

INSTRUÇÃO ELEMENTAR  
NO SÉCULO XIX

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO



A historiografia consagrada sempre concebe a educação primária do século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. Tempo de passagem, o período imperial não poucas vezes é entendido, também, como a nossa *idade das trevas* ou como um mundo onde, estranhamente, as idéias estão, continuamente, fora de lugar.<sup>1</sup>

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas "camadas inferiores da sociedade". Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Diversas foram as leis provinciais que, por exemplo, ainda na

década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola. No entanto, ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutidos pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de 1/4 de seus recursos na instrução e obtinham pobres resultados.

Por outro lado, como veremos, enfocar o processo de escolarização ao longo do período Imperial impõe, necessariamente, a relativização do papel e do lugar do Estado. A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciososa no ramo na instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de

- <sup>1</sup> ACÁCIO, L. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993, p. 34-37. Dissertação de mestrado.
- <sup>2</sup> Para detalhes sobre esse período ver RODRIGUES, J. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930 e MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- <sup>3</sup> Contam os memorialistas que D. Pedro II, em visita à Escola Normal de São Paulo, comparou-a um pardieiro. De fato, até o final do século, estas escolas ocuparam prédios particulares alugados ou cedidos por repartições públicas e Igreja, em geral em mau estado de conservação.
- <sup>4</sup> MONTEIRO, M. *Sembra eremite: a preceptora na narrativa inglesa do século XIX*. Niterói: UFF, 1998. Tese de doutorado, p. 52.
- <sup>5</sup> Esse discurso da moralidade na verdade parece esconder o temor de uma subversão. Segundo FOUCAULT, no século XIX o sexo começou a ocupar lugar importante na sociedade ocidental; a proliferação de discursos sobre a sexualidade, em vez de negá-la, tratava o assunto como um objeto muito suspeito. Para Foucault, o discurso da moralidade não serve apenas às estruturas de poder, mas também à causa da moralidade, organizando o pensamento da cultura vitoriana sobre seu próprio significado e importância. Cf. FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. v.1 Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1986. Apud MONTEIRO, op. cit.
- <sup>6</sup> MONTEIRO, op. cit., p. 54.
- <sup>7</sup> ALMEIDA, J. S. "Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)." In: SOUZA, R., VALDEMARIN, V. e ALMEIDA. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 116-117.
- <sup>8</sup> NOGUEIRA, 1938.
- <sup>9</sup> *Ibidem*, p. 145.
- <sup>10</sup> ALMEIDA, J. S. Op. cit., p. 116-117.
- <sup>11</sup> Extraído do Relatório do diretor da Escola Normal de Niterói, José Carlos de Alambary Luz, ao diretor da Instrução Pública, anexo ao Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro apresentado à Assembleia Legislativa em 8 de setembro de 1870.
- <sup>12</sup> Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro. Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 14 de dezembro de 1849. Exposição de motivos.
- <sup>13</sup> *Ibidem*, Regulamento da Instrução, 1º de setembro de 1847.
- <sup>14</sup> Cf. GONDRA, J. *Concursos e provas de professores como estratégia de profissionalização docente na Corte Imperial*. São Paulo: USP/Centro de Memória, II Seminário de Fontes para a História da Educação Brasileira no Século XIX. Novembro, 1998. Texto xerocopiado.
- <sup>15</sup> NÓVOA, op. cit., p. 127.
- <sup>16</sup> *Ibidem*, p. 128.
- <sup>17</sup> FERNANDES (1999) nos fala do Arquivo Pittoresco, uma folha semanal portuguesa (1857 a 1868), dirigida também ao professorado, que era distribuída no Brasil e contava com colaboradores brasileiros. Ao que tudo indica o jornal *A Instrução Pública* foi o primeiro brasileiro no gênero.
- <sup>18</sup> Jornal *A Instrução Pública* nº 14 de 14 de julho de 1872 (Noticiário).
- <sup>19</sup> *Idem*.
- <sup>20</sup> Jornal *A Verdadeira Instrução Pública*, nº 10, de 30 de outubro de 1872.
- <sup>21</sup> O ciclo de vida dessa *Revista Pedagógica* foi objeto de estudo de GONDRA (1997).

destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

Assim, posso dizer que um dos objetivos deste texto é desnaturalizar o lugar que a própria historiografia construiu para a instituição escolar em nossa formação social, mostrando-a como um *vir a ser* contínuo e em constante diálogo com outras instituições e estruturas sociais. Assim, a perspectiva deste texto é a de demonstrar que a instituição escolar não "surge no vazio deixado por outras instituições". Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: a escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez, também, em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social.

#### DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS AOS SISTEMAS DE ENSINO PRIMÁRIO

Uma das maneiras interessantes para sabermos como, nas décadas iniciais do século XIX, pensava-se o primeiro nível da educação escolar freqüentada por crianças e jovens é atentarmos para como ela era identificada. À época dizia-se que os governos estabeleciam ou mandavam criar "escolas de primeiras letras". Essa definição acerca das instituições escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema.

Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais, para as "classes inferiores da sociedade", que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, *ler, escrever e contar*, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

A lei de 15 de novembro de 1827,<sup>2</sup> em seu artigo 1º, dizia que "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias".

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as "classes inferiores" era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação.

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. Como dizia o jornal mineiro *O Universal*, em 1825:

(...) é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; e é preciso que ele seja instruído para que faça a escolha certa.

Sobretudo nas duas décadas posteriores à independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução estará relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das leis. Isso significava, por um lado, instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado imperial nas suas mais diversas manifestações e funções e, por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo que exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais.

O Estado Imperial brasileiro e as províncias do Império, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834,<sup>3</sup> foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. No que se refere ao Estado imperial, a lei de 1827 sucederam-se várias outras com o intuito de normatizar a instrução pública no município da Corte. Tais leis acabavam, no entanto, por servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias. No que concerne a estas últimas, a partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais e os presidentes das províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais,<sup>4</sup> levando-nos a acreditar que a normatização legal constituiu-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução.

Em decorrência desses fatores, o que podemos observar, ao longo do período imperial, é, em primeiro

lugar, o desenvolvimento de serviços de instrução de redes de escolas, muito diversas em consonância com a diversidade das Províncias do Império. Em segundo lugar, devido à precariedade das finanças provinciais, o serviço da instrução, "reconhecidamente dispendioso", como apontava Tavares Bastos,<sup>5</sup> acabava, mesmo quando recebia relativamente altos investimentos financeiros,<sup>6</sup> por contar com recursos sempre muito aquém das necessidades de expansão dos serviços. Em terceiro lugar, as multiplicidades dos atos legais, bem como das suas orientações, fator devedor do pouco tempo que os presidentes de província permaneciam no cargo<sup>7</sup> e da fragilidade das Assembléias Provinciais, que acabou por dar lugar a uma cultura administrativa que muito pouco prezava a continuidade das políticas, sendo as "reformas dos serviços de instrução" quase sempre consideradas e mostradas em relatórios pelos administradores como um grande feito político-administrativo.

No entanto, a diversidade e a forma muito desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. Apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas.

Assim, com a afirmação paulatina da importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a "escola de primeiras letras" pela "instrução elementar".

Ao "ler, escrever e contar" agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças.

A palavra *elementar*, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o "princípio básico, o elemento primeiro", e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa

perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e

valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.

Ao "ler, escrever e contar" agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como "rudimentos de gramática", de "língua pátria", de "aritmética" ou "rudimentos de conhecimentos religiosos", lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma "instrução elementar".

A partir dos anos 60 do século XIX, em diversas províncias, como resultado dos debates e do aparecimento de uma ainda frágil tradição de busca de estabelecimento de um mínimo de organicidade e articulação entre os poderes instituídos, é que vai adquirindo consistência a idéia da necessidade de uma "instrução" ou "educação primária" que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais. Estas deveriam estar de acordo com as "modernas" formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à "instrução secundária". Observa-se, nesse momento, em várias províncias, um vertiginoso crescimento dos "conhecimentos escolarizados", ou seja, há um aumento significativo daqueles conhecimentos que, esperava-se, a escola deveria ensinar aos alunos.

As leis provinciais, por outro lado, diversificam-se aos poucos, denotando a crescente complexidade das escolas e dos sistemas de ensino que se propunham a instituir e ordenar. Nessa perspectiva, podemos falar também

da existência de sistemas provinciais, e posteriormente, estaduais sistemas de ensino cuja complexidade era bastante variada, apesar da ausência de um sistema nacional de ensino centralizado tal qual observamos em boa parte dos países europeus já no final do século XIX. A abrangência e a importância de tais sistemas, no que se refere ao período aqui enfocado, vêm sendo estudadas nos últimos anos, demonstrando uma enorme diferenciação nos processos de escolarização de cada uma das províncias do Império.

É nessa direção que devemos entender, por exemplo, as preocupações daqueles que, como Rui Barbosa, propunham reformar, no final do século XIX, todo o sistema de instrução no Brasil e não mais apenas um ou outro nível, uma ou outra instituição de ensino, dando-lhe uma coerência e organicidade, a partir de variadas visões políticas, que tinham em comum a crença no progresso da nação por meio do progresso das letras. Para isso, diziam, não bastavam escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional.

#### DO MÉTODO MÚTUO AO MÉTODO INTUITIVO

Conforme afirmamos anteriormente, o momento posterior à proclamação da independência foi muito fértil para o desenvolvimento de um grande debate sobre o problema da instrução. Observamos a publicação de livros, matérias de jornais,

a elaboração e publicação de textos legais mostrando o interesse das elites pelo tema.

Tudo isso comprova que todo esse debate não tinha relação apenas com a necessidade de estruturar um Estado nacional e garantir a construção da nacionalidade. O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a idéia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as "classes inferiores", aproximando-as das elites cultas dirigentes.

No Brasil, no entanto, o diagnóstico que se faz mostra uma realidade muito avessa a esse ideário. Nos debates dizia-se que:

(...) o sistema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mal delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos em tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providências oportunas.<sup>9</sup>

Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e, para o que nos interessa aqui, seguiam o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam.

O método individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente. Certa ocasião, um professor fez as contas e chegou à conclusão de que com uma jornada de 4 horas diárias de aula, mesmo

(...) supondo uma multidão de circunstâncias favoráveis, que nunca jamais se podem encontrar, temos que, no sistema individual, cada aluno tem por dia 4 1/2 minutos de lição de leitura, 3 de escrita e 1/2 de cálculo.<sup>9</sup>

Nessas circunstâncias, podemos calcular, numa época em que se procurava afirmar a necessidade de se utilizar racionalmente o tempo, ensinando rápido e da maneira mais econômica possível, o quanto val método era criticado. Tais críticas, inicialmente na Europa no final do século XVIII e, posteriormente, no Brasil, nas primeiras décadas do século seguinte, deu lugar à experimentação de um novo método denominado *lancasteriano* ou *mútuo*. Sua elaboração inicial é atribuída ao educador inglês *Joseph Lancaster*, e tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor.

Segundo seus defensores, estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais a principal refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender a até mil alunos em uma única escola. Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação com o método individual. Essa economia de tempo seria também uma economia de recursos econômicos, otimizada pela necessidade de pagamento de salário a um reduzido número de professores.

As primeiras propagandas do método mútuo no Brasil de que temos conhecimento datam de meados da segunda década do século XIX.<sup>10</sup> As discussões em torno do tema tiveram

lugar, sobretudo, a partir da independência no interior do intenso debate sobre a necessidade de expansão da escolarização. O sistema do método mútuo aparecia aos seus defensores como uma poderosa arma na luta para fazer com que a escola atingisse um número maior de pessoas. Isso porque, segundo diziam, "o novo método de educação que nos propusemos a explicar tem em vista três grandes vantagens: 1) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminuir as despesas das escolas; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade".<sup>11</sup>

No decorrer de 1820, todo o debate pedagógico no Brasil foi articulado em torno do método mútuo. A lei de 15 de novembro de 1827, à qual já nos referimos, determinava, em seu art. IV, que:

(...) as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das Províncias, e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer-se.

Nas províncias do Império, vários foram os textos legais produzidos buscando operacionalizar tais determinações, bem como muitas foram as escolas organizadas segundo tais ordenamentos pedagógicos.<sup>12</sup>

Nas discussões e nas experiências que se foram organizando, foi-se percebendo a inviabilidade, entre nós, do método mútuo. Em primeiro lugar, porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam os

materiais didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas.

De todo modo, as discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola, sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, acabaram por contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica.

É a partir desses parâmetros que a discussão sobre o método de ensino, entendido muito mais como forma de "organização da classe" como "forma de ensinar", vai se processar, no Brasil, no decorrer dos anos 40 a meados dos anos 70 do século XIX. Assim, já no final dos anos 30, o método mútuo dará lugar, em várias províncias e em vários textos legais, aos chamados "métodos mistos", os quais buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do "método simultâneo".

Com o decorrer do tempo, vai-se estabelecendo que o método simultâneo era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos.

O estabelecimento do método simultâneo somente se torna possível com a produção de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o "quadro negro", que possibilitam ao professor fazer com que os diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo. Porém, o pleno estabelecimento do método terá de esperar a construção de espaços próprios para a escola, o que ocorrerá, no Brasil, como veremos, apenas na última década do século XIX.

Se essa vertente da discussão sobre os métodos, como temos argumentado, incide fundamentalmente sobre a forma de organizar a classe, ela sofrerá uma importante e definitiva inflexão a partir de 1870. Nesse momento, sobretudo a partir da divulgação e apropriação, entre nós, das idéias e experiências inspiradas na produção do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, muda o curso da discussão sobre os métodos, passando essa a incidir, diretamente, sobre as "relações pedagógicas de ensino e aprendizagem".

Assim, por variadas vias, a discussão sobre os métodos, que enfocava a questão da organização da classe, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que "o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno". Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamando "método intuitivo" e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

O assim chamado "método intuitivo" deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma

como foram apropriadas e divulgadas por Pestalozzi, os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar.

Essa etapa da observação minuciosa e organizada é condição para a progressiva passagem, pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos. Tal etapa inicia-se pelas "lições de coisas", momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos. Podia-se realizar tal procedimento utilizando-se dos objetos escolares ou dos objetos levados para a escola (caneta, carteira, mesa, pedras, madeiras, tecidos...), ou realizando visitas e excursões à circunvizinhança da escola, ou, ainda, possibilitando aos alunos o acesso a gravuras diversas, que tanto poderiam estar nos próprios livros, de "lições de coisas" ou de outros conteúdos, ou em cartazes especialmente produzidos para o trabalho com o método.

A partir de um intenso trabalho de produção e divulgação de variados impressos pedagógicos (livros, revistas, jornais) e de um crescente refinamento teórico, sobretudo com uma maior aproximação entre os campos da psicologia e da pedagogia, a discussão sobre a pertinência e a forma de se trabalhar com o método intuitivo na escola primária perdurará, no

As excursões e as visitas eram atividades importantes no ensino das "lições de rotina", segundo o método intuitivo.



Brasil, até a década de 30 do século XX. De uma forma definitiva para a educação escolar, estarão postas como condições de possibilidades de êxito da ação escolar a consideração da atividade do aluno, como sujeito no processo de aprendizagem e do lugar do professor e dos métodos, como sujeito e instrumento, respectivamente, mediadores desse processo.

#### DO ESPAÇO DA FAZENDA AO GRUPO ESCOLAR

Herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente, na casa dos professores, os quais, algumas vezes, recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas.

No entanto, não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que freqüentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, temos indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, de ensino e aprendizagem da leitura, da

escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares ou, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, aquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.<sup>13</sup>

Em que espaço essas escolas funcionavam? Grosso modo pode-se dizer que tais escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor é de responsabilidade do chefe de família que o contrata, geralmente, um fazendeiro.

Outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, vai-se configurando é aquele em que os pais, em conjunto, resolvem criar uma escola e, para ela, contratam coletivamente um professor ou uma professora. Este modelo é bastante parecido com aquele primeiro, com a diferença fundamental de que esta escola e seu professor não mantêm nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste, em vários momentos, para influenciar tais experiências.

É essa multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais poder-se-ia somar, ainda, os dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoría, que vamos encontrar como for-

ma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizarão espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores. Todos eles, exceto o primeiro, é freqüentado quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a discussão cada vez maior acerca da importância da instrução escolar, vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a Igreja e, mesmo, o grupo de convívio. Tal representação é articulada na confluência de diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

No que se refere aos primeiros, fatores, há que se considerar que a instituição e o fortalecimento do Estado Imperial são fenômenos, também, político-culturais. Relacionado a isso está o fato de que a escolarização, no mundo moderno, faz-se a partir

dos agenciamentos de dar a ver e fortalecer as estruturas de poder estatais podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos estados modernos. No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*.<sup>14</sup> Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver.

Em segundo lugar, conforme já vimos, as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios para a escola, como condição de realização de sua função social específica. Assim, os defensores do método mútuo afirmavam que para o êxito da instrução e para a manutenção da boa ordem escolar era absolutamente necessária a construção de grandes espaços, onde pudessem ser reunidos centenas de alunos e para que, nas paredes construídas, pudessem ser pendurados os quadros e os "cartazes", alguns dos materiais didáticos auxiliares dos monitores. O mesmo problema do espaço coloca-se, também, quando os defensores do método intuitivo argumentam que é preciso que o espaço da sala de aula permita que as diversas classes possam realizar as *lições de coisas*. Soma-se a isso que a escola, sobretudo ao final do século XIX, vai sendo invadida por um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (quadro-negro, lousas individuais, cadernos, livros...) para os quais não era possível, mais, ficar adaptando os espaços, sob pena

As salas de aula dos grupos escolares eram planejadas segundo preceitos médico-higienistas bastante precisos.



de não colher, destes materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.

Também o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e sua aproximação do fazer pedagógico, vão influir decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço próprio para a escola.<sup>15</sup> Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado às crianças pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente concebidos* era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo à medida que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não ofereciam indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumiam parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Assim, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, enfim, as escolas não funcionavam, em boa parte das vezes, literalmente.

Apesar das críticas existirem desde a primeira metade do século, sendo crescentemente refinadas e

divulgadas nos anos finais do Império, o Brasil vai ter de esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os *grupos escolares*. Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber*,<sup>16</sup> encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista.

No entanto, a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, nesse e com referência a  *cultura que ainda hoje se reflete pedagogicamente, que se representam, e costas para o passar de um futuro grar*

Finalmente, podemos constatar que alguns problemas se mantêm, a despeito dos esforços que foram feitos para resolvê-los.

Em 1825, numa matéria já citada, o jornal *O Universal* punha em circulação a seguinte preocupação:

O problema, pois, que há de resolver é: como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?<sup>17</sup>

Essa preocupação, que se refere ao tempo e à sua utilização, escolar ou não, não é apanágio das elites mineiras nas primeiras décadas dos oitocentos. Ela está no cerne mesmo da modernidade, e não poderia deixar de ser um aspecto central no interior dos processos de escolarização. A discussão volta-se, por um lado, para a relação entre a escola e outras instituições ou ocupações sociais (família, trabalho...), pretendendo fazer com que os pais, sobretudo, tomem consciência da importância da escola e façam com que seus (suas) filhos(as) freqüentem regularmente a escola. No entanto, esta não é, parece-me, a questão principal. O aspecto central, aqui, refere-se ao fato de que mais e mais vai-se afirmando o *tempo escolar* o qual, na sua especificidade, precisa estar em constante diálogo com os outros tempos sociais.

É na melhor e na mais eficiente organização e utilização dos tempos escolares que apostarão todos aqueles que, envolvidos com a discussão sobre o processo de escolarização no século XIX, defenderão a centralidade da escola na vida nacional, na formação de um povo ordeiro e civilizado. De forma especial, queremos chamar a atenção, aqui, para uma relação que nem



Nos grupos escolares, o pátio escolar e as ruas circunvizinhas eram espaços fundamentais para a educação "moral, cívica" e "intelectual" dos alunos.

sempre é estabelecida pelos pesquisadores em história da educação: a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos escolares. Se acompanharmos os debates que se travaram na área da educação ao longo do século XIX, mais especificamente aqueles que se referiam às determinações sobre os conteúdos escolares, ou seja, sobre aquilo que, no século XIX, chamamos de programas e currículos escolares, veremos que sua extensão está intimamente relacionada à organização e à utilização dos tempos escolares e, daí, com os métodos pedagógicos, ou, mais especificamente, com a organização das turmas e das classes.

Assim, não é de se estranhar que a esta organização e utilização diária do tempo escolar nas escolas mineiras, da primeira metade do século XIX, corresponde um diminuto "programa" de ensino.<sup>18</sup> Esses programas, em sua extensão e aprofundamento, são muito diferentes daqueles organizados nas últimas décadas do século XIX e primeiras do XX. As mudanças nos programas acompanham, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e utilização do tempo escolar, as quais, por sua vez, guardam estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos.

#### NOTAS

<sup>1</sup> O exemplo clássico dessa abordagem é, sem dúvida, o trabalho de Fernando de Azevedo *A cultura brasileira*, a qual, em relação à escolarização primária nos oitocentos, ainda não foi suficientemente superada.

<sup>2</sup> Lei de 15 de novembro de 1827, a primeira, e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial.

<sup>3</sup> Ato Adicional à Constituição do Império, publicado em 12 de agosto de 1834, que, dentre outras deliberações, instituiu as Assembléias Provinciais e determinava que dentre suas funções estava a de legislar sobre instrução primária.

<sup>4</sup> Na província de Minas Gerais, por exemplo, entre leis, regulamentos e portarias, inventariamos quase 600 textos legais para o período de 1835 a 1869.

<sup>5</sup> Tavares Bastos. *A Província*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937 (1ª ed. 18677).

<sup>6</sup> Em vários momentos, observamos, em Minas Gerais, a aplicação de quase 30% dos recursos provinciais no serviço de instrução.

<sup>7</sup> A província mineira teve, em média, mais de dois presidentes de província por ano.

<sup>8</sup> Jornal *O Universal*, em 18/7/1825.

<sup>9</sup> Francisco de Assis Peregrino. Memória... Arquivo Público Mineiro, S.P., códice 236, 1839.

<sup>10</sup> Em relação à divulgação do método mútuo no Brasil ver: Maria Helena Câmara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho (orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.

<sup>11</sup> *O Universal*, 17/7/1825.