. S. Paulo, 11 de Dezembro de 1875.

Freire

A Valle

S. Carvalho

Espécies de educação

Sendo o homem composto de alma e corpo segue-se que [?] três faculdades: física que diz respeito ao corpo, intelectual que se refere a inteligência e moral relativamente a vontade; daqui três ramos de educação que vem a ser: física, intelectual e moral, com a qual confunde-se a educação religiosa.

A educação física, que compete principalmente aos pais [?] e deve ter começo no berço sob o cuidado de uma extremosa mãe, tem por fim desenvolver e fortalecer os músculos de que é dotado o menino.

A educação intelectual ter por fim o cultivo do espírito por meio das operações do pensamento.

A educação moral tem por fim formar do menino o homem adestrado nos princípios do bem e na prática das virtudes.

São estas as espécies de educação que julgo encontrar, quando [se] tenha estudado o homem.

A mais importante destas espécies de educação é a educação física, porque dela depende todos os outros ramos da educação. Tendo ela de conservar a saúde do menino e sendo esta uma condição essencial para que eles adquiram a instrução e os conhecimentos de que necessitam para atingirem o fim para que foram criados, claro é que se o professor não cuidar da educação física, terá muitas vezes de perder o trabalho ou os esforços que empregar para conseguir o desenvolvimento dos outros ramos da educação.

São Paulo, 11 de Dezembro de 1875.

Severiano Jose de Ramos

Boa. S. P. 11 de Dezembro de 1875.

Freire A Valle

O magistério primário e as escolas normais

O magistério primário é, de todas as ocupações do homem, a mais nobre e a mais santa depois do sacerdócio, ao mesmo tempo que é a ocupação mais ingrata e cheia de responsabilidades. É a ocupação mais nobre porque por ela o homem forma de rudes crianças de entes fracos e frágeis, homens ilustrados, instruídos, que tornam-se úteis a se mesmos, à família e à sociedade em geral, e, de fracos e frágeis, que eram, fazem-se muitas vezes fortes esteios, colunas firmes, em que a sociedade se apóia quando é vítima d'alguma calamidade. É a ocupação mais santa porque, livre das ambições mundanas, de interesses mesquinhos, só trata de dar à sociedade cidadãos virtuosos e no Céu santos, completando assim a obra de Deus, como muito bem diz M. Daligault.

É a ocupação mais ingrata porque o homem que a ela se dedica inteiramente vive como que isolado da sociedade, onde encontraria divertimentos, prazeres e gosos se outra fora sua ocupação; porque o homem que a ela se entrega, depois de passar uma vida cheia de privações, pois que faltam-lhes quase sempre recursos pecuniários, não vê sua velhice senão a continuação de tais privações e talvez mesmo a miséria.

Finalmente, é ocupação cheia de responsabilidades porque muitas são as obrigações que tem de desempenhar e muitos e grandes são os cuidados que deve ter para conservar a pureza e inocência das pobres crianças que lhe são confiadas.

Felizmente, porém, para os futuros Mestres e para a nossa sociedade, parece que os homens que ultimamente tem sido o governo compenetraram-se da necessidade de melhorar a sorte do professor primário, promovendo o aumento de seus vencimentos e nobilitando-o, por assim dizer, com a exigência de maior ilustração.

Os futuros professores ou mestres, e a província devem ser reconhecidos a Assembléia passada e ao Exmo. Doutor João Theodoro Xavier, pelos relevantes serviços que prestaram-lhes.

As Escolas Normais são instituições indispensáveis para o progresso da instrução primária, porque só elas podem dar ou formar bons mestres. Era uma das necessidades que a província de São Paulo sentia e que felizmente foi satisfeita. Parecia uma incoerência a falta de uma Escola Normal nesta província: para ser mestre em qualquer ofício era necessário um aprendizado, ao passo que para ser educador da mocidade não! Peço desculpas para a letra, pois que fraco ainda, não tenho a mão firme.

São Paulo, 7 de Dezembro de 1875.

Boa. S. Paulo, 7 de 10bro [dezembro] de 1875.

Freire

A Valle

Cezario Lange Adrien

S. Carvalho

O magistério primário e as escolas normais
Sofrível. São Paulo 7 de 10bro de 1875.
Freire
A Valle

O magistério primário tem por fim educar a infância em diversos ramos de conhecimentos, a sua ação deve dirigir-se especialmente ao coração e depois a vontade e a inteligência. Conceguindo o mestre fazer bater e crecer, o sentimento do bem, como: Deus, a caridade, o amor, não o amor que se apaga no gozo material, mas que provem de Deus e nos enche de esperança e felicidade, no coração do menino terá edificado um farol, que, qual o que em noite medonha guia o viandante que meneia-se no alto do abismo, este o guiará nos ramos dos conhecimentos, na vida, e nos seus deveres.

Onde está o magistrado primário que cumpra o disideratum da lei, quer de Deus quer dos homens?

A maior parte ineptos, imorais e carrascos convertiam em espírito venenoso a cândida flor que lhe vai parar nas garras. Para prevenir estes e muitos outros defeitos que seria longo o enumerá-los foi criada escolas normais, onde aqueles que se didicam ao magistério vão preparar-se para dirigir a infância, com passo firme e seguro.

A escola normal tem por objeto instruir nas ciências e nas artes, educar na moral e na religião e estabelecer e instruir nos modos e métodos de encino a todos aqueles que tendo a educação ou a prática poderiam encinar rudimentalmente e sem conciência. De forma nenhuma poder-se-á comparar o magistério primário dirigido por professores apenas examinados em um quarto de hora e já nomeados pelo governo, com aqueles que depois de cursarem um ano, sendo preparados e avisados de suas qualidades, tendo por guia professores em que a moral mais austera, e o saber [transnudam] em todos os seus menores atos, vão fecundar a semente que seus mestres lhes confiará.

Sala das Atas da Escola Normal de S. Paulo aos 7 de Dezembro de 1875
José Antonio Lopes Ferreira

Freire

O magistério primário e as escolas normais

O magistério é a mais importante corporação, e sobre ela recai as esperanças da mocidade. O homem que dedica-se ao magistério, deve compenetrar-se da importância, e sublimidade da sua nobre tarefa. As escolas normais, tem por fim formar bons mestres para poderem estes fazer a verdadeira felicidade de sua pátria. Atualmente o magistério em nossa província, não satisfaz as necessidades, que temos do seu poderoso auxílio; mas esperamos que com as luzes recebidas na escola normal de São Paulo possamos remediar os males do qual está atacado o magistério em nossa província.

As escolas normais são os mais poderosos meios, que temos para o engrandecimento de uma nação, porque, como já sabemos a escola normal forma bons mestres e estes bons cidadãos e tanto isto é verdade que vejamos o que disse o Sr. Bismark a um ministro Espanhol quando este lhe perguntou quais foram os meios empregados para o tão rápido desenvolvimento como o que se acha Alemanha respondeu-lhe p Sr. Bismark: farei bons mestres porque estes farão bons cidadãos.

É tudo quanto posso dizer sobre a presente tese.

São Paulo 7 de 10bro de 1875.

José Luis Flaquer

Boa. S. Paulo, 7 de Dezembro de 1875.

Freire

A Valle

S. Carvalho

O magistério primário e as escolas normais

As escolas normais são lugares onde vão os homens instruírem-se, para dar a mesma instrução a outros que as não possuem, e o Magistério primário faz com que o homem seja digno da sociedade, e faz também um homem bem educado e instruído. Por conseguinte, o magistério primário e as escolas Normais são lugares úteis ao homem.

São Paulo 7 de 10bro de 1875.

José Roberto de Mello Franco

Má. S. Paulo 7 de 10bro de 1875.

Freire

A Valle

O magistério primário e as escolas normais

O magistério primário é aquela instituição que tem sido criada e sustentada pelos governos civilizados desde épocas remotas; é a fonte onde a infância vai beber os primeiros tragos da instrução, é o ponto de partida de um povo educado e finalmente é a mais carinhosa que acalentou essas crianças, que depois tornaram-se o assombro e a admiração do mundo.

O que seria das tradições da Grécia senão tivesse havido um Homero, um Platão e outros? O que seria das gloriosas façanhas dos Romanos, senão tivesse havido um Cícero, um Lívio, um Virgílio e outros?

Quem lembrar-se-ia do grande domínio da antiga Lusitania, senão tivesse havido um Camões, um João de Barros, um Fernão Lopes e muitos outros?

Com que direito o Brasil reclamaria um assento no mapa das nações livres?... Com o poder da força? Não. Por que será então? É por sua educação, por sua instrução representada pelos seus filhos – um [Maricá], um José Bonifácio, um [Montaverne...], um Magalhães, um Gonsalves Dias e outros.

Mas onde foram esses vultos históricos adquirir seu direito à nossa veneração?

Foram encontrar na educação e na instrução.

Quem foi que lhes deu esse bem inefável?

Foi o ensino ministrado pelos mestres nas escolas.

E conclusão diremos que o ensino primário ou magistério é o ponto culminante para onde deve concentrar as vistas do governo, senão é o único, é o principal motor da civilização e adiantamento de um povo.

Passamos agora a tratar das Escolas Normais.

Entre nós a Escola Normal é uma instituição nova, que seus efeitos não pode ainda mostrar; mas se considerarmos ela nos lugares onde já tem produzido seus resultados, diremos que é uma instituição benéfica, onde os destinados ao magistério vão beber as sãs doutrinas e mesmo aprender a ensinar.

Na França há escolas desse gênero que tem dado muito bom resultado.

Na Prússia e Estados Unidos também há escolas que denominam-se modelo.

A invejável posição que adquire-se nas escolas normais, já quanto os conhecimentos humanos e já quanto o respeito na sociedade, tem sido o motivo da grande afluência de alunos nas referidas Escolas, e com especialidade na dos Estados Unidos, onde no ano (senão falha-nos a memória) de 1856 matricularam-se duzentos e cinquenta e tantos alunos.

Em conclusão: As Escolas Normais é uma das salutareas instituições do ensino primário; até aqui pouco se exigia do mestre, e este ignorante não sabia nem ao menos compenetrar-se do papel que representava na sociedade.

Esta grande lacuna da incapacidade do mestre, desaparecerá, como já tem desaparecido dos lugares, onde tem funcionado esta nova Escola.

São Paulo, 7 de Dezembro de 1875.

Boa. S. Paulo, 7 de Dezembro de 1875.

Freire

A Valle

Luiz Gonzaga de Campos Freitas

S. Carvalho

O magistério primário e as escolas normais

A nossa província tão célebre pela sua história, tem se tornado também, nestes últimos tempos, célebre pelo grande impulso que vai tendo o magistério primário.

Essas escolas que estão se abrindo a cada momento nas suas cidades, vilas, aldeias, bairros, etc., estão bastantes para provar que ela caminha na frente de suas irmãs.

Não é só o governo que interessa-se pela instrução do povo; a iniciativa particular também o ajuda e interessa-se.

A Propagadora da Instrução Popular, criada pelo distinto Dr. Leoncio de Carvalho, tem dado resultados felizes; grande número de meninos que, pelas suas ocupações diárias, não podem receber a instrução nas escolas públicas, dali vão recebê-las à noite.

A escola normal de São Paulo é uma das muitas instituições que a província deve ao saudoso Dr. João Theodoro, seu ex-presidente.

A boa direção desta escola, a ilustração de seus professores, são garantias bastantes para que o professorado público atinja o grau desejado em nossa província.

O professorado público da província de Rio de Janeiro é um dos mais ilustrados do Brasil, e isto é devido à Escola Normal daquela província; assim também esperamos que a Escola Normal da nossa província há de melhorar ou antes, reformar o seu professorado público.

S. Paulo, 7 de Dezembro de 1875.

Octaviano Augusto de Oliveira

Boa. S. Paulo, 7 de Dezembro de 1875.

Freire

A Valle

O magistério primário e as escolas normais

O magistério primário!

A sublimidade destas palavras entre o povo como um hino de salvação entre ele!

Aquele que estuda as nações debaixo do ponto de vista intelectual; aquele que pensa que a imprensa é um poderoso instrumento para a civilização de um povo; aquele que acompanha com entusiasmo verdadeiro o desenvolvimento brilhante, que se tem operado ultimamente nessas nações, que, como os Estados Unidos, como a Prússia, tem derramado a preciosa luz que conduz com passos seguros aos mais profundos abismos; aqueles que vê tudo isso não pode deixar de reconhecer no magistério primário o mais poderoso dos alicerces, que tem de, mais tarde, levantar soberbos monumentos!

Que plêiade é essa que enche as nações, todas as cidades, todas as povoações, distribuindo a mãos cheias o saboroso pão ao espírito a todos aqueles que dele necessitam?! Quem é ela? É o magistério primário, representado por esses homens, que gastam a sua vida inteira no meio de uma multidão de crianças de todos os tamanhos, de todas as classes, de todas as condições.

Se o magistério primário faz a escola, se da escola nasce a sublime invenção de João Gutenberg, se da imprensa nasce a luz e a liberdade, se a liberdade é tão necessária ao homem, como perfeita tranquilidade à consciência, o que seria da sociedade onde não o houvesse?

É, pois, o magistério primário uma reunião de homens dedicados, fortalecendo o que há de mais auxiliar para a nação – a instrução, a educação do povo!

Circunstâncias há, porém, que colocam alguns membros do magistério primário em necessidades de maiores desenvolvimentos em seus conhecimentos já adquiridos: a sua sede de saber.

Para procurar essa fonte, encaminham-se como as novas Cruzadas, acompanhados do nobre instinto que os guia. Chegam finalmente. Como romeiros que caminharam noite e dia por caminhos cobertos de poeira, descansam de suas fadigas, sacodem o pó de seus sapatos, e transpõem os muros que encerram a fonte tão ardentemente procurada.

Entram.

É então que se desenrola a seus olhos a Escola Normal, poderosa instituição que amplia os conhecimentos os mais [comesinhos] para o ensino rudimental.

Há ali uma poderosa mão que semeia tudo o que há de aproveitável para essa mocidade que quer servir de hercúlea alavanca, derribando os mais fortes muros da ignorância, essa ignorância que se interpõe como braço de ferro a tudo que é grande e nobre.

Quando o professor deixa aqueles muros, vai ele com a consciência de bem saber ensinar essas gerações que despontam, gerações que mais tarde poderão subir e subir muito pelos degraus que se lhe levantam, desde que a inteligência vai-se desenvolvendo.

Assim, pois, se o magistério primário é grande, se é reconhecido a sua sublimidade na sociedade, a Escola Normal é quem lhe dá a precisa luz para bem caminhar em sua grandiosa senda.

S. Paulo, 7 de Dezembro de 1875.

Manoel dos Reis

Boa. S. Paulo, 7 de 10bro de 1875.

Freire

A Valle

Boa. S. Paulo, 7 de Dezembro de 1875.
Freire
A Valle

S. Carvalho

O magistério primário e as escolas normais

O magistério primário é o verdadeiro sacerdócio. O padre zela pelo interesse espiritual, guiando, como um bom pastor, suas ovelhas pelo caminho da verdade, evita, à cada passo que elas se desencaminhem e se abismem no erro, na impiedade e na descrença. O professor, por seu turno, encarrega-se de dirigir os primeiros passos da infância, educando cuidadosamente seus alunos, corrigindo, repreendendo seus delitos, e exortando-os com bons exemplos para que sejam ou venham a ser, um dia, homens de bem; dá-lhes os primeiros princípios de moral e ensina-lhes a distinguir o bem do mal. Não é só; o professor faz ainda mais, muito mais. Não se entrega somente à direção das faculdades intelectuais do menino, mas, como um bom pai, interessa-se também pelo desenvolvimento físico do discípulo e como Padre, ao mesmo tempo que lhe abre os olhos, fazendo-os ver os horrores e as dificuldades da vida, faz-lhes, também, entrever um Deus de justiça e misericórdia, na imensidade dos tempos. Portanto, não poderemos desconhecer a grandeza dessa missão, quando bem desempenhada, uma responsabilidade que acarreta aquele que a desempenha mal.

As Escolas Normais são, por assim dizer, o purificador do professorado. Na Escola Normal o pretendente vai aprender suas obrigações e conhecer, verdadeiramente si tem vocação para o magistério; se tem as qualidades que exigem para tão importante missão, as leis da Instrução Pública, e mesmo, os interesses sociais.

O dever do mestre não consiste só em abrir a porta da aula, quando bem lhe pareça, mas sim, na hora marcada e de conformidade com a lei. O professor deve ser zeloso do progresso de sua escola a ponto de se preciso for, sacrificar-se pelo cumprimento do dever.

Não ignoramos que a missão é árdua; se a abraçamos, cumpramos o nosso dever e por ele nos sacrifiquemos.

S. Paulo 7 de Dezembro de 1875.
Jose Benedicto Correa Salgado.

Métodos de ensino nas Escolas 1^{as}

A Parte da Pedagogia que trata dos métodos de ensino é conhecida pelo nome de Metodologia.

Método de ensino é o conjunto de princípios por muitos dos quais o mestre instrui aos seus alunos; os métodos de ensino se dividem em gerais e particulares.

Métodos gerais

Define-se Métodos gerais os diferentes processos que o mestre emprega em sua escola para por meio deles facilitar o ensino e transmitir aos seus alunos os conhecimentos iniciais. Os métodos de ensino até hoje conhecidos limitam-se a 4, a saber: o Individual, o Simultâneo, o Mútuo e o Simultâneo Mútuo ou Misto.

Método Individual – é aquele por meio do qual o mestre instrui aos alunos individualmente ou a cada um persi. Este método é de grande vantagem em uma escola cujo número de alunos não passem de 10, porque instruindo o mestre a cada aluno persi, está por essa razão a par de desenvolvimento intelectual de cada um deles, e habilitado a julgar do seu progresso. Porém em uma escola de grande número de alunos este método apresenta desvantagens que o torna até impossível de praticar, as quais são: falta de emulação, e mesmo que emulação poderá haver entre os alunos que nunca são chamados a medirem suas forças? Outros inconvenientes deste método são: perda de tempo, lições breves, e impossibilidade da disciplina.

Método Simultâneo é aquele por meio do [qual] os alunos são divididos em um certo número de classes e o mestre instrui a cada uma classe de per si ou simultaneamente a todos os alunos de cada classe. Este método deverá ser o único adotado em uma escola cujo número de alunos não passem de 50, porque como no método individual está o mestre em contato com os alunos e por este fato a par do progresso de cada um deles, e além disso grande vantagem tem este método outros, que o tornam superior a todos outros, tais como: a emulação, a facilidade na disciplina e classificação dos alunos, e mantém a saúde do mestre! [primeiro] em uma escola muito frequentada, também como no método Individual, apresenta o inconveniente da brevidade das lições, porque sendo grande o número de alunos terá o mestre igualmente a precisão de dividi-los em maior número de classes, e neste caso as lições serão breves e a disciplina difícil.

Método Mútuo é aquele em que os alunos são divididos por classes, em geral 8, a cargo dos monitores que as instrui, limitando-se o mestre a vigilância e a instruir os monitores. Este método, no caso de ser bem dirigido, apresenta vantagens mais, e deverá ser o único adotado em uma escola de 100 alunos para cima.

As desvantagens deste método, [e que o tem ?], são: 1º Insuficiência da maior parte dos professores, porque para bem reger uma escola por este método, requer da parte do mestre muitas luzes, quando [?] de conhecimento e muita prudência; 2º Insuficiência dos monitores; 3º dificuldade no desenvolvimento intelectual dos alunos, e dificuldade na sua educação.

Método Simultâneo Mútuo ou Misto.

Para [?] os inconvenientes do método mútuo, [?] um outro método conhecido pelo nome de Simultâneo-Mútuo ou Misto, que reúne em si as vantagens do método precedente.

Segundo este método todos alunos divididos por classe, a cargo de inspetores ou repetidores os quais incumbem-se da disciplina de cada uma classe e o professor da instrução geral.

Métodos Particulares ou Método de Ensino

Métodos de leitura – São muitos os métodos de leitura hoje conhecidos os quais podem se resumem em 3 gerais, a saber: Método antigo de soletração ou de intuição; Método moderno ou de indução e método silábico.

Método antigo. Este método tem por fim o ensino do alfabeto na sua ordem [lexicográfica], em seguida o silabário, cartas de nome e leitura corrente. Segundo este as consonâncias são precedidas de um –e- mudo e as palavras soletram-se da maneira seguinte: eme – e eses = mês = te – esse – e = te – mestre. Como se vê é baldo de harmonia e não há ligação entre os sons elementares e os silábicos de que são formadas as palavras, de maneira que uma palavra depois de soletrada pode ter mais de um sentido, como na palavra sabia – sabiá e sábia.

Método moderno – este método tem por o ensino do alfabeto, silabário, cartas de nomes até a leitura corrente. Segundo este as consonâncias são seguidas de –e- mudo e as palavras soletram-se da maneira seguinte me – e – s – mes – t – re – e – ter = mestre. Este método é mais racional que o 1º e guarda uma harmonia constante entre os sons elementares e os silábicos.

Durante o tempo em que dirigi a minha cadeira fiz uso de um método meu particular; com o qual consegui em menos de 4 meses [devi-los] alguns alunos lendo perfeitamente. Consistia ele na exposição do alfabeto em um quadro de pano pintado a óleo, começando pelo alfabeto tipográfico maiúsculo e me seguida o minúsculo; o alfabeto manuscrito maiúsculo e minúsculo todos paralelos uns aos outros de maneira que o A maiúsculo tipográfico correspondesse ao A maiúsculo manuscrito. Procedia a leitura dos diferentes tipos de letras e a medida que os alunos hão compreendendo as letras fazia traça-los na pedra fazendo desta maneira distinguir os diferentes tipos de letras. Passaram depois ao silabário no 2º quadro, começando pelos [diphtongos/ ditongos?] e fazia-os lerem as sílabas pelo método moderno ou de indução, da maneira seguinte: liam primeiramente a 1ª carreira de sílabas, lendo um aluno em voz alta e os outros repetindo, por exemplo: ba – be – bi – bo – bu em seguida, liam por cima as mesmas sílabas e iam á pedra formar palavras tais como: baba, bobo, etc.

Passam em seguida a outra ordem de sílabas, tais como: ça – ce – ci – ço – çu e formarão na pedra as palavras baço, bico, etc. e assim prosseguia até o fim do silabário, findo o qual estavam os alunos habilitados a lerem nos livros.

São Paulo, 24 de janeiro de 1876.

Francisco Pedro do Canto

Boa

M. Trigueiro

[...] Brito

S. Carvalho

Ponto 6º.
Prova de Pedagogia

Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens

Boa
Americo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Método individual é aquele em que o professor instrui diretamente cada aluno *de per si*, em cada um dos ramos de ensino.

Este método pode ser empregado em escolas onde tem poucos alunos; porque o professor não se fatigaria em tomar todas as lições daria todas as explicações precisas, e apreciava o progresso de todos os alunos; mas em escolas que tem grande número de alunos não é possível empregar este método; o professor estaria desde o princípio até o fim da aula tomando lições e não restaria tempo para nenhuma explicação.

Método simultâneo é aquele em que o professor divide os alunos em certo número de classe, e dá ao mesmo tempo ou simultaneamente lição a todas as classes.

Este método oferece mais vantagens que o método individual porque os meninos não ficam entregues a se durante as lições dos outros, e o professor esta sempre em relação direta com todos os alunos.

São Paulo 30 de dezembro de 1876.
Irene de Sampaio Castello Branco

Boa

Americo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens

Método é o complexo dos meios empregados pelo professor para promover e assegurar o progresso de seus alunos.

Ensinar é comunicar aos outros conhecimentos que não possuem.

Vamos estudar agora o que entende-se por método individual. Método individual é aquele que o mestre ensina de per si a cada aluno, este método tem os seguintes inconvenientes: falta de emulação, brevidade das lições, perda de tempo, impossibilidade da disciplina em ultimo lugar a fadiga do mestre. Consideremos em primeiro lugar a falta de emulação: os meninos estando inteiramente separados nem o mais adiantado fará por perseverará nem o menos adiantado procurará igualar o mais adiantado. Brevidade das lições, sendo uma aula frequentada por um grande número de meninos, o professor não pode ocupar-se com cada aluno, senão muito pouco tempo, por exemplo sendo frequentada por 30 alunos, o professor deve dividir o tempo para cada matéria e daí dividir ainda para cada aluno, por isso, vê-se que fica muito pouco tempo. Perda de tempo, o menino recebendo sua lição e juntamente a recomendação de estudar, a natural distração vem logo ocupar seu espírito de coisas muito diversas do seu estudo, e quando mesmo a isto se aplique, que proveito poderá um menino tirar d'um estudo feito só consigo sem ter quem lhe possa explicar o que sua verdadeira inteligência ainda não pode compreender. Impossibilidade de disciplina, é necessário para numa escola manter-se a disciplina um grande número de exercícios variados, da inação a habitual nos meninos ensinados pelo método individual, por isso, há sempre sussurros contínuos, lutas, brigas e o mais que obrigam os mestres a recorrerem os castigos físicos tão prejudiciais à boa educação. Em último lugar consideremos a fadiga do mestre. Consideremos um emprego de seis ou mais horas, empregado pelo professor a dar e ouvir lições destes e daqueles meninos, e bem se conceberá o trabalho proveniente de tal aplicação e tal atenção durante um tempo tão dilatado, este método só poderá ser bem empregado só em escolas frequentadas por quatro ou cinco alunos, que bem raro acontece. Método simultâneo. Este método consiste em ter os alunos divididos em classes ou divisões segundo suas respectivas forças. Um menino, por exemplo, poderá ir para a segunda classe pela leitura, enquanto ao cálculo poderá ir para a primeira. O professor deve se ocupar com cada classe e por conseguinte com cada aluno, deve dar livros iguais, passar as mesmas lições e fazer os mesmos exercícios, e deve ser o professor que tome as lições já estudadas. Vantagens do método simultâneo.

Esta vantagem única que constituem o método individual, pertence também ao método simultâneo, por ser o mestre quem passa as lições e as toma, exercendo sua ação direta nos exercícios da aula. Manter a emulação. Tendo os meninos divididos em classes diferentes, os meninos das classes inferiores terão sempre em vista os das classes superiores nas quais não poderão chegar senão depois de seu trabalho e aplicação; os meninos que acompanham cada classe medem suas forças e procuram exceder uns aos outros, assim sendo os meninos de igual força, fácil é reinar com ordem e graduação

todos os exercícios da aula. Facilita a disciplina. O trabalho é um poderoso meio da disciplina. O professor deve empregar uma boa parte da aula em dar lições as classes e por conseguinte a cada aluno, ficando estes na obrigação de estarem atentos durante o tempo da explicação e mesmo depois dele concluído. Enfim a conservação da saúde do professor, que por este método poderá ensinar a muitos alunos sem cansar-se, como acontece no método individual, porque no método individual ele deve de repetir as explicações tantas vezes quantos são os meninos que acompanham a classe, e no método simultâneo assim não acontece, porque tem o mestre de explicar para cada classe e não para cada aluno.

São Paulo 28 de Dezembro de 1876

Christina Umbelina Calheiros

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Prova de Pedagogia

Métodos de ensino individual e simultâneo: seus inconvenientes e suas vantagens.

Método é a arte de bem dispor uma série de muitos pensamentos ou para descobrir a verdade quando a ignoramos ou para transmiti-la aos outros quando já conhecemos.

Há quatro espécies de métodos. 1º Método individual, 2º Método simultâneo, 4º Método misto ou simultâneo mútuo.

Método individual é aquele que o mestre ensina diretamente de per si a cada aluno. Este método tem os seguintes inconvenientes. 1º Falta de imulação. 2º Brevidade das lições. 3º Perda de tempo. 4º Impossibilidade de disciplina. 5º Fadiga do mestre.

1º Falta de imulação. Os meninos estando diretamente separados em classes superiores e inferiores, os alunos das classes inferiores tem sempre em vista o das classes superiores onde eles não hão de poder chegar senão por seu trabalho e aplicação. Além disso os que compõe cada classe medem suas forças e compreende-se quão próprios por estimular a atividade dos meninos. 2º Brevidade das lições. Sendo a escola frequentada por grande número de alunos senão muito pouco tempo. 3º Perda de tempo, quando o menino recebe sua lição e juntamente a recomendação de estudá-la a natural distração o faz ocupar-se em coisas estranhas os seus estudos e quando o mesmo a isto se aplica que proveito poderá tirar de um estudo feito só consigo, sem ter quem o possa guiar explicando-lhe o que sua verde inteligência não pode compreender. 4º Impossibilidade de disciplina. O essencial para numa escola manter-se a disciplina, e prender a atenção dos meninos por uma série de exercícios úteis e variados, ora a inação é habitual ao mestre que limita-se a inspeção geral; antes e depois da aula ensina os monitores e os põe no estado de exercer as funções de que estão incumbidos. 5º Fadiga do mestre. Imagine-se o emprego de 6 ou mais horas empregadas pelo mestre em dar e ouvir lições, destes e daqueles meninos e bem se conceberá a fadiga proveniente de tal aplicação e atenção por parte do mestre durante um tempo tão dilatado, pelo que só poderia aproveitar este método; em escolas frequentadas por 4 ou 5 alunos o que bem raras vezes acontece.

Método simultâneo. Consiste este método em ter os alunos separados conforme a respectiva força em divisões ou classes diferentes dando-se a todos da mesma classe livros iguais e passando as mesmas lições, fazendo os mesmos exercícios. O mestre não se ocupa separadamente de cada aluno, mas das classes dando lições a todos e ouvindo as lições já estudadas. Vantagens do método simultâneo. 1º Manter a emulação. Os alunos estando separados em classes superiores e inferiores, os alunos das classes inferiores procuram exceder ou igualar a das superiores; onde eles não poderão chegar senão por sua aplicação. 2º Facilidade na fiscalização. Este método apressa pelo menos os alunos adiantados. O mestre limita-se a inspeção geral, ensina depois da aula os monitores e os põe no estado de desempenhar as funções de que são incumbidos. 3º Facilita a disciplina. O meio mais poderoso de disciplina é prender a atenção dos meninos por uma série de exercícios úteis e variados. 4º Conservação da saúde do mestre. Por este método o mestre

consegue tudo o que deseja ensina os monitores e os põe no estado de desempenhar as funções de que são incumbidos.

A 28 de Dezembro
de 1876

Felizarda Pinto Camargo

Ponto 6º.

S. Carvalho

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Prova de Pedagogia

Métodos de ensino individual e simultâneo; seus inconvenientes e suas vantagens

Entre os métodos de ensino conhecem-se quatro, são eles os seguintes: individual, simultâneo, mútuo e misto. Faz objeto do nosso ponto os dois primeiros.

Tratando de desenvolver estes dois métodos de ensino vemos que alguns pedagogistas fazem questão, ou de algum modo não concordam entre si quanto a palavra método; é assim que muitos dizem – modos de ensino individual e simultâneo e não métodos, pois que estes referem-se as regras particulares das quais serve-se o professor para a instrução de seus alunos porém não achamos razão alguma para isto, pois consideramos estas duas palavras como sinônimos.

O método de ensino individual foi seguido outrora por quase todos educadores, talvez porque não conhecessem outros, ou levados pelas vantagens obtidas por alguns professores particulares que, tendo apenas a seu cargo a instrução de três ou quatro alunos, podiam-se ocupar todo o tempo com eles, e assim obter muito bons resultados: porém a experiência tem demonstrado o contrário quando temos de instruir um número maior de alunos, daí a necessidade do método simultâneo. O método individual tem a vantagem da relação direta do professor com os meninos, e assim estão menos sujeitos a erros e a outros inconvenientes quando lecionados por seus condiscípulos, que também como crianças não estão habilitados para tarefa tão árdua. Apresenta os inconvenientes da falta de emulação e mesmo o professor só com muita dificuldade e trabalho poderá julgar da habilitação dos meninos pois não sendo chamados a medirem suas forças como poderá o professor fazer uma idéia justa da capacidade moral dos meninos? Por outro lado, estes importam-se pouco com os estudos; não sabem o que significa a palavra emulação, que tão eficaz resultados desenvolve nos meninos educados por outro sistema. Já vemos que este método de modo algum pode ser seguido, pois prejudica e retarda muito os resultados; que seria para desejar o obter-se quanto mais cedo: além disso a saúde do professor muito sofre com tal método, pois não é possível que o sistema orgânico do professor não sofra, por muito boa saúde que tenha, logo verá anunciada.

Por essas razões entendemos que as vantagens que este método apresenta não pode vencer os inconvenientes que resultam. A necessidade criou o método simultâneo.

Na aplicação deste método o professor procura dividir os alunos em classes; reunindo um certo número deles, todos da mesma força e no mesmo grau de adiantamento; dá-lhes livros iguais, passa-lhes as mesmas lições e considera cada classe como sendo um só aluno e instrui por classes, representando cada classe um aluno; deste modo tem a mesma vantagem da relação direta do professor, pois dele é que recebem as explicações e tem a vantagem do menino estar sempre atento, pois certamente não quererá ficar atrás de seus companheiros, e aí temos a emulação obrigando os meninos a estudarem; demais a saúde do professor não sofrerá com este modo de ensino, não estando a repetir a mesma coisa quatro ou cinco horas, como dá-se com o método simultâneo. E assim preferimos este ao outro.

S. Paulo 30 de Dezembro de 1876
Guilhermina Emilia Campos Netto

Sofrível
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Prova de Pedagogia

Método de ensino individual e simultâneo. Seus inconvenientes e vantagens

Método de ensino - não basta que o professor seja instruído é preciso que também faça com que os alunos aproveitem com sua instrução.

O professor deve escolher um bom método de ensino. Temos quatro métodos, método individual simultâneo mutuo e misto.

Tratamos do primeiro método que é o método individual.

Método individual consiste o professor ensinar seus alunos de per si; para usarmos deste método é preciso que tenhamos poucos alunos. Se o professor for ensinar uma maior quantidade de alunos é perder tempo.

Até dez pode-se usar do método individual, só com mais é perder tempo.

Método simultâneo consiste em o professor dividir os alunos em classes de seis.

O professor deve escolher um dos mais adiantados para tomar conta de cada decúria, estes alunos tomam o nome de monitores ou decuriões.

Com o método simultâneo o professor poderá ensinar até cem alunos.

O professor deverá ensinar as seus monitores, para eles depois ensinarem seus discípulos com perfeição.

Os inconvenientes do método simultâneo consiste em professor fazer com que os alunos escrevam, estudem, etc.

As vantagens do método simultâneo consiste o professor estudar na véspera para dar boa explicação aos seus discípulos.

Os alunos devem ouvir com atenção a explicação que o mestre lhe der.

O professor deverá ensinar os monitores para eles daí a ensinarem seus discípulos.

Os monitores tomaram lição foram escrever na pedra, etc.

Brazilia Maria das Dores

S. P. 28 de dezembro de 1876.

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Ponto Sexto
Prova de Pedagogia
Métodos de ensino individual, e Simultaneo; seus inconvenientes e vantagens

Temos na pedagogia quatro métodos, dos quais fazem parte estes dois.
O método individual consiste em ensinar os meninos, ou meninas individualmente; isto é, cada uma de per si. Antes de conhecer o método simultâneo podíamos adotá-lo, pois para ensinar mais rapidamente é muito melhor; porém não se pode adotar pois geralmente nas escolas públicas há mais de dez meninos, e não poderíamos em tão pouco tempo ensinar individualmente tantas crianças este método só serve para casa de família onde tenham poucas crianças.

Suas vantagens são: o professor estar sempre a par com o menino, poder transmitir com mais facilidade seus conhecimentos, conhecer sua inteligência e seus progressos.

Se adotássemos esse método numa escola muito nos custaria a cumprir com nossos deveres, pelos seguintes motivos – 1º. Porque se tivéssemos muitos alunos durante essas cinco horas seria impossível tomar a lição de todas, e se tomássemos poucos minutos teriam cada um. 2º. Porque os meninos teriam muita falta de emulação, não tendo com quem medir suas forças. 3º. Porque enquanto o professor está preocupado com um; por mais que recomende que estudo (isto muito natural na idade) eles brincam, e mesmo perdem muito tempo para as outras matérias que têm de estudar. 4º. O professor ficaria muito cansado, é mesmo maçante.

O método simultâneo é um dos que se deve adotar; isto é se não for a escola frequentada por um número de meninos que seja preciso adotar o método mútuo ou misto.

O método simultâneo, consiste em dividir os alunos em diferentes classes conforme o adiantamento, dando-lhes livros todos iguais: isto é separar todos os que estiverem estudando gramática, dos que estiverem no catecismo do silabário Ae.....; feito isto o professor chamará a primeira classe, enquanto isto, os outros estarão estudando as lições que o professor marcar.

Neste método os alunos esforçam-se a estudar pois sempre querem passar um acima dos outros.

Não podem deixar de estudar pois sempre o professor tem mais tempo dando como já dissemos em turmas – as lições, e mesmo a disciplina.

Sobre este ponto acho que nada mais tenho a dizer. Talvez que me esquecesse de alguma coisa porém peço que me desculpe estando um pouco perturbada; assim como os pequenos enganos que tenho feito na prova.

S. Paulo 30 de Dezembro de 1876.

Henriqueta Cerqueira Lima Faro

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Prova de pedagogia

Métodos de ensino individual, e simultâneo; suas vantagens e seus inconvenientes.

Método individual

Método individual é aquele pelo qual o mestre ensina a cada aluno de per si. As vantagens deste método é estar o mestre em direta relação com os alunos, conhecendo a sua força intelectual.

Este método tem os seguintes inconvenientes. 1º Falta de imulação. Os alunos inteiramente separados; nem os menos adiantados fará por igualar aos mais adiantados.

2º Brevidade das lições. Sendo a escola frequentada por um certo número um pouco avantajado de alunos não poderá o mestre ocupar-se com cada aluno senão diminuto tempo. 3º Perda de tempo. Quando o menino recebe sua lição de poucos minutos é mandado assentar-se; porém a natural distração o faz ocupar-se de coisas estranhas a seu estudo, e quando mesmo a este se aplique que proveito poderá tirar de estudos feitos consigo sem ter quem o possa guiar, explicando-lhe que a sua verde inteligência não pode compreender.

4º Impossibilidade de disciplina. O trabalho é o meio ppderoso de disciplina, o essencial para numa escola manter a disciplina, é o mestre prender a atenção dos meninos por uma série de exercícios úteis e variados. 5º Fadiga do mestre. Imagine-se o imprego de 6, ou mais horas, o mestre ocupado em dar e ouvir lições a estes e aqueles meninos, e bem se conceberá a fadiga produzida paela aplicação por tempo dilatado.

Método simultâneo

Consiste este método em distribuir os alunos em classes, dando o mestre a cada classe livros iguais, passando as mesmas lições e, praticamente os mesmos exercícios, o mestre não se ocupa mais de cada aluno; porém das classes, dando lições a todos e ouvindo as lições já estudadas.

São Paulo 28 de dezembro de 1876

Fortunata Joaquina de Azevedo Marques

Ponto 6º.

S. Carvalho

Boa

Américo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Prova de pedagogia

Métodos de ensino individual e simultâneo; seus inconvenientes e suas vantagens

O método individual é aquele que tem por fim ensinar a cada aluno de per si, e por isso ao princípio apresenta grande vantagem; sim, o aluno recebendo todos os dias lições do professor é natural que se for aplicado e tiver alguma inteligência naturalmente terá repentinamente adiantamento, e se o professor for dotado de inteligência e virtude com esta relação direta o aluno honrará ao seu professor procurando em tudo imitá-lo; mas esta vantagem só pode-se adquirir no caso de muito no caso de poucos alunos e logo que haja mais de 10 já este ensino perde as vantagens (ou uma única que é a relação direta com o professor) e aí só aparecem os inconvenientes. Eis os inconvenientes – 1º brevidade de lição, 2º perda de tempo. 3º falta de disciplina, 4º falta de emulação, 5º enfim o trabalho do professor que dá graças a Deus quando se vê livre da grande fadiga; de maneira que este método só pode usar o professor no caso de ter poucos alunos, e a necessidade fez aparecer o método simultâneo e este é aquele que fez que se repartisse em classes e que cada classe tivesse o mesmo livro a mesma lição de todas as matérias que estudassem, e que o professor quando lecionasse um em cada classe era o mesmo que a todos, e eis a relação direta assim como no método individual: aqui na divisão de classes já aparece a emulação, porque todo o aluno deseja passar para a classe mais elevada e assim procura adiantar-se – eis uma vantagem que já apresenta; também enquanto o professor leciona uma classe as outras tem já uma ordem do professor e estarão em atividade e assim aparece a outra vantagem tempo aproveitado: enfim este é o método que eu vejo ser vantajoso até o número de 60, mas excedendo a este número aparecem as desvantagens do primeiro.

30 de dezembro de 1876

Helena Vidal Mendonça

Boa
 Americo d'Abreu
 Concordo
 Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Prova de pedagogia

Métodos de ensino simultâneo e individual; seus inconvenientes e suas vantagens

Método de ensino é o complexo de meios que o professor emprega para promover o progresso de seus alunos. Há duas espécies de métodos; gerais e particulares. O 1º diz respeito a organização escolástica; o 2º determina os princípios peculiares a cada ramo de instrução.

Métodos gerais

Os métodos gerais até hoje conhecidos pode-se reduzir a quatro a saber: 1º método individual, 2º simultâneo; 3º mútuo; 4º misto ou simultâneo mútuo.

Métodos de ensino individual

O método individual consiste em o professor ocupar-se com um aluno de cada vez. Este método é de incontestável vantagem em uma escola, que tenha de um até 10 alunos; porque estabelecendo um contato direto entre o professor e cada discípulo, obriga-o a ter cuidado especial em relação a capacidade intelectual de cada um; permitindo-lhe conhecer, e apreciar seus progressos. Mas estas vantagens desaparecem completamente em uma escola um pouco numerosa aparecendo os inconvenientes, que são: falta de emulação; porque não tendo o menino com quem medir suas forças, não buscará avantajá-lo, e nem adquirir vontade de distinguindo-se entre seus condiscípulos; perda de tempo; porque o menino entregue a si mesmo enquanto o professor com outro se ocupa, ele não estudará e será preciso frequentar a escola maior número de anos; e outras inconveniências que são; a impossibilidade de disciplina, e a fadiga do professor.

Faltas estas que fizeram abandonar este método, toda vez que em uma escola, o número de alunos for superior a 10.

Método de ensino simultâneo

Este método consiste em o professor dividir os alunos, em certo número de classes, e instruir ao mesmo tempo, ou simultaneamente todos os alunos de uma mesma classe. Este método tem as seguintes vantagens; relação direta do mestre com os discípulos como no método individual, porque tanto num como noutro, é o professor quem passa as lições e as toma; manter imulação; porque sendo os meninos distribuídos em classes, os meninos de uma classe inferior, e depois os meninos que compõe cada classe são chamados a medir suas forças com outros de classes diferentes, o que faz com que reine constante imulação; disciplina exata; porque o professor que for zeloso, pode dispor do tempo que lhe restar depois da lição de cada classe, em conservar harmonia e manter o silencio, fazendo ao mesmo tempo com que os trabalhos marchem com regularidade; outra vantagem deste método, consiste na conservação da saúde do professor; porque dando lição a cada classe de uma vez, não se afadiga tanto, não repete continuamente as mesmas explicações como no método individual.

Tais são as vantagens deste método que asseguram uma incontestável superioridade sobre o primeiro.

Mas estas vantagens desaparecem completamente, aparecendo o inconveniente principal do primeiro, isto é a falta de tempo, porque neste caso ver-se-á obrigado o professor a

dividir os alunos em grande número de classes e não poderá ensinar todas as matérias do curso com amplitude necessária.

São Paulo 28 de dezembro de 76.

Francisca das Dores Nobrega

S. Carvalho

Boa
 Americo d'Abreu
 Concordo
 Trigo de Loureiro

Ponto 6°. Prova de pedagogia

Métodos de ensino individual e simultâneo; seus inconvenientes e suas vantagens.

Ensinar é comunicar aos outros conhecimentos que eles não possuem. Para ensinar com aproveitamento não basta que o professor seja instruído; é preciso que saiba fazer com que seus discípulos aproveitem de sua instrução, é preciso que ele siga um bom método de ensino.

Método de ensino é o complexo de meios que o mestre emprega para assegurar e promover o progresso de seus alunos.

Há dois gêneros de métodos: gerais e particulares; os primeiros presidem a própria organização da escola e regulam sua marcha; os segundos determinam os princípios dos ensinamentos peculiares a cada ramo de instrução.

Os principais métodos gerais são quatro; a saber: o individual, simultâneo, mutuo, e misto.

Método individual é aquele segundo o qual o professor instrui diretamente a cada aluno de per si a cada um dos ramos de ensino.

Este método foi adotado nas escolas, ou porque não se conhecia outro, ou porque via-se o grande progresso que fazia conseguir na educação doméstica. É verdade que estando o professor em contato com dois ou três alunos que estiver encarregado de instruir permite-lhe apropriar-lhe a lição, acompanhar-lhe o desenvolvimento de sua inteligência, e empregar para com cada um deles o meio que mais lhe convenha.

Reconheceu-se que este método empregado no ensino doméstico todas as vantagens desapareceriam quase inteiramente, onde o número limitado de alunos tornam breve e mais raras a relação do professor para com cada um deles.

Inconvenientes do método individual.

Os seus inconvenientes são: falta de emulação, brevidade das lições, perda de tempo, impossibilidade da disciplina, fadiga do professor.

Falta de emulação: É na verdade que emulação poderá haver entre meninos que nunca são chamados para medir suas forças? Não havendo graduações nem rivais, como o primeiro da aula poderá sustentar seu lugar, e o último vencer seus rivais?

Brevidade das lições: Numa escola onde há grande número de alunos o professor por mais ativo que seja não pode despendar com cada aluno mais do que poucos minutos; esta visto que é impossível exercitar com proveito um aluno em tão curto espaço de tempo.

Perda de tempo: Recebendo o menino sua lição de poucos minutos, volta a sentar-se com recomendação de estudar. Tal recomendação não é senão mera formalidade; porque como esperar que um menino ocupe-se durante três horas com coisas que o desgostam.

Impossibilidade da disciplina: O grande segredo para manter em uma escola a boa ordem e a disciplina, está em prender a atenção dos meninos por serie não interrompida de exercícios úteis e variados; vimos que a inação é o estado habitual dos meninos submetidos ao ensino individual daí concluímos que a disciplina torna-se impossível ou pelo menos muito difícil.

Fadiga do professor: Que haverá de mais fastidiosa é penível, que esse estado de irritação permanente? Esta visto que uma saúde ordinária não pode resistir semelhante situação.

Método simultâneo, é aquele segundo o qual o professor depois de ter dividido seus alunos em certo número de classes, instrui ao mesmo tempo ou simultaneamente todos os alunos de uma mesma classe.

Vantagens do método simultâneo: são

Estar o professor em relação direta com os alunos, manter a emulação, Facilidade na disciplina, Conservação da saúde do professor.

Idalina Ferreira de Paula.

Aos 30 de dezembro de 1876.

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

S. Carvalho

Prova de Pedagogia

Método de ensino Individual e Simultâneo; seus inconvenientes e suas vantagens

Método individual é aquele pelo qual o mestre ensina diretamente de per si a cada aluno. Tem este método os seguintes inconvenientes que são:

1º Falta de emulação. Os alunos estando inteiramente separados, nem o mais adiantado fará por perseverar nos seus estudos, nem os menos adiantados fará por igualar-se e mesmo exceder ao mais adiantado. 2º perda de tempo, não podendo o professor ocupar-se com todos os alunos, senão muito pouco tempo, deixa na inação aqueles com que se não pode ocupar. 3º Brevidade nas lições, quando o menino recebe sua lição e juntamente a recomendação de estudá-la, a natural distração faz ocupar-se em causas estranhas aos seus estudos, e quando mesmo a isso se ocupa-se, que proveito poderia tirar de um estudo feito só consigo, sem ter quem o guie explicando o que sua verde inteligência não pode compreender. 4º Impossibilidade de disciplina. O meio mais essencial para manter-se a disciplina é prender-se a atenção dos meninos por uma série de exercícios úteis e variados; [...] a inação é proveniente ao método individual, por isso nas escolas que reina tal sistema, há quase sempre insensante [sic] agitação, sussurros contínuos, lutas e mais que obrigam aos mestres recorrerem aos castigos físicos tão prejudiciais à boa educação. 5º Fadiga do mestre. Imagine-se o emprego de 5 ou mais horas empregadas pelo mestre em dar, e ouvir lições destes e daqueles meninos que bem se concebera a fadiga proveniente de tal aplicação e atuação por parte do mestre.

Vantagens do método individual

A vantagem única que tem este método é achar-se o mestre em direta relação com o aluno. Poderá este método produzir vantagens nas escolas que frequentam quatro ou cinco alunos o que raras vezes acontece.

Método Simultâneo. Consiste este método em serem os alunos distribuídos em classes inferiores e superiores, dando-se livros iguais, passando-se as mesmas lições e fazendo-se os mesmos exercícios, o mestre não ocupa-se de cada aluno, mas sim de cada classe dando lições e ouvindo as lições já estudadas. Tem este método as seguintes vantagens:

1ª Manter-se em emulação. Sendo os alunos distribuídos em classes inferiores e superiores, os alunos das classes inferiores tem sempre em vista os das classes superiores onde não poderão chegar senão por seu trabalho e aplicação; além disso os que compõem cada classe medem suas forças e parecem exceder uns aos outros, compreendem-se quão próprios são estes meios para estimular a atividade nos meninos.

2ª Achar-se o mestre em direta relação com os alunos. Esta vantagem que constitui o mérito único do método individual, também pertence ao método simultâneo, por ser o mestre quem dá lições e as toma, e preside a todos exercícios, adquirindo essas relações diretas. 3ª continuidade de trabalho, este método apressa pelo menos no princípio o progresso dos alunos pela continuidade trabalho. 4ª Enfim a conservação da saúde do mestre, que por este método, pode ensinar a muitos alunos, instruindo as classes, sem se cansar com cada aluno, como acontece no método individual. Este método com quanto apresente muitas vantagens não poderá bem aplicar-se senão em uma escola frequentada

por 40 ou 50 alunos, se o número exceder terá o mestre de distribuí-los em muitas ou poucas classes, e nestes casos reaparecerá os inconvenientes do método individual, que, não mencionamos aqui porque já falei quando tratei do método individual.

S. Paulo 28 de dezembro de 1876.

Galdina Aurélia da Silva.

Boa
Américo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Ponto 6º.

Prova de Pedagogia. Métodos de ensino individual e simultâneo; suas vantagens e inconvenientes

Método individual é aquele pelo qual o professor ensina de per si a cada aluno.

Este método tem uma única vantagem, porque o professor acha-se em direta relação com os meninos: tem cinco inconvenientes que são: falta de emulação; brevidade das lições; perda de tempo; impossibilidade de disciplina; fadiga do professor.

Falta de emulação. Os meninos estando inteiramente separados um do outro, nem o mais adiantado fará por perseverar em seus estudos, nem o mais atrasado fará por igualar ou mesmo exceder ao mais adiantado.

Brevidade das lições. Sendo a escola frequentada por um grande número de alunos o professor não poderá ocupar-se com cada aluno, senão muito pouco tempo.

Perda de tempo. Quando o menino recebe a lição e juntamente a recomendação de estudá-la, a natural distração o faz ocupar com cousas estranhas a seu estudo; e quando mesmo a isto se aplique, que proveito poderá tirar de um estudo feito só consigo, sem ter quem o possa guiar, explicando-lhe o que sua verde inteligência não pode compreender.

Impossibilidade de disciplina. O essencial para numa escola manter-se a disciplina é prender a atenção dos meninos por uma serie de exercícios úteis e variados; ora a inação é habitual aos meninos ensinados pelo método individual, como já vimos, por isso nas escola em que reina tal sistema, há quase sempre agitações continuas, lutas e o mais que obrigam aos professores a darem os castigos físicos; tão prejudiciais a boa educação.

Fadiga do professor. Imagine-se o emprego de seis ou mais horas pelo professor ocupado em dar e ouvir lições deste e daquele menino, é bem se conceberá a fadiga proveniente de tal aplicação e atenção por parte do professor durante um tempo tão dilatado. Este método só se pode empregar em escolas frequentadas por quatro ou cinco alunos, o que bem raras vezes acontece.

Método Simultâneo

Consiste em o professor dividir os alunos, conforme as forças de cada um, em classes diferentes, dando-se a todos da mesma classe livros iguais, passando-se as mesmas lições e ouvindo as lições já estudadas. O professor não se ocupa com cada aluno; porém das classes, dando lições a todos e ouvindo as lições já estudadas.

Peço desculpa de não acabar, visto achar-me incomodada.

Hortência Amelia da Silva
A 30 de Dezembro de 1876.

Prova de Pedagogia

Sofrível porém incompleta

Américo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos

Este novo sistema praticado hoje em certo número de escolas é designado pelo nome de método misto ou método simultâneo mútuo. O duplo fim que se tem em vista com a sua adoção, é assegurar aos alunos a vantagem das lições diretas do professor, e prevenir por uma vigilância e exercício contínuo toda a perda de tempo, toda a infração da disciplina. O método misto é, pois, aquele pelo qual o professor depois de ter distribuído os seus alunos em um certo número de classes, dá sucessivamente lição a todas as classes; mas fazendo que aquelas com que já se ocupou-se, em vez de ficarem entregues a si mesmos, estejam a estudar sob a direção de repetidores. Este método é o melhor porque o mestre está em contato com os alunos.

São Paulo 3 de janeiro de 1877.

Maria Isabel Chagas.

S. Carvalho

Boa, porém incompleta
Americo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Prova de Pedagogia

Método de Ensino Mútuo e Misto: suas vantagens e defeitos.

Como sabemos o método simultâneo tão simples e tão vantajoso quer para os discípulos, como para o professor; entretanto não pode ser aplicado senão até certo número de alunos.

Por exemplo se uma escola for frequentada por oitenta aluno, o mestre dos distribuirá em três ou quatro classes, para mais ocupar-se com elas ou aumentará o número de classe para mais facilmente regê-las.

Para escapar a tais embaraços imaginou-se um terceiro método chamado mútuo.

Segundo ele, os meninos são de ordinário, subdivididos em dias ou três decúrias, a mais adiantadas a que se denominam monitores, são encarregados de dar instrução de diferentes decúrias em vez do professor, que limita-se a inspeção geral; e que em uma lição particular antes ou depois da aula, trata de por os monitores em estado de desempenhar suas funções.

Vantagens do método mútuo

1º Facilidade na classificação dos alunos

2º

Não posso continuar porque sinto-me incomodada.

S. Paulo 3 de janeiro de 1877. Joanna Rosa de Jesus Glass

Prova de Pedagogia

Boa

Americo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Tese

Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos.

O sistema e o método simultâneo de que acabamos de falar, não obstante às suas vantagens, não poderá ser bem aplicado numa escola de 40 ou 50 alunos. Se o número exceder o mestre terá de distribuí-los em muitas classes, se em muitas é necessário aplicar, sua atenção, em poucas neste caso reaparecerá o inconveniente do método individual.

Vantagens do método mútuo. Sendo este método bem aplicado produz as seguintes vantagens: 1º facilidade de fiscalização. Primeiro que tudo, como ele não admite grande número de classes proporciona meios para distinguir ao alunos, não só segundo a soma de seus conhecimentos; como também segundo o ramo de ensino em que se acham de modo que um menino que pertence a 1ª decúria de uma qualquer classe, como por ex: a leitura por ir para a 2ª e assim todos os alunos de que se compõe cada decúria. Feito isto fácil é proceder com a ordem e graduação, no ensino que se lhes comunica.

Inconvenientes. 1º Insuficiência dos mestres. 2º Insuficiência dos monitores. 3º Impossibilidade de desenvolver a inteligência dos alunos. 3º Impossibilidade de dar educação moral para os meninos.

1º. Insuficiência dos mestres.

É necessário um complexo de qualidades a todos os que dirigem uma escola, instrução mais que a ordinária para formar monitores capazes de dirigir os seus condiscípulos, vigilância extrema, para não enfraquecerem a autoridade de que estão revestidos; por falta de algumas destas qualidades é que alguns mestres tenham naufragado.

2º Insuficiência dos monitores.

Por mais amestrados que se suponha os munitores as suas atribuições são necessariamente limitadas no 1º caso não poderão transmitir senão noções imperfeitas ou errôneas. No 2º caso exprimir-se-ão em termos incorretos e talvez rústicos.

3º Impossibilidade de desenvolver as inteligências dos alunos.

Já vimos que os monitores não dão e nem podem dar senão uma instrução maquinal; e quanto mais desenvolver as inteligências dos alunos.

4º Impossibilidade de dar educação oral aos meninos. A mesma causa acontece neste caso.

Misto

Pela exposição que fiz do método simultâneo e mútuo, podemos ver que tem ambos vantagens e inconvenientes. E de mais, que as vantagens do 1º abreviam os inconvenientes do 2º e reciprocamente daí vem que reunindo estes dois métodos um por outro, podemos formar um método de ensino que mais ou menos reúna todas as condições desejadas.

Com o duplo fim de assegurar as ações diretas dos meninos, e prevenir por uma vigilância exata toda infração de disciplina.

S. P. 3 de janeiro de 1877.

Marianna Claudina de Jesus.

Boa

Américo T Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Prova de Pedagogia

Sofrível
Americo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Métodos de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos

O método mutuo consiste no professor dividir a aula em classes, dando a cada classe um monitor. Tendo da mesma parte os mesmo livros e as mesmas lições. Este método aproveita muito porque não só o mestre está em relação com os discípulos, como também traz a imulação. Porém; notam-se alguns defeitos. É que os meninos nem todos acham-se habilitados para regerem uma classe qualquer; eis os inconvenientes do método mutuo. E além disso um menino que é mandado por seu colega pode faltar-lhe com o respeito, que é o que quase sempre acontece.

Método misto

Este método dizem os pedagogos, que é o melhor método, isto é, o mais abreviado é o que em menos tempo conduz o aluno ao seus desejados fins que o progresso e o adiantamento. Dizem os pedagogos que é misto mas nós só poderemos conhecer se é exato na prática. Isto é, utilizando-nos de todos para termos uma experiência própria. Parece-nos segundo diz Mariotti, que é o único que não traz desvantagens.
São Paulo 3 de janeiro de 1887.
Francisca Eugênia de Mendonça

S. Carvalho

Prova de pedagogia

Boa

Americo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos

Trata o nosso ponto dos métodos mútuo e misto.

Para definirmos o que são métodos mútuo e misto é preciso primeiramente saber o que são métodos.

Definição de método é a seguinte: método é pois, os meios que se servem os mestres para facilitar o progresso dos alunos.

Sua divisão é esta, divide-se em geral e particular. Método geral é aquele que preside a própria organização da escola; e particular é aquele que se emprega no ensino de cada matéria.

Os métodos são quatro: individual, simultâneo, mútuo e misto. Usará o professor o método individual se a escola for frequentada por um pequeno número de aluno, por exemplo: de oito de 9; mas sendo a escola frequentada por um número avantajado de alunos, o professor usará do método simultâneo ou de outros que mais depressa conduza o aluno ao fim desejado.

O método mútuo e misto tem sido adotado por muitos professores que nele acham muitas vantagens, mas há opiniões que divergem e combatem demonstrando como nele existem muitos defeitos, adotando o método simultâneo como o melhor. Entretanto não devemos dar a nossa opinião sem termos primeiramente praticado por algum tempo, para depois escolhermos os quais são melhores, porque não é possível só com a teoria, sem termos praticado escolhermos um bom método, ou aquele que em um curto espaço de tempo conduza o aluno o fim que se almeja.

São Paulo 3 de janeiro de 1877.

Olympia Adelaide de Mendonça

Prova de pedagogia

Boa

Americo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Tese

Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos

Pelo método mútuo os meninos são distribuídos em oito classes, cada uma delas subdivididas em duas ou três decúrias; os meninos mais adiantados que se denominam monitores são os encarregados de cada decúria; em vez do professor que limita-se à inspeção geral. As vantagens do método mútuo são estas

Primeira. Facilidade na classificação dos alunos

Estando todos subdivididos em classes, cada classe com o seu monitor que está exercitando do misto, é mais fácil do que proceder com ordem e gradação toda a aula.

Segunda. Conservação da saúde do professor.

Sendo os monitores encarregados da direção das classes; e ajudando o professor em tudo o que está ao seu alcance. O professor deverá exercitar os monitores numa lição particular, antes ou depois da aula, afim deles ficarem mais aptos para desempenhar o emprego que estão exercendo, e o professor mesmo do lugar que está; está com os olhos fixos sobre toda a aula para acabar com a desordem em qualquer parte que ela apareça.

Inconvenientes do método mútuo

Por mais que um professor se esmere em preparar alunos para ajudá-lo nas suas obrigações, nunca chega a um fim desejado; por mais hábil que seja um menino, nunca poderá dar a seus condiscípulos senão uma instrução fraca. Apesar destes inconvenientes apresentados, este método pode ser aplicado numa escola frequentada por cem alunos.

Procurando-se um meio que pudesse estas vantagens todas estarem reunidas compôs-se o método misto formado do simultâneo e mútuo; pelo método misto professor deve ter alunos preparados para servirem de repetidores ou vigilantes.

Estes repetidores são encarregados de fazer recitar as lições do dia, as da classe e quando o professor não está presente tomam a si o cargo da direção da aula em vez do professor.

São Paulo 3 de janeiro de 1877.

Maria da Conceição Marcondes de Moraes

S. Carvalho

Sofrível
Americo d'Abreu
Concordo
Trigo de Loureiro

Prova de pedagogia

Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos.

O método mútuo consiste no professor dividir seus alunos em oito classes cada classe com três decúrias e os decúrias com seus monitores. Este método apresenta muitas vantagens e ao mesmo tempo inconvenientes. Este método pode usar dele quando estivermos encarregado de instruir muitos meninos, por exemplo, cem cento e vinte. As vantagens que ele apresenta são tantas, que não posso demonstrar. Os inconvenientes também são muitos. Posto que não há método sem vantagens e inconvenientes. O método misto consiste no professor dividir seus alunos em classes. Ocupar-se com aquele que ainda não se ocupou e aquelas que ele tiver se ocupado deixar entregue aos repetidores. Este método tem as mesmas vantagens e inconvenientes como o mútuo.

A ilustrada cadeira queira desculpar, eu não ter posto, as vantagens e inconvenientes dos metos por não haver tempo.

São Paulo 3 de janeiro de 1877.

Maria do Carmo d'Oliveira

Prova de pedagogia

Tese

Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos.

Sofrível

Americo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Método é o complexo dos meios empregados pelo professor para promover e assegurar o estudo de seus alunos. Ensinar é comunicar a outros conhecimentos que eles não possuem. Há dois gêneros de métodos que são: geral e particular. O primeiro precede a própria organização da aula. O segundo termina os meios mais eficazes para este ensino. o método divide-se em quatro principais que são:

1º Método Individual

2º Método Simultâneo

3º Método Mútuo

4º Método Misto ou simultâneo mútuo

Agora tenho de tratar dos métodos mútuo e misto.

Este método tem o seguinte inconveniente.

1º Estar o professor em direta relação com os meninos. Acontecerá algumas vezes os meninos oferecerem alguns presentes ao professor a fim de o professor tomar-lhes mais afeição e não castigá-lo, mas eu acho conveniente dizê-lo que o professor deve pegar o que lhe ofereceram mas nunca mostrar-lhe predileções alguma por que neste caso os outros meninos tornar-se-iam invejosos vendo o professor dar mais predileções para uns do que para outros.

Método misto

Todos estes métodos tem seus inconvenientes e suas vantagens mas este é o único que não tem nem suas vantagens nem seus inconvenientes.

São Paulo 3 de janeiro de 1877

Maria Lourença de Oliveira

S. Carvalho

Prova de Pedagogia

Boa

Américo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Tese. Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos

O método simultâneo de que acabamos de falar não obstante as suas vantagens não poderá bem aplicar senão numa escola freqüentada por 40 ou 50 alunos. Mas no caso de o número de alunos exceder. O professor deverá de distribuí-los ou em muitas classes ou em poucas; se distribuí-los em muitas será necessário ocupar-se com cada um em particular e que neste caso reaparecerá os inconvenientes do método individual. se distribuí-los em poucas classes não será possível ocupar-se com cada aluno em particular e nem mesmo ter a atenção de tantos alunos ás lições dadas as classes. Para evitar estes inconvenientes recorreremos ao método mútuo do qual principio a falar.

Este sistema consiste em ter os alunos em 8 classes subdivididas constando cada classe de duas ou mais decúrias. Os mais adiantados denominados monitores encarregam-se da instrução dos outros meninos em lugar do mestre que limita-se a inspeção geral. Mais o professor deverá no fim das lições tomar as lições dos monitores a fim darem prontamente com gosto o grande cargo de que são incumbidos. Este sistema tem seus inconvenientes que são: 1º Insuficiência da maior parte dos professores. 2º Insuficiência da maior parte dos monitores. 3º Impossibilidade de desenvolver a inteligência dos meninos. 4º Impossibilidade de dar educação moral aos meninos.

1º Inconveniente é insuficiência da maior parte dos professores.

A insuficiência da maior parte dos professores. Há infelizmente alguns professores que são insuficientes para tratarem de meninos que eles na aula a maior parte do tempo ficam conversando perto dos meninos ou senão vão para dentro boa parte da aula fiando-se nos monitores. Não o professor deverá ficar sempre perto de seus alunos na aula só que quando for preciso fazer a inspeção geral que ele deverá deixar os alunos ao cuidado dos monitores.

O 2º Inconveniente é insuficiência da maior parte dos monitores. Os monitores vendo-se acima dos outros meninos ficam pensando já que podem tudo fazendo o que querem dos companheiros. Uns como querem bem mais uns do que outros em lugar de tomar as lições destes deixão de lado e dizem para o mestre que derão a lição. Eis o 2º. inconveniente. O 3º. Inconveniente é no Professor ter responsabilidade de dar educação moral aos meninos. Isto é: Não sabendo formar o coração dos meninos enchem de defeitos em lugar de dar lugar às virtudes cristãs e infelizmente meninos que saem do seio de seus pais como anjos vão educar-se com Professor perverso que apenas dão-lhe maus exemplos e depois tornão para a casa de seus pais com os corações perversos.

Método mútuo

Pela exposição que fizemos dos três métodos vemos que todos têm seus inconvenientes como suas vantagens. Os inconvenientes do primeiro obvião os inconvenientes do 2º. e assim reciprocamente.

Seminário da Glória 3 de Janeiro de 1877

Rosa de Oliveira Prado.

Prova de Pedagogia

Boa

Americo d'Abreu

Concordo

Trigo de Loureiro

Método de ensino mútuo e misto; suas vantagens e defeitos

O sistema ou método simultâneo de que acabamos de falar, não obstante as suas vantagens e inconvenientes, não poderá ser aplicado, senão numa escola de quarenta a cinquenta alunos, se o número exceder, o mestre terá de dividir em muitas ou em poucas classes; se em muitas é necessário aplicar sua atenção a todas, e neste caso, reaparecerá os inconvenientes do Método Individual; se em poucas, não poderá verificar o adiantamento delas às lições dadas. Para evitar estes inconvenientes, tem-se o Método Mútuo, pelo qual os meninos, são divididos em classes superiores, e inferiores, e subdivididas, cada uma delas em duas ou três decúrias. Os alunos das classes inferiores, tem sempre em vista os das classes superiores, onde eles não poderão chegar, senão pelo seu trabalho e adiantamento. Os mais adiantados, que se chamam monitores, encarregam-se da instrução de várias decúrias, enquanto o mestre, limita-se a inspeção geral da aula; e que finalmente em uma lição particular, instrui os monitores e os põe no estado, de desempenhar as funções de que são incumbidos.

Este método tem entretanto os seus inconvenientes: que são: 1º Insuficiência da maior parte dos professores, 2º insuficiência dos monitores; 3º Impossibilidade de dar uma educação moral;

Método Misto

Todos estes métodos, tem as suas vantagens, e ao mesmo tempo, inconvenientes; então procurou-se um sistema, que mais ou menos, reunissem todas as condições desejáveis, o que fez-se reunindo todas estes métodos Individual, Simultâneo, e Mútuo e fazendo-se um só, que se deu o nome de Método Misto.

Este método, tem a vantagem, de assegurar e prover o progresso dos alunos, pelas lições diretas que o professor dá a eles.

Mathilde Moraes Silva

Peço desculpa aos Senhores Examinadores, pois acho-me muito perturbada.

Aprovado plenamente. S.P. 15 de 10bro de 1875

Freire

A Valle

S. Carvalho

O professor e seus predicados

O professor é aquele a quem a sociedade confia a educação e a instrução de seus futuros membros. A missão confiada ao professor é, pois, muito importante, e ele, para bem desempenhá-la, necessita possuir não só os conhecimentos que tem de transmitir aos alunos, instruindo-os como os predicados que constituem um homem de bem.

Com efeito, o bom, o verdadeiro professor não instrui somente, ele deve desempenhar uma missão mais nobre, qual seja o dar boa educação aos seus alunos, e é esta a missão que mais o enobrece.

Mas para dar boa educação é necessário ser bem educado; portanto o professor deve, antes de tudo ser um homem bem educado.

Não basta, porém, ser bom educador, é preciso que o professor, para bem desempenhar seu ministério sagrado, na frase de um escritor, possua certas qualidades ou virtudes, que são o seu sustentáculo contra as muitas dificuldades com que terá de lutar, virtudes sem as quais ele baquearia.

Destas virtudes umas referem-se diretamente ao desempenho de seus deveres, outras a ele se referem indiretamente.

As que se referem diretamente são: Bondade, Firmeza, Paciência, Regularidade, Zelo, Pureza de costumes e Piedade cristã.

As que se referem indiretamente são: Polidez, Modéstia, Prudência, Desinteresse e Amor ao retiro.

Bondade é a virtude pela qual o professor, fazendo-se amar dos seus alunos, cativa-lhes a afeição, alcançando deles por este meio tudo o que quiser. O professor que possui esta virtude terá em cada um de seus alunos uma vontade dependente da sua e portanto terá alunos aplicados, assíduos, obedientes, e uma Escola que contar com alunos tais há de, por força, progredir.

A Bondade do professor é, pelo que se vê, um poderoso meio de disciplina.

Firmeza é a virtude pela qual o professor torna-se inabalável em suas resoluções. Uma vez determinado um exercício, uma vez imposto um castigo, nada o deve demover de sua execução. O contrário traria a desmoralização do professor e com a desmoralização a desordem da aula. Assim as imposições dos pais dos alunos, as lágrimas deste, não devem ter influência sobre o professor, uma vez que a sua resolução seja justa.

Paciência é a virtude pela qual o professor suporta as contrariedades com que esbarra a cada momento. Numa Escola existem naturalmente alunos aplicados e inteligentes e alunos de tal modo distraídos e faltas de inteligências que nada aprendem nem compreendem. Nos primeiros o professor encontrará motivos para alegrar-se, mas nos segundos só encontrará motivo para desesperar, se não chamar em seu auxílio a Paciência. Sem esta virtude o professor pode baquear no conceito dos pais, pois que em sua raiva pode infligir castigos imoderados.

Regularidade é a virtude pela qual o professor executa os regulamentos que regem o ensino e as regras que ele mesmo tiver estabelecido. Consiste isto principalmente em estar na aula a hora marcada para o começo dela e na se ausentar senão depois que tiver despedido o último aluno.

Pureza de costumes. O professor tem de corrigir os vícios de que seus alunos estiverem afetados e de inspirar-lhes o amor das virtudes sociais e ele não poderá cumprir este dever se não possuir esta virtude.

Piedade cristã. O professor deve ser essencialmente religioso, porque ele, entre os seus deveres, conta o de instruir a seus alunos na religião.

Deixo de dar maior desenvolvimento a cada uma destas virtudes e de falar nas virtudes indiretas por faltar-me tempo.

São Paulo, 14 de Dezembro de 1875.

Cezário Lange Adrien

Boa. S.P. 14 de 10bro de 1875.

Freire

S. Carvalho

A Valle

Boa. S.P. 14 de 10bro de 1875
Freire
A Valle

S. Carvalho

O professor e seus predicados

O professor é considerado como empregado público. A sua nomeação depende do governo, depois de expor-se a concurso. Como tal tem deveres obrigatórios a cumprir; na sua correspondência com as autoridades, jamais deve usar de palavras ou escritos que não deixem ver senão decoro, submissão, respeito e acatamento. As autoridades a quem compete dirigir-se imediatamente são: aos Inspetores de distrito, Geral, e às autoridades do lugar.

As qualidades que devem ornar o professor são muitas; trataremos das principais: A caridade, a prudência, justiça, bons costumes, amor do retiro, modéstia, e a religião cristã. Estas qualidades, dizemos é considerada em relação do professor quer com a aula quer com o público.

A caridade é uma sublime virtude que nos leva a adorar a Deus, servi-lo e amá-lo, e depois amar e servir ao próximo, esta virtude deve abundar no professor, ele deve ver o exemplo do Nosso Salvador, quando chamava os meninos e os instruí e educava.

A Prudência, que faz com que conheçamos o nosso fim verdadeiro, será guia segura para o professor haver-se em público e na escola, ela o indicará os meios próprios para o professor chegar ao seu fim.

A justiça. Para cada um o que lhe é devido, tal deve reinar no coração do professor, quando, punindo, recompensando, não deve ter em vista senão o adiantamento ou a boa educação de seu discípulo por amor deles.

Bons costumes. O professor deve ser homem de muita moral, honrado, delicado, o seu ouvido não deve ouvir senão o bem, a sua boca pura só deve abrir-se para dizer verdades. Assim, tendo a importância da sociedade e sendo respeitado, o será ainda mais por seus alunos que se [justaram] de o imitar.

Amor do retiro. O professor não se isolando da sociedade, deve escolher habitação, onde imbuído nas contemplações da natureza, possa ameigar a natural aspereza do coração entregar-se ao estudo. As reuniões frequentes, as distrações e recreios continuas deve distraí-lo e pode acabar por enfraquecer o bom conceito que de sua pessoa façam.

Modéstia. Esta virtude nos faz conhecer, vendo sua fraqueza, e vendo mais que o horizonte do saber é infinito; que o ouro é um todo; passa e abaixa-se perante a humanidade. Esta virtude foi muito exaltada dos antigos; ainda há homens que a possuem. Já se vê quanto o professor deve elevar-se e ainda mas se podes ver ser imitado por seus discípulos quando homens.

A Religião Cristã. Debalde o professor arrogar-se-á sábio, cumulo de virtudes, poderoso, se não compreender que sua sabedoria vem de Deus, se não entender que a sabedoria, a virtude o poder esta em Jesus Cristo. O professor deve seguir de seu coração a Religião Cristã; ao contrário terá o desgosto de ver-se só na sua aula, e logo o desprezo público e a autoridade à porta.

Temos outras qualidades que não sendo gerais, são indispensáveis ao professor; e vem a ser: vocação, firmeza de caráter, probidade, regularidade, zelo, saúde e bondade. Algumas destas se aludem tão somente para a boa disciplina que deve haver na aula.

Sala das actas da Escola Normal em S. Paulo, 14 de dezembro de 1875.

José Antonio Lopes Ferreira

S. Carvalho

O professor e seus predicados

Aprovado plenamente. S.P. 15 de 10bro de 1875

Freire

A Valle

S. Carvalho

O que mais nobilita o professor, não são as garantias que a lei lhe concede, mas sim a confiança que ele adquire dos pais de seus alunos, pelo bom desempenho de sua missão, que a instrução da infância. Para que o professor possa desempenhar, esta tão laboriosa tarefa é necessário, que ele tenha o seu coração adornado com os seguintes predicados: A bondade, A paciência, A firmeza, O zelo, A regularidade, e a piedade Cristã.

Passo em primeiro lugar a tratar, de todas estas virtudes no sentido lato da palavra. Chamamos bondade, a natural inclinação a fazer o bem, e não causar danos aos nossos semelhantes, como faríamos a nós mesmos pelo interesse que nos inspiram, sendo nossa imagem ou reflexo. Que sucederá a outros, que não mais haja sucedido, ou possa suceder-nos? Assim Virgílio, oportuna e sabiamente, pôs na boca de [Dito] esta sentenciosa expressão: “Havendo experimentado a desgraça, tenho aprendido a compadecer-me dos infelizes”. A bondade é enfim, o amor decidido e às vezes, extremado, que temos a todos os nossos semelhantes, sem distinção de pessoa, classe, e circunstância. A paciência, A firmeza, O zelo são expressões que referem-se a perseverança d’alma, em seus afetos, inclinações, e gosto. A paciência é uma virtude que nos conduz e guia para insistir em tudo aquilo, que cremos firmemente, e com boas razões devemos ter, por verdadeiro, justo e decoroso. A firmeza, supõe o exercício de um ânimo valoroso: naquele que tem inteligência para compreender o que deve, ou lhe convém fazer. O zelo impede variar, e sustém o nosso ânimo, contra os naturais movimentos da ligeireza, e corresponde à preferência, que provém de uma eleição acertada.

A religião Cristã elevou a piedade, ao supremo grau de virtude teológica; por ela é que amamos a Deus, e ao próximo, que amamos os nossos próprios inimigos, que condemos das misérias dos nossos semelhantes, e lhes acudimos com socorros ainda a custa de provações nossas; ela é, pois a maior de todas as virtudes evangélicas. Muito mais rasteiros são os meios, e os fins da filantropia, ama-se o homem, por amor do homem, e se algum bem se lhe faz, não se pode equiparar aos infinitos bens que a Piedade Cristã derrama com mãos largas por toda parte onde o lume do Evangelho eclipsou a pálida luz da humana filosofia.

A regularidade é uma escrupulosa exatidão que devemos ter no cumprimento das nossas obrigações.

O professor tem necessidade de todas estas virtudes para bem desempenhar a sua honrosa tarefa, e estas virtudes são ainda um poderoso auxiliar para a manutenção da ordem e da disciplina na escola. além destas qualidades que referem-se diretamente ao professor o nosso compêndio apresenta as seguintes que referem-se indiretamente ao professor: A modéstia, A prudência, A pureza de costume, O amor ao retiro.

São Paulo 14 de 10bro de 1875.

Jose Luis Flaquer

Sofrível. S.P. 14 de 10bro de 1875

Freire

A Valle

S. Carvalho

O professor e seus predicados.

Os predicados do professor são os seguintes: bondade, firmeza, paciência, zelo.

O professor procurará sempre ser bom para com seus alunos, sendo o professor bom para com eles, é provável que eles procurem agradá-lo sempre. Deve o professor ter muita firmeza, porque ao contrário todos abusarão da sua bondade. Paciência é um dos principais predicados que o professor deve ter para com seus alunos, o professor tendo paciência ensinará mais depressa seus alunos, de que se asperejar com eles. O professor procurará ser muito zeloso com seus alunos, fazendo eles virem sempre limpos para a escola, não deixando eles brincarem sem ser debaixo de suas vistas.

São Paulo, 14 de 10bro [dezembro] de 1875.

José Roberto de Mello Franco

Má. S.P. 14 de 10bro de 1875.

Freire

A Valle

Reprovado. S.P. 15 de dezembro de 1875.

Freire

S. Carvalho

A Valle

O professor e seus predicados

O professor, pela sublimidade de seu magistério, pela importância de sua missão, é homem que tem a felicidade ou a glória de criar as novas gerações e como diz Daligault: “o homem que parece completar a própria obra de Deus”.

Mas para que o Professor possa compenetrar-se da importância de seu papel e dos deveres para com a sociedade é necessário que reúna em si muita dedicação a ler, escrever, contar e mesmo a língua nacional que tem cumprido com sua obrigação, mas também deve educar, isto é, dar direção à infância em tudo que lhe diz respeito não só ao corpo como também a alma; ao corpo desenvolvendo todas as suas faculdades, dizemos, força física, tornando-a robusta, possante e conservando a saúde – o melhor bem possível.

O homem encarregado desta missão espinhosa necessita de várias qualidades. Muniz Cordeiro diz exageradamente: “seria difícil fazer um vocabulário de virtudes, que deve possuir o Professor, só se pudermos arrancar um anjo do céu e dizer mirai-o e imitai-o”.

Dizemos que o Professor não pode e nem é preciso das perfeições de um anjo; mas que sendo ilustrado, virtuoso e sobretudo religioso pode cabalmente executar o ensino.

Como dizíamos o Professor necessita de muitas qualidades ou predicados, uns se referem diretamente ao ensino, outros para poder ser respeitado na sociedade e assim merecer a confiança dos pais que tenham de entregar seus filhos para serem educados e instruídos.

As qualidades, que referem-se diretamente ao Professor, isto é, em relação à escola, são: bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes e piedade cristã.

Com a bondade o Professor ganhará a amizade de seus alunos, fazendo com que eles não vejam em um mestre um almoz, mas sim um amigo, um pai.

Firmeza – Não é suficiente ser o Professor amado de seus alunos, é necessário ser por eles também respeitado, o que conseguirá aquele que tiver uma voz firme, um olhar expressivo, etc.

Paciência – O Professor deve ter grande cópia de paciência; assim como encontra-se meninos dóceis, amáveis, assim também encontra-se outros preguiçosos, mentirosos, enfim, já viciados, então é necessário muita prudência para fazer eles voltarem ao cumprimento de seus deveres.

Regularidade – O Professor deve ter muito escrúpulo no abrir e fechar sua escola, não deve abri-la sem ter preparado as lições, que tem de explicar; não deve fechá-la sem ter terminado o estudo e ainda mais antes do tempo marcado pelo Governo.

Zelo – É o escrúpulo que deve ter o Professor na distinção do trabalho, disciplina em uma palavra no exercício escolar.

Pureza de costumes – Dificilmente poderá o Professor corrigir os defeitos dos outros desde que não saiba corrigir os seus, e as crianças prestam mais sentido a exemplos, usos e costumes do que a preceitos, portanto esta é uma das principais qualidades que deve possuir o Professor.

Piedade Cristã – O Professor deve ser essencialmente religioso, porque a verdadeira educação e instrução é aquela que tem por base a religião. A religião é uma das metas da educação, porque é ela que tem o poder de corrigir os vícios e reformar os costumes. Que seria do ensino se o Professor não fosse religioso? Portanto aquele que não sentir-se possuidor desta ou mais virtude/qualidade é inútil procurar o magistério que nenhum bem poderá fazer ao ensino público.

Passamos a tratar sucintamente das outras qualidades que referem-se indiretamente ao Professor.

As qualidades que precisa ter o Professor para que seja considerado e respeitado pela sociedade, merecendo destarte a confiança dos pais de famílias, são: a modéstia, o desinteresse, o amor do retiro, etc.

Seria tratado por todo aquele Professor que andasse fazendo alarme do que sabe, e ainda pior com – pedantismo. O Professor deve ser modesto, mas [concencivas ?] e para isso deve estudar sempre, não inculcar-se, mas saber impor-se, quando for preciso.

Deve ser desinteressado porque não cuidará em bem cumprir suas obrigações ou negócios a tratar.

Deve amar o retiro para não perder o respeito; que importância mereceria o Professor que fosse sempre encontrado em casas a jogar ou em outros que a moralidade reprova? Nenhuma absolutamente.

O Professor pode durante as horas vagas de um trabalho recolher-se ao seio da família e não gastar o tempo na ociosidade, isto é, em sua casa deleitar-se em leitura que o ilustrará cada vez mais.

Com isto não queremos dizer que o Professor deve tornar-se um ente insociável, mas que deve abster-se de tudo quanto possa desmerecê-lo do conceito de seus superiores e da sociedade.

S. Paulo, 14 de Dezembro de 1875.

Boa. S.P. 14 de 10bro de 1875.

Freire

A Valle

S. Carvalho

O professor e seus predicados

O professor, disse um sábio escritor, é o primeiro funcionário de uma nação. E na verdade, um homem que tem em suas mãos a educação e a instrução das gerações futuras, das quais depende a felicidade da pátria, não pode deixar de ser o primeiro funcionário de uma nação.

O professor tem responsabilidades terríveis perante a sociedade e Deus. Perante a sociedade, porque ela lhe incumbe de formar bons cidadãos, bons pais, bons esposos; e perante Deus, porque Ele lhe ordena que conserve a pureza das almas desses inocentinhos que lhe estão confiados, e aos quais tem de dar a educação e a instrução.

São tantas as qualidades que deve ter o professor, que, será longo enumerá-las, e para bem descrever devíamos arrancar um anjo do céu e dizer: mirai-o, imitai-o.

Vamos indicar as mais necessárias que são:

1ª. Bondade – A bondade é a qualidade que torna o professor bom. Ser bom é ser beneficente, benevolente; é enfim possuir o amor do bem e o horror do vício. Se a qualidade ou virtude – bondade – é tudo isto, claro é que o professor eleve possuí-la, porque será a fonte onde ele há de ir buscar todas as outras.

2ª. Firmeza – É a qualidade que torna o professor inabalável, inflexível. É preciso que ele assim seja. Os pedidos dos pais dos meninos, as lágrimas destes, não devem de comover, desde que trate de punir um vício, um escândalo.

3ª. Regularidade – É a qualidade que torna o professor um fiel cumpridor dos seus deveres e dos regulamentos. É preciso que ele assim seja, para não dar maus exemplos aos seus alunos, e para não dar ocasião de faltar o respeito aos seus superiores.

4ª. Paciência – É a qualidade que nos faz sofrer com resignação todos os incômodos físicos pela qual o homem se subjugava a si mesmo. É uma qualidade indispensável ao professor, porque sem ela ele não teria persistência para ensinar aos seus discípulos, uma lição que, apesar dos esforços empregados pelos mesmos não foi compreendida no dia anterior.

5ª. Zelo – O zelo é uma das qualidades que o professor deve possuir, para que seus alunos adquiram adiantamento e para que não percam o tempo que se acham na escola.

6ª. Religião – A religião é o freio do homem e o fiador do professor. É também uma qualidade indispensável ao professor. O homem sem religião é um bruto que não conhece, digo, que ignora até a sua própria existência, e como tal não pode encarregar-se da educação de crianças, as quais pode contaminar esse terrível mal.

7ª. Pureza de costumes – Tendo essa qualidade subordinada a qualidade – Religião – e não podendo o homem ser religioso sem ser puro de costumes, deixamos de tratar dela aqui.

S. Paulo, 14 de Dezembro de 1875.

Octaviano Augusto de Oliveira.

Boa. S. P. 14 de Março, digo, de 10 bro de 1875.

Freire

A Valle

O professor e seus predicados

Dava-se antigamente, na Grécia, o nome de Pedagogo ao velho escravo, que, comprado por baixo preço, servia para conduzir crianças à escola. Hoje, porém, é essa palavra tomada em acepção muito diversa.

Pouco a pouco foram as leis enobrecendo as altas funções do professor primário; pouco a pouco foi-se reconhecendo a sua utilidade, tornando-se objeto de justa solicitude e considerado como empregado público de categoria.

Encarregado de educar as novas gerações, essas gerações que nascem, o professor como que de algum modo completa a obra de Deus, e, segundo a maneira porque desempenha o seu sagrado ministério pode ser um poderoso instrumento de civilização e de progresso ou um gérmen de corrupção e de morte.

Recebendo o aluno em uma idade toda cheia de inocência e de candura, o professor tem o singular privilégio de imprimir-lhe o primeiro sentimento, de despertar-lhe a primeira ideia, inoculando em seu espírito o amor do bem e o horror do mal.

Nessa idade em que os músculos dos meninos começam a desenvolver-se, é preciso muito cuidado para que esse desenvolvimento se opere muito naturalmente, isto é, que por negligência ou descuido, venham estes adquirir defeitos físicos. Com quanto seja isto uma obrigação dos pais, o professor não se descuida dessa educação, pois que, passando os alunos grande parte do tempo consigo, procura ele curar dessa educação, de grande magnitude, por certo, pois que prepara os órgãos para as [lides] de toda a espécie.

Apostolo da religião, ao mesmo tempo que da civilização, o professor aproxima-se do sacerdote. Como este, mostra as infinitas grandezas de Deus e a magnificência de suas recompensas; como este, mostra os mistérios da Redenção; como o sacerdote, finalmente, aponta a seus alunos o céu, e o caminho que para ali conduz.

Pode-se, pois, afirmar: que o professor verdadeiramente digno desse nome dá à família filhos honrados e laboriosos; ao Estado cidadãos uteis e instruídos; à Igreja fiéis, e ao céu, santos.

Diversas qualidades são precisas ao professor, não se falando, entretanto, da vocação natural, da inteligência e da robustez, pois é claro que deve-se supor, antes de tudo, esses predicados.

Das qualidades umas referem-se diretamente ao professor, outras indiretamente.

As que se referem diretamente são: bondade, firmeza,, regularidade, zelo, paciência, piedade cristã e pureza de costumes.

As que se referem indiretamente são: polidez, prudência, modéstia, desinteresse e amor ao retiro.

Bondade. Em ganhar a afeição dos alunos está todo o segredo da boa educação; por esta virtude o professor conseguirá tudo, pois que sendo este bondoso, os alunos farão também por agradá-lo.

Firmeza – quando o menino praticar algum ato reprovado, exigindo qualquer punição, o professor deve ter bastante firmeza para não enternecer-se com as lágrimas de um arrependimento aparente.

Regularidade. Da irregularidade do professor nasce a irregularidade. Deve o professor estar na aula, à hora marcada, pois desde que os meninos se achem reunidos sem as vistas de quem lhes dirige, resultarão rixas, etc.

Zelo. O professor deve ser zeloso. Não se deve descuidar em momento ao que dia respeito a suas obrigações.

Paciência. Quem tem de lutar com crianças, de diversas classes, de diversas condições, de diversos gênios, precisa ter paciência com a falta de compreensão de uns e procedimentos de outros.

Piedade Cristã. Sem esta virtude não pode o professor chegar a fim algum.

Pureza de costumes. Quem precisa dar exemplos de bons costumes, não educará convenientemente quem tanto precisa deles.

Polidez. – Saber tratar as pessoas com a cortesia devida, é, sem dúvida, uma virtude que deve o professor possuir.

Prudência. Deve o professor ser sempre prudente, sempre que circunstâncias venham fazer com que esqueça-se de seu papel importante.

Modéstia. Modéstia no falar, modéstia no trajar.

Desinteresse. Não deve o professor especular com certos negócios estranhos ao seu ministério.

Amor ao retiro. Nas horas vagas, não deve o professor andar vagando pelas ruas e praças. Exceto as visitas de [circuncia], não deve ele ser frequente em lugares públicos.

S. Paulo, 14 de Dezembro de 1875.

Manoel dos Reys.

Boa. S. P. 14 de 10bro de 1875.

Freire

A Valle

O professor e seus predicados

O Professor é um verdadeiro funcionário público encarregado da educação dos meninos pelos quais ele se torna responsável perante a família, a Pátria e a sociedade.

Tendo o professor uma missão tão importante como a de fazer de crianças homens capazes de cumprir, um dia, o seu destino e suportar os trabalhos da vida; faz-se preciso que possua certas qualidades que passo a referir.

O professor deve bom; isto é: deve amar a seus alunos, interessar-se por eles, protegê-los e guiá-los pelo caminho mais reto ao fim para o que eles foram criados.

A firmeza de caráter torna-se muito necessária ao professor.

Ela consiste em o professor mostrar-se sempre firme em suas resoluções, porque com a falta desta qualidade introduzir-se-ia o aluno na escola e os discípulos não fariam mais caso das repreensões do professor.

O professor deve se mostrar sempre paciente, suportar os defeitos dos alunos com igualdade de ânimo e repreendê-los com prudência e moderação.

Regularidade é a qualidade que faz com que o Professor cumpra seus deveres de mestre, no tempo prescrito e de conformidade com a lei.

A virtude a que chamamos zelo, é uma das mais necessárias ao professor. Ela consiste em empregar todos os seus esforços para que o discípulo progrida, não deixando o professor de cuidar de cada uma das faculdades naturais dos meninos.

A pureza de costumes é muito necessária ao professor. Pureza de costumes quer dizer: continuidade de atos puros, atos irrepreensíveis.

Se o professor não tiver essa virtude não poderá, portanto, desempenhar bem sua missão, por quanto sendo ela a de guiar os meninos, pelo caminho da moral e do saber, ao fim para o qual Deus os criou; como o conseguiria aquele que levasse uma vida corrompida e luxuriosa? Só teriam os meninos maus exemplos a seguir.

Piedade cristã. Essa virtude só poderá ser alcançada por aquele que seguisse, à risca, os sublimes exemplos do Divino Mestre, pois sendo ele o único ente perfeito, sem vícios, nem fraquezas, só a ele devemos tomar por modelo. Jesus Cristo é a suma bondade, é modelo de piedade, pois padeceu e morreu para libertar os homens do jugo do Demônio.

Além destas virtudes sem as quais se tornaria inútil e até mesmo pernicioso o ministério do professor, deverá também o mestre possuir outras que muito influem para o seu bom êxito; a saber: Desinteresse, Prudência, Modéstia e Amor do retiro.

O Desinteresse consiste em achar-se contente com o seu ordenado e buscar sua recompensa no progresso dos alunos e só deles cuidar.

Prudência. Prudente será o professor que evitar cautelosamente tudo quanto redundar em prejuízo de sua escola e de seus alunos. Deve portanto o professor evitar os jogos, os divertimentos públicos que poderiam prejudicar o seu crédito e finalmente deve o professor abster-se de tomar parte nas questões alheias ou políticas.

Modéstia. A importância de sua missão não devera alterar a modéstia do professor. Ela consiste em colocar-se o homem, no nível de seus semelhantes deixando aos outros o cuidado de avaliar de seus méritos e exaltá-lo se o merece por suas boas qualidades.

O Amor do retiro consiste em o professor evitar as visitas inúteis, entregando-se antes à leitura de bons livros do que divertimentos frívolos que possam distraí-lo de suas obrigações em detrimento de seus alunos.

S. Paulo 14 de Dezembro de 1875.

José Benedito Correa Salgado

Boa. S.P. 14 de 10bro de 1875.

Freire
A Valle

O que é uma escola?

A escola é um lugar destinado por Deus para as novas gerações (guiados por um mestre) desenvolverem as suas verdes inteligências e por meio desse desenvolvimento, conhecerem a Deus, as leis, seus superiores e mesmo seus inferiores.

A escola toma o lugar de templo de Deus visto que acha-se nela uma reunião de fiéis os quais fazem o papel de apóstolos e o professor de Jesus Cristo.

A Escola o “diz Daligause” deve ter todos os cômodos precisos para o desenvolvimento das diversas educações, como sejam: a educação física, a educação intelectual, e a educação moral e religiosa. Para o desenvolvimento da educação física é necessário que a escola tenha um pátio arejado de maneira que nunca fique pântano, ou duro demais, porque, então virá o inconveniente, de os meninos com os desenvolvimentos dos órgãos machucam-se e mesmo podem com isso causar a perda de sua saúde para os restos de seus dias.

Para o desenvolvimento da educação intelectual é preciso que a sala da escola: tenha o tamanho regular ao número de aluno que tem de frequentar a escola.

Para o desenvolvimento da educação moral e religiosa convém que exista nela a Imagem de Jesus Cristo crucificado para com sua presença o professor infundir nos corações dos meninos o amor que devem ter naquele que por amor aos filhos do pecado sacrificou seu corpo e vida.

Vê-se pois que a escola é a fonte onde as novas gerações vão beber o gérmen das grandes sabedorias para assim poderem um dia servir ao Estado, à Deus, e para seus pais a alegria de sua velhice.

São Paulo, 29 de novembro de 1875.

Francisco Solano Ferreira Gonçalves

Sofrível. S. Paulo, 29 de 9bro de 1875.

Freire

A Valle

S. Carvalho

O que é uma escola? A escola é uma reunião de meninos, regida por um Professor que se encarrega da educação destes. A escola é também uma sala composta de todos os seus móveis e utensis para o seu regular andamento sem isto p Professor não poderá funcionar sua profissão, deve-se também procurar uma casa, que não seja arejada, para não prejudicar a saúde dos alunos e do Professor, deverá também ter um pátio, para recreio e latrina, tendo-se o cuidado de conservar sempre limpos.

O fim da escola é criar homens úteis a sociedade por meio da educação e instrução. A instrução trata de desenvolver as faculdades intelectuais dos alunos aplicando-se os meios possíveis, para que eles entendam as explicações feitas pelo professor.

São Paulo, 29 de novembro de 1875

Francisco Fabriciano Negrão

Sofrível. S. Paulo, 29 de novembro de 1875

Freire

A Valle

Aprovado. S. P. 11 de dezembro de 1875.

S. Carvalho Freire A Valle

O que é uma escola?

A escola é todo o lugar onde se adquire educação e instrução.

A escola rasga o véu da ignorância em que as crianças nasceram, como o batismo apaga o pecado original e nos torna filhos de Deus e herdeiros da glória.

Pela instrução torna-se o homem herdeiro da estima de todo mundo bem como pela educação.

O nosso gabinete onde levamos horas inteiras enlevados com o estudo de alguma ciência sublime pelo seu fim, é também uma escola.

O lar doméstico onde as mães tomam a seu cargo a educação instrução de seus filhinhos é também uma escola.

As sociedades onde se vão discutir e falar sobre qualquer matéria é também uma escola.

A escola que geralmente se [chama?] de meninos deve ser regida por professores, não só hábeis, educados e instruídos, como de vocação para o ensino a fim de que possam facilmente transmitir-lhes seus conhecimentos.

Quando o professor não tem vocação para a carreira que segue, vai sacrificar seus alunos de quem deve zelar e ter tantos cuidados como se fossem seus filhos.

Um pai que durante longos anos adquiriu fortuna, depois vai reparti-la com seus filhos, assim deve fazer o professor carinhoso, ensinar a seus meninos tudo quanto aprendeu.

O professo deve preparar os alunos para todas as profissões que talvez possam em sua vida exigir.

Metade da educação recebem as crianças em suas casas e vão completá-la, acrescentando a ela a instrução, nas escolas.

Requer, portanto, a escola um professor probo e honrado que cumpra com os seus deveres, para que também seus alunos o tomem como exemplar.

As escolas devem estar situadas em lugar elevado para que o ar penetre continuamente e seja este mais um meio de zelar o professor da saúde dos seus meninos.

Homens há muito instruídos e que entretanto não tem educação, por que será?

É porque os seus próprios professores da infância não lhe deram.

A escola enfim é todo o lugar onde se aprende cada uma delas com aspecto diferente.

Deixo de escrever mais alguma coisa para não invadir os terrenos da pedagogia onde se podem dar melhores noções sobre uma escola.

S. Paulo, 29 de novembro de 1875

Fidelio de Oliveira

Boa. S. Paulo, 29 de 9bro de 1875.

Freire

A Valle

À página 1 – l. 6 – poriginal – leia-se – original

À // 1 – l. 21 – é também uma escola leia-se também são escolas

Pag. 2 – l. 8 – depois vai leia-se – vai depois.

S. Carvalho

O que é uma escola?

A escola é um conjunto de objetos físicos de condições de ordem moral, da qual o professor se serve para dar boa educação a seus alunos. A escola deve ser propriedade do governo, a escola em lugar que não fora primitivamente preparada para este fim traz dois inconvenientes gravíssimos, primeiro a contínua mudança, segundo a falta de ar e de luz.

A escola é no século dezenove a mais poderosa cooperadora da instrução popular ou da civilização dos povos, a ela confiou-se, como disse um sábio, a tríplice missão de fornecer talento à ciência, [origens ?] e braços robustos à indústria, corações generosos à família, tem pois as melhores condições que podem ter as instituições humanas.

A escola deve ser edificada com a frente para o nascente, de modo, que aproveite pela frente e pela parte oposta toda claridade e quentura do sol.

São Paulo 29 de novembro de 1875.

Entregue às 10 horas e 17'

S. Carvalho

Sofrível. S. Paulo, 29 de 9bro [novembro] de 1875.

Freire

A Valle

Aprovado. S. P. 11 de 10bro [dezembro] de 1875.

S. Carvalho

Freire

A Valle

Francisco Lindolpho [corroído]

Tese

O que é uma escola

Escola é o lugar onde se aprende alguma coisa, isto é, alguma ciência ou arte.

Divide-se em primária e secundária. A escola primária é onde aprende-se ou ensina-se os rudimentos mais elementares dos conhecimentos humanos, e aqueles que nenhum homem deve ignorar. É ela que abre a porta para os conhecimentos mais profundos que mais tarde pode o homem receber.

A secundária é aquela em que se vai aprofundar os conhecimentos superficiais adquiridos na primária, e adquirir outros, que igualmente importantes, mais tarde vão ajudar o homem nos misteres da vida.

Da escola primária não se pode fazer divisão alguma, porque as matérias nelas ensinadas são sempre as mesmas com muito pequenas modificações. As secundárias são de tantas espécies quantas são as matérias que se possam ensinar; assim vemos que há escolas de línguas, de artes, de ciências e outras onde se ensinam simultaneamente diversas matérias, como por exemplo a Escola Normal.

Dadas estas noções gerais, vamos ver quais as condições de uma escola primária, por ser esta a que mais nos interessa conhecer.

Para haver escola é primeiramente necessário que haja um Professor dotado de inteligência, de certos conhecimentos regularmente aprofundados, e de muitas virtudes em cujo desenvolvimento não entramos por ser matéria longa demais para ser convenientemente tratada; é além disto preciso que haja uma casa edificada em certas condições e provida de móveis e utensis apropriados.

Examinemos as condições materiais em que deve ser edificada a casa da escola. Desas coisas é preciso examinarmos nela: o exterior e o interior.

Primeiramente convém dizer-se que ela deve ser situada em um lugar central da população, não mui distante da Igreja e em lugar algum tanto elevado para ser mais regular a ventilação.

A casa da escola deve ser separada da rua ou estrada por um pátio, que será conservado na maior limpeza possível e no qual deverá uma ou mais latrinas e um alpendre ou telheiro que deverá servir de lugar de recreio no tempo chuvoso. Isto tudo quanto ao exterior.

A respeito do interior tenho a dizer: que o tamanho da escola depende do número de alunos que hajam de frequentar a escola. A sala deve ter a forma de um quadrilátero oblongo, cujos lados maiores não devem exceder aos menores em mais de um terço. O seu pavimento deve ser elevado do solo cerca de 0,2m ou 0,3m. por meio de soalho de madeira. O teto deve ser o mais alto possível para conter maior quantidade de ar puro. As janelas devem ser praticadas nos lados mais longos da salas, devem ter vidraças e também paraventos ou gelózias para que sendo necessário abrirem-se as vidraças, não fiquem os alunos muito expostos as correntes de ar que se estabeleceriam se não houvesse os paraventos. As paredes devem conservar-se muito [acedidas] e alvas, o que consegue-se caiando de tempos em tempos.

É quanto se nos oferece dizer sobre a tese dada.

São Paulo 29 de Novembro de 1875.
João Alves de Siqueira

Boa. S. Paulo, 29 de 9bro [novembro] de 1875.
Freire
A Valle

Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos?

O cargo de Professor Público é importante, porque a ele incumbe educar as novas gerações, como de alguma maneira ele completa a obra da mão de Deus, cumpre também vigorecer a saúde de seus alunos, predispô-lo para contrair bons costumes. Inspirar no menino o sentimento do bem; o horror ao mal; e amor ao belo; porém isto é dever de uma boa mãe; porque é a sua mais nobre missão na terra; mas o mestre também educa, porque muitos pais por causa de seus afazeres diurnos, não podem dar a precisa educação à seus filhos, algumas mães por causa de seus cuidados, uns por não quererem, outros por se excusarem tem abdicado com tudo, ou em parte esta missão sagrada e natural, chamando o mestre, em seu auxílio com o duplo fim, educar e instruir.

“O mestre cristão diz Rollin; é um homem a cujas mãos confiou Jesus Cristo, um certo número de meninos, que resgatou com o seu sangue e habita como em seu templo, e ama-os como seus irmãos.”

O cargo de Professor público, em relação aos outros funcionários públicos, é sem dúvida o mais importante, porque o Professor é o apóstolo da religião, ao mesmo tempo que da civilização, ele é como o [Sacordo] narra aos alunos, a magnificência de Deus, aos mistérios da Encarnação e Redenção; inspira no menino o amor de Deus e ao próximo.

Podemos pois, sem exageração dizer, que o Professor, verdadeiramente digno deste nome, dá à família filhos trabalhadores e instruídos; ao Estado cidadãos virtuosos e úteis; à Igreja fiéis e ao céu santos.

A carreira do Professorado primário, modesto em nosso país, como noutros muitos não se presta a que façam dela um meio especulativo. Porisso quem pretender segui-la deve [ver] se tem vocação natural, ou pode adquiri-la.

Sam Paulo 4 de Dezembro de 1875.

João Baptista das Santas Cruz

Sofrível

Freire

Pe. Paulo Roiz [Rodriguez]

S. Carvalho

Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos?

Boa. S. Paulo 4 de 10bro de 1875.

Freire

A Valle

O professor público é o funcionário sobre quem pesa grande responsabilidade. Ele é o depositário do mais precioso tesouro; cumpre, portanto, que seja um depositário sã para não corromper esse tesouro que é a inocência.

Outro qualquer funcionário deixando de cumprir seus deveres, o bem público sofrerá, mas ele será o mais prejudicado; ao passo que se o professor deixar de escrupulosamente cumprir sua missão, grande prejuízo sofrerá a sociedade. O professor é o guia de uma nova geração, o encarregado de conduzi-la pelo caminho da moral e da instrução. Ai daquele que desviar este caminho! Encaminhará sua escola para um precipício, onde com ela sucumbirá; por isso, o professor é o funcionário a quem cumpre a obrigação de zelar com todo cuidado sobre seus deveres.

Em resumo: o professor que sabe cumprir com seus deveres, bem educar seus alunos sob o tríplice ponto de vista material, intelectual e moral, é bendito por todos, e tem sua consciência tranquila; pelo contrário, aquele que não dispôs das condições para isso necessárias, e não desempenhar, como acima dissemos, seus deveres será olhado por todos com um foco de ruínas, daí conclui-se que o professor é a felicidade ou desgraça de sua pátria. A outro qualquer funcionário público, sem dúvida, não pesa encargos tão milindrosos.

Tal é nossa humilde opinião sobre a tese dada.

S. Paulo, 4 de Dezembro de 1875.

João Ferraz de Oliveira Lima

S. Carvalho

Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos?

A importância do Professor Público é de ensinar bem a mocidade, transmitindo-lhe conhecimentos do que eles não possuem, para quando eles chegarem a idade avançada, isto é, a serem homens que sejam sábios e inteligentes, pois que o Professor é um homem adotado de certas qualidades necessárias para o seu magistério, se o Professor não possuir estas qualidades não pode desempenhar bem o seu magistério.

Má . S. Paulo 4 de 10bro de 1875.

São Paulo 4 de Dezembro de 1875.
Henrique L. de Andrade Meira

Reprovado. S. P. 14 de Dezembro de 1875.

S. Carvalho

Freire
A Valle

S. Carvalho

Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos?

O professor público é, sem contestação alguma, o primeiro de todos os funcionários públicos, pelas razões que passo a apresentar.

Não há funcionário público algum, por mais alta que seja a sua posição, que não haja, ou que não tenha dispensado seus furores e elogios à nobre classe dos preceptores da mocidade, se não clara, ao menos tacitamente; visto que sem os cuidados de professor público, ele nada, nada seria.

O professor público, a quem a lei confia a educação da infância, a formação do cidadão, em quem os seus conterrâneos depositam íntegra confiança entregando-lhe aquilo que mais se presa e venera, - seus filhos, é, por certo, o primeiros de todos os funcionários públicos.

Só o Sacerdote está acima do instituidor primário, pela sublimidade da sua missão, mas ele mesmo já dependeu, e ainda depende dos cuidados do instituidor. Sim, o professorado primário também é um sacerdócio; o professor é obrigado pela lei a ensinar a seus alunos o Catecismo da Doutrina Cristã, a narrar-lhes as sublimidades da vida do Redentor, a dar-lhes bons exemplos, etc.

É nobre, pois, o cargo do instituidor primário, convindo dizer que ele deve compenetrar-se da nobreza de seu cargo para bem poder desempenhá-lo. O Professor é o pai de seus alunos, porque se não lhes dá a vida do corpo, dá-lhes a instrução que é, por assim dizer, a vida da alma. Nem um outro empregado público está neste caso.

Intimamente convencido de pouco que tenha dito, suponho escusado dizer mais sobre tão conhecido assunto.

São Paulo, 4 de Dezembro de 1875.

João Viterbo de Santa Rosa

Boa. S. Paulo, 4 de 10bro de 1875.

Freire

A Valle

Freire

Qual a importância do Professor Público considerado em relação aos mais funcionários Públicos?

Tendo por fim a missão de Professor Público, educar e instruir a infância e como tal responsável pelos seus futuros; segue-se que a sua missão é a mais nobre e milindrosa que o homem possa exercer na terra.

É do Professor Público, que a pátria espera bons cidadãos. É do Professor Público, que a extremosa mãe espera que, do filho querido que lhe confiou transforme-o em um verdadeiro homem, educando-lhe pelo caminho do saber e da moral.

E para que a educação dê bons frutos, é preciso que ela se interesse pelos seus discípulos, é preciso que ele se compenetre da sua honrosa missão, educando com carinho e cuidado.

Em relação aos demais funcionários Públicos, a profissão do Professor é a mais importante, pois que como acima dissemos a sua missão é educar e instruir a infância.

As suas qualidades devem ser as de um verdadeiro homem honrado.

S. Paulo, 4 de Dezembro de 1875.

Antonio de Carvalho Sardemberg

Boa. S. Paulo, 4 de 10bro [dezembro] de 1875.

Freire

A Valle

S. Carvalho

Qual a importância do professor público considerado em relação aos mais funcionários públicos?

Entre os povos cultos do mundo, o professor público foi em todos os tempos considerado como um dos primeiros empregados públicos de uma nação.

Vejamos agora qual a sua missão.

O professor público encarregado de conduzir a infância pelo caminho da verdadeira felicidade a que tende a humanidade, influi poderosamente sobre o futuro de sua pátria.

A família, a pátria e finalmente Deus, entregando seus amados filhos ao cuidado do mestre, depositam nele toda a sua confiança.

Não só as leis que o consideram na classe de funcionários públicos, mas principalmente a tarefa difícil de que se acha incumbido, nos mostram o caráter que deve ter o professor.

Comparemo-lo agora com os demais funcionários públicos.

O magistrado deve seguir fielmente os princípios da equidade ensinados pelo divino mestre; deve caracterizá-lo essa virtude ensinada pela Igreja – a caridade –; deve ser naturalmente bom e paciente, a fim de que possa amar o seu semelhante e sofrer as suas fraquezas; deve zelar e cumprir seus deveres para que seja respeitado: eis as qualidades que devem ornar o caráter de um verdadeiro juiz. E quais as qualidades do mestre?

De certo que as mesmas porque tanto como o juiz ele precisa firmar-se nessas virtudes para bem cumprir os seus deveres.

Todo o funcionário público coopera para o engrandecimento de sua pátria; mas o professor não só influi nela poderosamente como ainda na sorte futura daqueles inocentes que lhe foram confiados. E feliz daquele que tiver sabido cumprir a sua elevada e difícil missão.

Eis o que podemos dizer da presente tese.

S. Paulo, 4 de Dezembro de 1875.

Joaquim Lopes da Silva.

Boa. S. Paulo, 4 de 10bro [dezembro] de 1875.

Freire

A Valle