

## **A CIVILIZAÇÃO ESCOLAR NAS LETRAS DE UM ROTEIRO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO IMPRESSA DE PROFESSORES**

*Carlota Boto (FEUSP)*

Quando se pensa no tema da história da infância, é necessário ter em mente sob quais registros as idéias de criança historicamente construídas teriam sido elaboradas. Como nós, adultos, mobilizamos, na criança que fomos, os significados que conferimos aos conceitos de infância? Como projetamos, na infância que será, a criança que gostaríamos de ter sido? Há muitos mitos para se falar de infância: a ideologia de um paraíso de inocência nem sempre condiz com medos, agruras, suspeitas, ameaças, de uma dependência nem sempre marcada pelo signo do amor. Há maneiras de se reconstituir as representações sociais sobre a criança-aluno, que podem ser significativas para que se observe algo daquilo que a sociedade supunha ser a condição infantil. Os compêndios pedagógicos destinados à formação de professores, por suposto, falam àqueles que deverão dirigir a criança. Daí a necessidade de perscrutarmos o texto para conferir nele seus sentidos; e deles apreendermos algum significado social acerca do tema.

A história da educação, como fundamento dos estudos pedagógicos, tem se destacado no Brasil das últimas décadas como campo de inquirição e de estudos acerca das práticas educativas. À reflexão sobre o curso e a crítica das idéias pedagógicas, por parte do discurso que, sobre educação, era produzido (matriz das correntes teóricas predominantes nos anos 70 e 80 do século XX), seguiu-se a perspectiva do estudo das práticas interiores à vida escolar, na cultura que é *lhe* é própria, bem como no seu intento civilizatório. Evidentemente, o estudo da cultura escolar requer alguma interlocução com matrizes e modelos culturais que circulam no seio da sociedade. Daí a necessidade de se pensar acerca do modo pelo qual diferentes referências culturais são apropriadas e reinventadas no campo da lógica interior à escolarização. Acerca do tema, dirão Warde e Carvalho:

“A ênfase nos usos diferenciados que são feitos de objetos ou de modelos culturais desloca o olhar do historiador da educação dos modelos pedagógicos (tenham eles caráter de leis, regulamentos, preceitos, doutrinas ou sistemas pedagógicos) para as práticas diferenciadas de apropriação deles. É esse deslocamento que faz com que o historiador da educação deixe de se interrogar sobre a inteligibilidade interna dos sistemas pedagógicos, deslocando o olhar para a multiplicidade dos dispositivos materiais em que se inscrevem, como produtos culturais determinados, e para os usos dos mesmos.” (Warde & Carvalho, 2000, p.14)

Nesse sentido, o presente ensaio pretende assinalar, mediante o estudo de um específico impresso destinado à formação dos professores portugueses em final do século XIX, 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. O compêndio assinala modelos e referências culturais postos como balizas para interpretação dos significados da pedagogia. Mais do que isso, são sugeridas táticas para empreender uma boa condução do alunado em sala de aula. Trata-

se de decifrar o conteúdo do texto, com o fito de averiguar elementos do relato que revelam algo do contexto em que ele aparece.

É possível pensar a educação como uma forma de cumprimento da predestinação humana? Seria o ato educativo o esforço dirigido a levar as crianças e os jovens em direção ao caminho que lhes permitiria cumprir o seu destino? Essa é a convicção primeira expressa nos prolegômenos da 5ª edição do livro coordenado por José Maria Graça Affreixo e Henrique Freire – sob o título ***Elementos de Pedagogia para Servirem de Guia aos Candidatos ao Magistério Primário***, publicado em Lisboa, pela Livraria Ferreira no ano de 1879. Brochura de 136 páginas, no formato *in octavo*, com dedicatória dos autores para D. António da Costa e Antonio Maria D’Amorim (este diretor geral da instrução pública), o compêndio pretende ganhar credibilidade no meio dos (como eram chamados) pedagogistas portugueses. Naqueles anos a idéia de formação do magistério em instituições específicas destinadas ao preparo dos futuros professores era corrente. Debatia-se o tema à luz de um conjunto de saberes compreendidos como especificamente pedagógicos; e para os quais era imprescindível haver um percurso de formação. Tratava-se daquilo que António Nóvoa compreende ser, para o caso português, a terceira etapa do processo de profissionalização do magistério. Ainda nos prolegômenos do referido manual didático, sob os ventos do positivismo, a idéia de pedagogia aparece como “o conjunto de princípios que presidem a educação das crianças, e das leis que sobre esses princípios se formam (Affreixo & Freire, 1879, p.8)”. A didática, por sua vez, compreenderia as formas de se combinar os princípios e leis dos quais se vale o professor para a tarefa do ensino. Finalmente, educação, como sugeriu-se acima, seria “o esforço que se emprega para tornar as crianças capazes de preencherem, com a máxima perfeição possível, o seu destino (Affreixo & Freire, 1879, p.8)”.

A observação das atividades escolares e a própria ação do magistério seriam os fundamentos de normalização de um roteiro pedagógico voltado para prescrições diretas e imposições de condutas por suposto científicas, e de maneiras de atuar pretensamente inequívocas; sem exigir, portanto, maiores justificativas. É como se a pedagogia fosse um caleidoscópio universal e inconfundível de receitas para a ação em momentos específicos para os quais a arte estaria no acúmulo de experiência e no bom senso de se encontrar a resposta acertada para aquela referida situação particular. Daí a necessidade de conferir prioridade a ferramentas de método que se fizessem dispor, como um receituário da arte de bem agir para a construção da boa aula<sup>1</sup>. Para tanto, esse modelo de impresso didático dirigido à formação de professores – que Marta Carvalho nomeia ‘caixa de utensílios’ - prima por erigir o padrão da lição e do exercício como dinâmica inscrita por si mesma na lógica da escolarização. Classicamente, a escola se constrói pela repetição de seu repertório. Os exercícios fixam, assim, os movimentos; construindo a própria temporalidade

---

<sup>1</sup> “Como artes de *saber-fazer-com*, ensino e aprendizagem são práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte. As práticas que se formalizam nos usos desses materiais guardam forte relação com uma pedagogia em que tal arte é normatizada como boa imitação de um modelo. Os incontáveis roteiros de lições divulgados em revistas dirigidas a professores trazem as marcas dessa concepção pedagógicas, que faz do ensino intuitivo a sua ferramenta principal. Também a minudência modelarmente prescritiva dos assuntos arrolados nos manuais de pedagogia que compendiam as artes de ensinar as mantém” (Carvalho, 2006, p.147).

que será necessária para proceder ao modo de ensino simultâneo. Pelo binômio da lição e do exercício estruturar-se-ia a arquitetura da modernidade educativa:

“É em função desses exercícios que uma rotina escolar se estabelece; que o tempo se organiza como horário; que um percurso de aprendizagem se estabelece como programa disciplinar de estudos e como currículo; que as classes de alunos adquirem um perfil e que o espaço da sala de aula se estrutura (Carvalho, 2006, p.150)”.

Há nesse projeto uma dimensão consciente do propósito civilizador. O professor, destacado como um “funcionário público” (Afreixo & Freire, 1879, p.9), é visto, já à partida, como “depositário de um importantíssimo elemento de civilização e de felicidade” (Afreixo & Freire, 1879, p.10), cumprindo a ele “preparar para a religião consciências puras, para a causa pública braços robustos, para a família corações generosos e para as artes e ciências inteligências capazes de larga cultura” (Afreixo & Freire, 1879, p.9). Detendo a profissão de ensino caráter sacerdotal e patriarcal, ao professor primário, detentor de um posto eminente no tabuleiro social, competiria uma dupla missão: “abrir as portas do templo da sabedoria e alumiar as inteligências populares (Afreixo & Freire, 1879, p.10)”. Candidatar-se ao magistério primário requeria do indivíduo, todavia, a plena consciência não apenas da dignidade do lugar social a que ele postula, mas, sobretudo, o reconhecimento pleno das disposições de alma exigidas dessa carreira: vocação; piedade; modéstia; prudência; civilidade; recolhimento; amor pelo estudo; caridade; pureza de costumes; zelo; firmeza de caráter; justiça; desinteresse financeiro; robustez; pudor.

A escola é definida pelo compêndio como o “conjunto de objetos físicos e de condições de ordem moral, que servem de meio ao preceptor, para - de crianças analfabetas - formar cidadãos instruídos (Afreixo & Freire, 1879, p.15)”. Há razão para os autores considerarem a escola assim: trata-se de uma engrenagem cujo funcionamento compreende desde os aspectos físicos de suas instalações até os meandros dos procedimentos especificamente instrutivos. A compreensão da forma da escola perpassa, como veremos, o conjunto dessa obra.

O texto assinala, ainda, a necessidade de observar o local escolhido para a construção da casa da escola, as características necessárias ao edifício escolar, bem como ao mobiliário que o compõe. A localização da casa da escola deverá ser central, de modo a tornar-se acessível à população de crianças que acorrerão aos estudos; mas deve também ser suficientemente isolada, de maneira a evitar ruídos ou movimentação de qualquer tipo que possa desviar a atenção das crianças de seus estudos. Convém que o edifício seja – diz o texto – exposto ao nascente e rodeado de um jardim; para que a ventilação não se torne ali um problema. Nesse período era esperado – e os autores confirmam isso – que a casa da escola fosse uma extensão da habitação do professor. A escola deveria possuir um aspecto atraente, com utensílios que despertem a curiosidade das crianças para o aprendizado.

A organização da vida escolar é um dos principais objetos tratados no texto. Nesse sentido, explicita-se que formar o professor corresponde também a aliar os aspectos relativos à docência com a dimensão administrativa relativa ao domínio de procedimentos burocráticos concernentes ao aparelho escolar. Não

será por outra razão que os autores se detêm em fornecer minucioso relato acerca de procedimentos de escrituração nos termos das orientações da legislação em vigor. Cumpria que houvesse um cuidado com a recolha e classificação de dados sobre a população escolar, sobre frequências e registros de aprovação de alunos, inclusive, tendo em vista a perspectiva de levantamentos estatísticos. Nesse sentido, o modelo então em vigor previa que fossem sistematicamente registradas as faltas diárias dos alunos, o aproveitamento dos mesmos alunos nas diferentes matérias, bem como a correspondência do professor com quaisquer autoridades. Sendo assim, acentuam-se o valor do livro de matrícula, que lança, desde seu ingresso, todos os dados do aluno; bem como o livro de registros e faltas. Finalmente, sugere-se a instituição de um livro específico – a ser utilizado especificamente na época dos exames escolares – com o intuito de registrar o adiantamento do aluno, bem como sua passagem de uma classe para outra.

Há um particular destaque para a disposição do tempo e do espaço escolares como categorias primeiras e constitutivas da vida institucional. Caberá ao professor distribuir adequadamente os alunos pelas diversas disciplinas. Há de se ter em conta o estado de adiantamento de cada um dos alunos, bem como de suas idades; de maneira que eles possam ser assim agrupados e/ou classificados. A idéia da ocupação do tempo se possível coletivamente nas mesmas tarefas parece ser o ideal aqui perseguido. A construção da aula deve observar a distribuição de vários aspectos internos à configuração da idéia de aula; especificamente em relação:

I. Ao tempo: É preciso que todos os alunos estejam ocupados, durante todo o tempo dos trabalhos escolares.

II. Às matérias: Às que mais importa saber, isto é, à matéria mais importante for para uma classe, se deve dar maiores cuidados e dedicar a maior fração de tempo.

III. Ao esforço que se deve empregar: Convém alternar as lições, de modo que, a um exercício, em que se houver falado muito, siga outro em que só se escreva; que a um de cálculo, se siga outro de história ou de leitura. Variedade no trabalho e na disciplina, de maneira que se não entedie o espírito, nem se fatigue o corpo. (Afreixo & Freire, 1879, p.25-6)”.

Estavam aí fixados os preceitos do modo simultâneo de ensinar. Construir essa modalidade coletiva de organização das atividades de classe era nitidamente a meta a ser alcançada. Se os alunos são agrupados por diferentes classes sob a responsabilidade de um mesmo e único professor, caberia classificá-los por alguns critérios – nomeadamente pelo nível de aprendizado e pela faixa etária -, para agrupar equipes com desenvolvimento escolar equivalente. Fazer isso correspondia a bem utilizar espaços e tempos da escola. Os decuriões monitorariam o trabalho dos professores, de maneira a compor um ritual estruturado e bem orquestrado sob sua efetiva direção. Compreende-se que quanto mais ritmado e controlado o tempo das lições, mais efetivo será o aproveitamento do trabalho de sala de aula. Diz o texto, acerca do tema:

“Chegando os alunos à escola, feita a oração de entrada, dividem-se pelas classes respectivas e principia tudo a trabalhar. Chegada a hora de mudar de exercício, e a um sinal dado, os alunos e decuriões encerram esse exercício e principiam outro, até que com o último e oração de saída findem os trabalhos escolares (Afreixo & Freire, 1879, p.26-7)”.

Os escolares precisam estar sempre ocupados. Só essa ocupação previne a desordem; já que “disciplina é o conjunto dos preceitos que se devem observar na escola, para que a ordem, harmonia e regularidade do ensino não sofram alteração (Afreixo & Freire, 1879, p.27)”. O mais poderoso meio para obtenção da disciplina seria, de acordo com os autores, a afeição entre professor e alunos. A amizade recíproca e a ascendência que, por essa estratégia, o professor teria perante seu aluno facilitaria a obtenção de padrões adequados de conduta escolar. Além disso, destacar-se-ia também o apelo à razão como instrumento valioso a ser utilizado. Quando se busca a persuasão pelo recurso da racionalidade, deve haver, porém, um escopo da credibilidade moral do mestre; posto que o aluno é convencido, em primeira instância, pela crença de que o professor é justo e não o enganará. Finalmente, o terceiro recurso a ser utilizado seria o da emulação: o incentivo à competitividade de uns sobre outros – recurso este que deverá (consta do texto) ser sempre utilizado com a máxima cautela<sup>2</sup>. Para fortalecer o espírito da boa disciplina no ambiente escolar seriam – à guisa de emulação – conferidos prêmios e castigos aos alunos. Os prêmios, definidos como recordações das boas ações, seriam: elogios orais públicos, tarefas ou encargos tomados na escola como distinção, a inscrição do nome no quadro das menções honrosas, alguma prenda ou lembrança material ofertada como sinal de reconhecimento ou um cartão de bons pontos entregue ao estudante. Os castigos corporais, embora não devessem estar sob responsabilidade do professor, poderiam, como prevenção de futuros delitos, ser um tipo de recurso válido para estruturar a dinâmica da escola. O texto, assim, pede desculpas, mas não deixa defender o uso de castigos corporais:

“A revolução nos castigos escolares há de completar-se, mas as revoluções na escola, como todas as que se operam pela persuasão, caminham lentamente e por isso os seus resultados são firmes e duradouros. Se nenhuma razão autoriza o castigo corporal, podem as circunstâncias peculiares a todas as transições desculpá-lo; mas tenha-se em vista que nenhum homem pode levantar mão sobre a infância sem haver-se compenetrado de sentimentos paternais, que em qualquer professor são atributo indispensável. O castigo corporal, uma das mais tristes persuasões que constitui o extremo recurso das ínfimas camadas populares, não pode ser nunca uma base de educação na escola, que tende a nivelar os homens em civilização. (Afreixo & Freire, 1879, p.31)”.

Nota-se aqui, a correlação explícita entre a “forma escolar de socialização (Vincent, 1994)” e o processo intencional de civilização e de controle das camadas populares. A forma da escola serve à cidade, também como estratégia para defesa dos lugares de poder. O uso da rotina escolar, na rigidez de seu formato, serve para instruir; mas serve também para modelar corações e mentes à sujeição do ordenamento societário. Uma escola para ensinar, no limite, a ler, a escrever, a contar e a comportar-se. Acerca do tema, os autores não deixam dúvidas:

---

<sup>2</sup> Embora o texto assinale suas reservas aos efeitos possivelmente nefastos do princípio da emulação, quando discorria sobre o mobiliário escolar, destacava como imprescindíveis a disposição de dois materiais: “o quadro de honra, destinado a inscrever os nomes dos alunos que se tiverem distinguido pelo seu comportamento e aplicação, assim como o quadro negro, em que se inscrevam os remissos no estudo, ou menos regulares em comportamento; são dois objetos mui necessários nas escolas, e devem ocupar um lugar bastante visível (Afreixo & Freire, 1879, p.18)”.

“Há muitas crianças que, ao matricular-se, têm uma índole que propende a inúmeros vícios. A estas o professor, como o bom pai, deve dispensar os maiores cuidados. A afabilidade ou a rigidez devem empregar-se com suma prudência, e, sobretudo, com suma caridade. O meio mais geralmente usado para melhorar estas condições tem sido a repreensão; e não falta quem só queira que a criança seja levada, pelo esplendor das virtudes, ao esquecimento de quantas práticas lhes manchavam a moralidade. É opinião nossa que o professor deve usar um e outro meio para subordinar os alunos ao regime escolar, e à prática constante das máximas religiosas e morais, que lhes ensinar. (Afreixo & Freire, 1879, p.35)”.

Por essa razão, são defeitos encontrados nas crianças o descomedimento, a inconsideração, a loquacidade e a inconstância. Porém a classificação da condição infantil, no texto que pretendia preparar o professor dessa infância, não parava por aí. Após, portanto, longos comentários acerca da forma da escola, sua rotina, seus rituais, seus procedimentos pedagógicos e administrativos, chega-se àquele a quem será dirigido todo o esforço do ensino ministrado: o aluno, que é, na escola primária, antes de tudo, uma criança. Criança que poderá vir dotada de vícios e desvios de comportamento e de conformação do caráter a serem, num primeiro momento, identificados e interpretados para, a seguir, poderem ser submetidos à correção. A vida escolar, sob tal aspecto, corrigirá, na criança, tudo o que estiver em desacordo com os preceitos considerados necessários à normalidade. Corrigir a criança requer, primeiramente, compreender sua constituição interior. As crianças são classificadas como:

1. Sanguíneas: Aquelas que são afetadas por modos rudes e intempestivos, embora dotadas de uma larga espontaneidade no comportamento. Essas requerem uma atitude, sobremaneira, sensível.
2. Biliosas: Crianças que possuem características diversas das primeiras, posto que são premeditadas em seus comportamentos. Têm assim maior clareza das ‘maldades’ que cometem. Se as crianças sanguíneas pediam uma atuação no nível da sensibilização, estas requerem que a repreensão lhes afete principalmente a razão; já que – diferentemente das primeiras - estão convencidas do mal que praticaram.
3. Linfáticas: Crianças de natureza frágil; e a “inteligência só é notável nelas quando provocada pela irascibilidade nervosa (Afreixo & Freire, 1879, p.36)”. Esse tipo de criança – em virtude da fraqueza de sua constituição - não resistiria com facilidade à mortificação do espírito.

Observa-se que nitidamente a criança é vista pelo que lhe falta. Desconfia-se de sua condição humana, por suposto, incompleta; e já marcada por indelévels vícios que comprometem seu caráter, sua condição presente e quaisquer perspectivas de futuro. O sentimento de infância que aqui aparece é, portanto, marcado pela suspeita. Há dúvidas sobre se o ato educativo terá algum resultado. Nem todas as crianças seriam sujeitas à educação. Não há proteção; não há idéia de pudor; não há inocência. A marca é dada à nascença.

A precaução que acompanha o sentimento de infância é a intenção de corrigir os principais defeitos. Se a índole da criança conduz ao vício, há que precaver-se contra a oportunidade deste ser instalado.

Com caráter prescritivo, o texto salta das características das crianças para as recomendações quanto às condições de higiene do edifício escolar. Assim, são assinaladas as orientações quanto à ventilação da casa de escola; aspectos relativos à luz da sala de aula; ao tempo a ser ocupado com estudos; à posição do corpo a ser observada pelo aluno (a qual caberá ao professor encarregar-se do cuidado de vigiar); além das precauções a serem tomadas para prevenir acidentes. O compêndio, sobre essa matéria, revela a explícita intenção de dirigir o olhar do educador para apreender todas as variáveis com as quais deverá lidar na gesta da educação. Todos os cuidados serão preventivos contra possíveis deformações de personalidade ocasionadas pela má condução dos assuntos da formação. Se a família não souber educar, supõe-se que a escola dará conta de fazê-lo. Cumpria erigir um padrão civilizatório, onde os bons hábitos morais pudessem derivar da boa conformação disciplinar do corpo adestrado.

“A cabeça inclinada sobre a banca, o tronco curvado e fora de sua posição natural, além de darem uma feia posição ao aluno, são prejudiciais à saúde porque originam a afluência de humores ao cérebro e comprimem o peito. A criança na escola deve conservar-se reclinada sobre as costas para o que a mobília deve ter o conveniente encosto (Afreixo & Freire, 1879, p.39)”.

Se a indagação didática supõe investigar aspectos concernentes ao professor, à escola e à disciplina, a pergunta primeira que se dirige à metodologia seria: “o caminho mais curto e mais seguro pelo qual a ciência do professor se transmite a seu discípulo (Afreixo & Freire, 1879, p.8)”. Cada matéria teria sua metodologia especial. A idéia de método suporia a acepção de ordem, a maneira pela qual os objetos do ensino seriam coordenados, em sua seqüência e coerência, “de modo que formem uma escola perfeita do mais elementar ao mais difícil (Afreixo & Freire, 1879, p.43)”. Pensar a rotina da sala de aula requeria averiguar uma metodologia específica para se determinar a “ordem que devemos seguir no ensinamento de cada matéria (Afreixo & Freire, 1879, p.43)”. Haveria, entretanto, uma metodologia geral; compreendida como aquela “que trata dos princípios genéricos, que convêm a todos os ensinamentos (Afreixo & Freire, 1879, p.43)”. Além disso, explica-se, modo de ensino seria “a parte disciplinar na transmissão dos conhecimentos: trata de organizar as classes e marcar quando, e por quem, lhe devem ser dadas as lições (Afreixo & Freire, 1879, p.43)”. Por meio do método, compreendido como ordenamento, os objetos do ensino seriam coordenados, associados uns aos outros, de maneira a que houvesse uma progressão do mais fácil para o mais difícil. E, finalmente, haveria um conjunto de técnicas ou processos a serem empregados nas aulas. Os alunos seriam, portanto, seduzidos em sua atenção à aula, através do ritmo próprio que na aula o professor imprimia.

Além do método de ensino, o compêndio debruça-se sobre os modos a partir dos quais a aula, como conceito e como ação, poderia ser estruturada. Os modos de ensino especificados no texto são o individual, o simultâneo e o mútuo.

O modo individual seria aquele por meio do qual a lição seria dada diretamente do professor para cada um dos seus discípulos. A inconveniência dessa maneira de ensinar parecia aos autores óbvia:

“(...) o tempo que absorvem um, dois ou três alunos é todo o que dura a aula, e, no entretanto, outros rapazes estarão abandonados, ou entregues a exercícios que os encherão de aborrecimento e tédio. Quando se não dê esse caso, dar-se-á pior; a vigilância do preceptor, ocupada pelos alunos a que dá lição, não poderá velar pelos restantes e a desordem reinará na aula. Então recorrer-se-á aos castigos cruéis, e ao tédio e aborrecimento sucederá o medo, o horror das crianças pela escola e pelo ensino (Afreixo & Freire, 1879, p.44)”.

Para se contrapor aos inconvenientes do modo individual de ensino, cumpria propor alternativas. Nesse sentido, à época, eram inúmeros os autores que advogavam o ensino simultâneo, como aquele que otimiza o aprendizado; posto que o professor deveria dirigir-se concomitantemente a todos os seus alunos, tomando-os como se, no conjunto, fossem um só. Para isso, era necessário compor as classes como grupos de alunos suficientemente homogêneos em relação ao respectivo nível de aprendizado. O problema era que, na época, cada escola em Portugal contava em geral com apenas um professor, que trabalharia com todas essas classes, possivelmente na mesma sala de aula.

“O professor multiplicará as classes, e agrupará nelas os alunos de força igual, mas o conjunto geral da escola sofrerá. O professor compelido a dividir o seu tempo por um grande número de classes, apenas dará um breve espaço a cada uma, e os defeitos do modo individual reaparecerão (Afreixo & Freire, 1879, p.45)”.

Finalmente – apresentado como ‘filho do acaso’, o modo de ensino mútuo “visava a aperfeiçoar o sistema de classes, e aliviar o professor do seu trabalho, por meio dos alunos mais adiantados da escola (Afreixo & Freire, 1879, p.45)”. Os alunos seriam, para tanto, divididos em pequenos grupos, de oito a quinze; e, para cada grupo, um dos discípulos mais adiantados no aprendizado agiria como monitor ou decurião; fazendo para tanto o papel de professor. Esses alunos ministrariam aos colegas os exercícios, supervisionados pelo professor; que deveria supervisionar as atividades dos grupos e dar os sinais para seu término. Assim, ao professor caberia orquestrar o ritmo das lições, o ritual que traduziria as maneiras de ensinar, a forma como a escola estruturava seu cotidiano pedagógico. O ensino mútuo era um ensino caro: “os bancos, as carteiras, os semi-círculos, as ardósias, as bancas com areia, os tinteiros, as tabuletas, os quadros, tudo isso constitui a mobília necessária para o ensino mútuo (Afreixo & Freire, 1879, p.46)”. Além disso, sendo os decuriões a base de tal procedimento de ensino, muitas vezes, a escola comportava poucos alunos; e os que havia eram pouco adiantados. Enfim, ocorria que, quando o aluno era de fato bom, muitas vezes as próprias famílias os retiravam da escola, acreditando que lá eles já tinham aprendido o necessário; sendo então requisitados para o trabalho. O pior inconveniente do modo mútuo de ensinar seria, porém, a idéia de se entregar “o ensino da



mocidade, o desenvolvimento da inteligência, a formação do caráter das crianças a crianças como elas (Afreixo & Freire, 1879, p.46)”.

Por todas as insuficiências que caracterizavam aqueles três modos de ensino anteriormente expostos na sua estrutura, os autores recomendavam um amálgama: o modo misto de ensinar. Este, abraçado pelos autores dos *Elementos de pedagogia* como a melhor alternativa para a prática docente, contemplava o ensino simultâneo, com o professor elegendo algumas lições nas quais se dirigiria a toda classe, ao mesmo tempo. Por outro lado, asseguraria também o papel didático dos decuriões, como coadjuvantes necessários àquele processo de ensino. Além disso, o professor ocuparia uma pequena parcela de seu tempo trabalhando diretamente com o conjunto de alunos que tivesse maior dificuldade de aprender.

“A escola do modo misto divide-se geralmente em dois grandes grupos: um dos alunos mais adiantados e o outro dos que possuem menos conhecimentos. Aos primeiros dá o professor lição, dividindo-os em classes, como no modo simultâneo. Os segundos são divididos em turmas e confiados aos decuriões. Cada uma das classes das menos adiantadas vai por seu turno dar cada dia uma lição ao professor, que conhece por esta forma do estado desses discípulos (Afreixo & Freire, 1879, p.44)”.

Os *Elementos de pedagogia* explicitam o lugar da educação escolar à luz da categoria ensino. A acepção de aprendizado apenas indiretamente aparece aqui ou ali; sem ser, quase nunca, nomeada. O ensino é identificado como atividade intencional que figura no coração da idéia de escola. É ministrado a partir da dinâmica da aula. E a aula será, por seu turno, socrática ou expositiva. Pela primeira, a matéria é transmitida na forma de um diálogo entre o professor e o aluno. Na forma expositiva – como se sabe – a lição é coletiva, a matéria é transmitida aos alunos na aula; para, no exercício posterior, ser reproduzida ou reconstituída pelos estudantes. As restrições apresentadas pelos autores ao modelo da aula expositiva dirigem-se basicamente contra o verbalismo. Supõe-se que, entre crianças pequenas, principalmente, “na escola deve haver cuidado de que o aluno trabalhe sempre. É pois mais vantajosa nesse caso a forma socrática, para que o aluno tenha freqüentes ocasiões de dar conta do que aprendeu (Afreixo & Freire, 1879, p.48)”.

O compêndio reportava-se ainda a metodologias de ensino da leitura, explicitando as diferenças entre aprender a ler pela silabação antiga, pela silabação moderna, pela leitura rítmica, pelo método português de Castilho ou pela cartilha de João de Deus. No primeiro caso, partia-se do nome das letras e da montagem de palavras pela via da soletração; sendo que o percurso era da letra para a sílaba e desta para a palavra. A silabação moderna compreendia uma modificação apenas na sonoridade das consoantes que passam a ser pronunciadas como se tivessem uma vogal posposta. Assim, “as consoantes *f / m n r s* passaram a pronúncia *fê, lê, mê, nê, rê, si* (Afreixo & Freire, 1879, p.54)”. A leitura rítmica supunha a coordenação da leitura em voz alta, a partir de um som qualquer, de instrumento ou de metrônomo. Ela era vista como importante para o ensino da pontuação. O Método Português-Castilho recorria à mnemônica. O ponto de partida eram as letras, decompostas das palavras e recompostas. Já o método da *Cartilha Maternal* de João de Deus, assumindo

que nós não lemos sons, mas lemos significados, tomava a palavra como ponto de partida do ensino da leitura.

Para cada enunciação de método, de forma, de modo de ensino, há no compêndio um conjunto estruturado de exercícios que realmente são apresentados como uma caixa de utensílios de cujo modelo o professor deverá se valer para estruturar suas aulas. Assim temos diferentes seções que apresentam um roteiro dos saberes e fazeres que deverão ser trabalhados com as crianças: ensino da escrita; exercícios simultâneos de leitura, de escrita e de ortografia; ensino da gramática; ensino da história sagrada e da doutrina cristã; ensino da leitura expressiva; ensino de caligrafia; ensino do cálculo mental e da aritmética; emprego do contador mecânico para ensinar a contar e as quatro operações aritméticas; ensino do sistema métrico; ensino da geografia elementar e da corografia de Portugal; ensino das noções de história geral e de história pátria; ensino das noções de agricultura; ensino do desenho linear; ensino do canto coral; ensino da ginástica; educação pelo teatro.

A criança, principal interessada, é, no compêndio, abordada sempre por interposta pessoa: o professor. A criança, aliás, não aparece; ela tem um substituto: a figura do aluno. O livro pretende ensinar o professor a ensinar. Expondo os temas e os problemas, os autores jamais se furtam a apontar alternativas. Indica-se – em tom absolutamente prescritivo – qual deverá ser a opção do professor em relação a um ou outro método, processo, forma ou modo de ensino. A idéia é a de despojar o professor de seus saberes, em nome de um grande senso comum pedagógico; que, porventura, houvesse se firmado por experiências pregressas. São aqueles que vieram antes, os antecessores desses mestres-escola a quem o livro se dirige; os quais, pelo livro, trariam sua palavra para ensinar os sucessores a dar aulas. Tudo o que se apresenta já teria sido, em princípio, testado. O teste aqui nada tem a ver com ciência. Trata-se de tato pedagógico: um dado saber-fazer que, valendo-se de indicações recomendadas por aqueles que falam em nome da prática, merecem ser aplicadas na sempre arte de ensinar. Os *Elementos de pedagogia* aqui expostos reforçam a idéia de que haveria uma tradição nas práticas do ensino, cujo segredo situar-se-ia em uma dada atmosfera mental traduzida, em larga medida, por algum senso comum pedagógico. O livro aqui apresentado pretendia mobilizar esse conhecimento em um roteiro de indicações sobre como deverá ser composta a idéia de aula. Valendo-nos da expressão de Marta Carvalho, pode-se dizer que se tratava de uma caixa de utensílios para municiar o professor de práticas bem-sucedidas no passado. O ensino é, portanto, compreendido como uma prática; um ofício a ser narrado pela voz de quem nele já atuou. O livro de formação de professores aqui analisado pretendia valer-se dessa narrativa; oferecendo seus significados aos contemporâneos e à posteridade; como se seus referentes contivessem, para a tradição da vida escolar, os segredos das essências.

## **Bibliografia:**

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p.137-167.

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, 2006. p.141-173.

FREIRE, José Maria da Graça & FREIRE, Henrique. *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. 5ªed. Lisboa: Livraria Ferreira, 1879.

VINCENT, Guy (org). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WARDE, Mirian Jorge & CARVALHO, Marta Maria Chagas. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: WARDE, Mirian J. (org.). *Contemporaneidade e educação*: revista semestral temática de ciências sociais e educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano V. nº 7. 1º semestre de 2000. p. 9-33.

---

**Resumo:** A escolarização, como processo imprescindível de formação da civilidade e da cultura cívica modernas, contou com o livro didático como grande aliado para a formação dos professores. O livro escolar, mesmo quando explicitamente destinado ao aluno, por vezes, agia transversalmente; mediante propósito não declarado de ensinar aos professores como preparar e organizar suas aulas, bem como os modos de se comportar indicados para o ofício. Havia, inclusive, uma literatura pedagógica voltada para tal objetivo; e, nessa medida, dirigida aos professores com saberes considerados úteis e valiosos para sua profissão. Tratava-se daquilo que análise de Marta Carvalho – aqui desenvolvida como referencial teórico – intitulou 'caixa de utensílios': um livro que se propunha a responder indagações, esmiuçar práticas cotidianas e contribuir para resolução de dificuldades da 'profissão – professor'. Em 1879, a Livraria Ferreira imprimia em Lisboa a 5ª edição do livro coordenado por José Maria Graça Affreixo e Henrique Freire – sob o título *Elementos de Pedagogia para Servirem de Guia aos Candidatos ao Magistério Primário*. Este será analisado, nesta comunicação, como exemplar da corrente acima referida dos impressos escolares destinados aos professores. O objetivo do trabalho será o de refletir acerca do papel desenvolvido por esse tipo de literatura na conformação de uma civilização de costumes promovida pela escola primária.

**Palavras-Chaves:** Livro didático ; História da Educação; ensino público; professor ; civilização escolar.

---

**Seminário do 16º COLE** vinculado ao 07 - III Seminário “Leitura, Escola, História”  
Coordenadores - Luiz Carlos Barreira & Marta Maria Chagas de Carvalho (UNISO)