



O COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA DE JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL IMPERIAL

Cintia Gomes da Silva¹
Roseane Maria de Amorim²

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a formação na Escola Normal em Alagoas no período imperial. Procurou, também, apresentar algumas reflexões sobre a formação docente no Brasil por meio do *Compêndio de pedagogia prática* de Joaquim José de Araujo. A realização do trabalho foi possível via operação metodológica que se baseia na leitura e análise de fontes primárias em consonância com as discussões sobre a história da profissão docente no Brasil. Compreende-se que o *Compêndio de Joaquim José de Araujo* tinha como tipo ideal a formação de professores regrados e obedientes à ordem social estabelecida pela elite brasileira. Somente pouco a pouco veio a surgir, em todo o país, uma formação mais crítica de professores e professoras.

Palavras-chave: Escola normal. Formação docente. Compêndio de pedagogia prática.

THE COMPENDIUM OF PRACTICAL PEDAGOGY BY JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO: INTRODUCTORY NOTES ON TEACHER EDUCATION IN IMPERIAL BRAZIL

ABSTRACT

This work aimed to analyze the formation in the Normal School in Alagoas in the imperial period. It also sought to present some reflections about the teacher education in Brazil through the *Compendium of Pedagogical Practice* by Joaquim José de Araujo. The work was made possible through a methodological operation based on the reading and analysis of primary sources in accordance with the discussions about the history of the teaching profession in Brazil. The *Compendium* by Joaquim José de Araujo is understood as ideal type formation of teachers governed and obedient to the social order established by the Brazilian elite. Only little by little a more critical teacher training will emerge throughout the country.

Keywords: Normal school. Teacher training. Compendium of practical pedagogy.

COMPENDIO DE PEDAGOGÍA PRÁCTICA DE JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO: NOTAS INTRODUTORIAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL IMPERIAL

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar la formación en la Escuela Normal en Alagoas en el período imperial. Se trata de presentar algunas reflexiones sobre la formación en Brasil por medio del *Compendio de Pedagogía Práctica* de Joaquim José de Araujo. La realización fue posible vía operación metodológica que se basa en la lectura y análisis de fuentes primarias en consonancia con las

¹ Graduada em Pedagogia (Ufal). Mestranda em Educação – PPGE/Ufal. E-mail: <cintiagomes22@hotmail.com>

²Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil(2011) Estatutário da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Professora Adjunta 3 do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas -UFAL. Setor Fundamentos da Educação. E-mail: <roseanemamorim@gmail.com>



discusiones sobre la historia de la profesión docente en Brasil. Comprendemos que el Compendio de Joaquim José de Araujo tenía como tipo ideal la formación de profesores reglados y obedientes a la orden social establecida por la elite brasileña. Sólo poco a poco va a surgir, en todo el país, una formación más crítica de profesores y profesoras.

Palabras clave: Escuela normal. Formación docente. Compendio de pedagogía práctica.

1 Introdução

A discussão sobre o livro *Compêndio de pedagogia prática* permite, entre outras reflexões, uma discussão sobre a conexão entre a Escola Normal, compêndios e formação docente. Partimos do pressuposto de que o processo de profissionalização da docência no Brasil desenvolveu-se, principalmente, com o estabelecimento de modos uniformizados de formação. Em outras palavras, o surgimento de instituições formadoras de professores no país foi um dos primeiros passos para o reconhecimento da profissão docente.

Os vínculos entre escola, compêndios e formação são evidentes, principalmente quando pensamos sobre o tipo de sujeito que se quer formar. Como afirma Conceição (2010, p. 158), de certa forma, “a leitura e a escrita são condições de acesso e trânsito na dimensão pública da moderna sociedade brasileira. À escola interessa formar cidadãos capazes de interagir e participar na vida pública”.

Desta forma, perguntamos: Como ocorreu o processo de formação de docentes de instrução primária no Brasil, especialmente em Alagoas? Quais são as concepções de atuação da profissão expressa no *Compêndio de Pedagogia Prática* de Joaquim José de Araujo? Estes questionamentos norteiam o presente texto.

Embora as escolas na atualidade advoguem a necessidade de formar sujeitos críticos, não era este o intuito da elite do Brasil Imperial em relação às camadas mais pobres da população. O interesse era oferecer o rudimento da leitura e escrita para promover, nas pessoas, o aprendizado necessário à obediência às regras impostas pelos nossos governantes.

Pensar em práticas culturais de leitura como algo desvinculado das políticas públicas e do contexto econômico assenta-se em uma perspectiva ingênua de pensar na realidade. As práticas culturais, escolares e sociais entrecruzam-se e dialogam com o contexto sócio- histórico de cada época.

Assim, recuperar o nexo entre formação docente, leitura e livro em um passado distante não é tarefa fácil. O historiador e a historiadora precisam ficar atentos ao contexto

histórico do período estudado e às relações travadas pelos sujeitos em sua localidade, na tentativa de entender as tramas que foram arquitetadas, vividas e entrelaçadas por várias vidas e contextos.

É nossa intenção, neste texto, apresentar ao leitor algumas considerações sobre a Escola Normal no Brasil e em Alagoas. No decorrer do artigo, tomamos o *Compêndio de Pedagogia Prática* de Joaquim José de Araujo, publicado em 1886, como elemento-chave para se pensar na formação docente. Através desse trabalho, foi possível compreender melhor a constituição da formação docente no Brasil e em Alagoas, além de levantar novas possibilidades para outros pesquisadores e pesquisadoras. Entendemos que os livros e, conseqüentemente, a leitura, são meios fundantes para a formação das pessoas e dos diferentes profissionais em épocas diversas da história da humanidade.

2 A escola normal no Brasil e em Alagoas: cenários e perspectivas da profissão docente nos anos do império

Como afirmam Vicentini e Lugli (2009), desde o Brasil Colônia até meados do Período Imperial, a formação docente não teve nada de específico. Para ser professor das primeiras letras, era necessário apenas o conhecimento rudimentar de ler, escrever e contar, o atestado de moralidade do padre e do juiz de paz da localidade, além do conhecimento da religião católica para poder ensinar aos estudantes. Enfim, a discussão sobre “qual seria a preparação adequada para os professores surgiu no início do século XIX, atrelada às necessidades de treinar os soldados para se obter um exército disciplinado e de educar a população, que vivia na ignorância” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30). É nesse cenário que o governo imperial, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, determinou que todos os mestres-escolas passassem a adotar o método Lancaster.³ Vejamos alguns artigos da referida lei, conforme a publicação original:

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do

³ Segundo Vicentini e Lugli (2009), o Método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo, foi criado na Inglaterra em 1801, em plena Revolução Industrial, tendo como objetivo ensinar ao maior número possível de estudantes. Os únicos que podiam comunicar-se com o professor eram os monitores que passavam as lições para a classe. Havia, também, os inspetores que escolhiam os alunos que iam ser premiados ou castigados.

Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte: [...]

Art. 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaeas.

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. [...]

Art. 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os castigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre (BRASIL, 1827).

Analisando esta lei, verificamos alguns pressupostos essenciais do período, para se tornar professor ou professora. Os mestres-escolas precisavam saber que tipo de castigo deveriam aplicar; e a educação para menina era diferente da educação masculina, conseqüentemente, houve um rebatimento na formação de docentes. Os professores e professoras deveriam ensinar a ler, escrever, contar e o catecismo, nada mais.

Com esta perspectiva, o governo imperial apresentou o Método Lancaster como o mais adequado para ser aplicado, na medida em que instruía o maior número possível de crianças ao mesmo tempo, com pequeno custo. Como salienta Velázquez Castellanos (2010), a educação no Brasil Colônia e no Império era marcada por uma concepção reprodutora do pensamento oligárquico e elitista. Isto não significava que havia a adoção de políticas educacionais fragmentárias e concorrentes entre si. Havia aqueles que defendiam um ensino de primeiras letras público e gratuito, com obrigatoriedade do ensino para crianças de 6 anos e a formação para o magistério com qualidade, embora estas questões fossem defendidas por poucos.

Em linhas gerais, é possível afirmar que os ideais que norteavam os interesses das classes governantes eram conservadores e, portanto, havia o desejo de formar pessoas com bons costumes e que seguissem a ordem.

As primeiras Escolas Normais foram instituídas em 1835, em Niterói, na província do Rio de Janeiro e em Minas Gerais; em 1836, na Bahia; em 1845, no Ceará; e São Paulo, em 1846, conforme Vicentini e Lugli (2009). Entretanto, no início, essas escolas não tiveram êxito pelos seguintes fatores: a) as escolas eram de responsabilidade dos governos provinciais, por isso estavam condicionadas aos interesses dos governantes locais e também estavam diretamente relacionadas com a existência de verbas; b) a entrada mínima para fazer o curso era de 18 anos e se podia exercer a profissão como adjunto a partir de 12 ou 13 anos de idade, formando-se, na prática, com outros docentes (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Por conseguinte, as Escolas Normais abriam e reabriam por falta de estudantes ou de condições de funcionamento. Outro dado interessante é que, no início, não havia professores para cada disciplina nas escolas normais. Ao contrário, havia um docente para realizar todo o trabalho. Desta forma, o século XIX é marcado por avanços e recuos, com variadas reformas nas Escolas Normais.

No caso de Alagoas, a ideia de implantar uma escola normal já havia surgido no fim de 1830. A intenção de criar essa instituição, naquele momento, não teve efeito prático, seja pela falta de recursos, por questões burocráticas, seja por falta de pessoas interessadas em dirigir a instituição. Foi em 1869 que a Escola Normal alagoana iniciou suas atividades em uma das salas do Liceu Provincial, pois não havia, em Alagoas, naquele período, prédio próprio e apropriado para tal fim (SANTOS, 2011).

A escola destinava-se àquelas pessoas que tinham interesse em ser professor ou professora da instrução primária. Em relação aos critérios estabelecidos para ser normalista, conforme publicado no Diário das Alagoas, edição de 7 de julho de 1869, p. 3, exigia-se:

- 1- Ter pelo menos, 16 anos de idade.
- 2- Provar em exame estar instruído em leitura, noções gerais de grammatica nacional, escripta, e nas quatro operações de arithmetica sobre números inteiros.
- 3- Apresentar atestado de boa conducta civil e moral.

Como podemos observar nesses critérios, que deveriam ser provados no ato da matrícula, diferentemente de outras províncias, a Escola Normal alagoana admitia a idade mínima de 16 anos para seus cursistas. Este fato sugere que ficavam a cargo de cada província os critérios destinados ao ingresso no magistério. A conduta moral era um elemento essencial para o exercício da profissão, como não poderia deixar de ser no contexto da época.

O médico Joaquim José de Araujo foi o primeiro professor e diretor da instituição. Ele ficou encarregado da regulamentação e instalação da Escola Normal alagoana. Exerceu a direção da Santa Casa de Misericórdia, do Asilo de Mendicidade, do Asilo dos Órfãos e da instrução Pública; foi deputado, senador, delegado de polícia, além de produzir o *Compêndio de Pedagogia Prática*.

No que concerne ao currículo escolar da Escola Normal, o ensino era dividido em dois anos, cada um com duas cadeiras. No ano inicial havia, na primeira cadeira, as disciplinas Gramática Nacional e Análise dos Clássicos; e na segunda cadeira, Desenho Linear e Caligrafia. Por sua vez, no segundo ano, estudava-se Aritmética, Geometria e Sistema Métrico Decimal; e na segunda cadeira, Noções Gerais de Geografia e História do Brasil, com especialidade de Alagoas; além do Catecismo. O Curso Normal em Alagoas tinha a duração de dois anos, e os normalistas e as normalistas submetiam-se à banca de exames, além de frequentar as escolas práticas.

O ensino humanístico de cultura geral desvinculado dos problemas sociais e da realidade local era um elemento-chave na formação docente. Em termos gerais, podemos afirmar que o humanismo foi um movimento cultural europeu, e tinha como objetivo a formação do homem nos aspectos intelectual, moral e filosófico, tendo como ferramenta a literatura clássica.

Notamos, por meio do já exposto, que se dava certa atenção à história local. Isto indica uma tentativa de introduzir problemáticas que assolavam a província alagoana, embora a história ensinada no período imperial estivesse pautada na história da pátria, dos heróis e vultos, sejam nacionais, regionais ou locais.

Os cursistas da Escola Normal alagoana eram direcionados a vivenciar, também, a parte prática em turmas das primeiras letras, além de realizarem as provas correspondentes às cadeiras estudadas. No processo de formação, utilizava-se o livro *Compêndio de pedagogia prática* de Joaquim José de Araujo. Vejamos alguns aspectos deste material que era utilizado

na formação de professores ou servia de orientação para os mestres que estavam em exercício.

3 O *Compêndio de pedagogia prática* de Joaquim José de Araujo e a profissão docente em Alagoas

O *Compêndio de pedagogia prática* circulou em Alagoas em 1886, ano em que foi publicado. Seu autor foi professor da Escola Normal nessa província, e teve sua obra avaliada por uma comissão dos Lentes do Lyceu, que elaborou parecer favorável para que o material fosse utilizado na formação dos mestres locais. A comissão foi formada pelo padre Pedro Lins de Vasconcelos, pelo cônego Antonio Procópio da Costa e Adriano Augusto de Araújo Jorge. Abaixo seguem os dizeres da folha de rosto do volume analisado.

PARACER SOBRE O COMPENDIO DE PEDAGOGIA PRATICA ORGANIZADO
PELO DR JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO
Professor do Curso Normal da Província das Alagoas
A Província das Alagoas
A comissão incumbida pela Congregação dos lentes do Lyceu e dar parecer
referente á obra supra opina pela admissão da dita obra, que faz jus a ser
contada entre os livros úteis.
Maceió, 2 de Julho de 1886.
A comissão, Padre PEDRO LINS DE VANCONCELOS. Cônego ANTONIO
PROCOPIO DA COSTA. ADRIANO AUGUSTO DE ARAUJO JORGE (ARAUJO,
1886, s. p.).

O compêndio estrutura-se em duas partes. Na primeira parte, divide-se em 15 capítulos. Já a segunda parte compõe-se de 28 capítulos. Analisamos e discutimos alguns capítulos de ambas as partes da referida obra. Dentre os capítulos analisados da **primeira parte**, destacamos os seguintes: Capítulo I – Definição e divisão do ensino; Capítulo III – Da educação intelectual; Capítulo IV – Da instrução propriamente dita; Capítulo V – Da mobília da escola; Capítulo VI – Dos meios disciplinares; Capítulo VIII – Da classificação dos alunos; Capítulo IX – Da divisão do tempo; Capítulo X – Ordens precisas e úteis; Capítulo XI - Registros; Capítulo XIII – Prêmios; e Capítulo XV - Da educação moral.

A **segunda parte** do compêndio tem os seguintes tópicos: Capítulo I – Methodologia; Capítulo II – Methodos Geraes; Capítulo III – Methodo individual; Capítulo VI – Methodo simultâneo; Capítulo VIII – Methodo Mutuo; Capítulo IX – Vantagens do Methodo

mutuo; Capítulo XI – Methodo mixto ou simultâneo-mutuo; Capítulo XIII – Methodos particulares; Capítulo XIV – Methodos de leitura; Capítulo XV – Methodo de antiga soletração; Capítulo XVI – Methodo de nova soletração; Capítulo XVII – Methodo de leitura sem soletração; Capítulo XIX – Princípio a seguir no ensino da leitura; e Capítulo XX – Methodos de escripta.

Em termos gerais, o autor propõe-se a facilitar o trabalho “aos que se dedicação ao magistério primário o estudo da pedagogia” (ARAUJO, 1886, n. p.). Esse compêndio foi inspirado em uma produção francesa, e organizado no Brasil por Joaquim José de Araujo. A Europa e, principalmente, a França, servia de modelo para pensar na vida cultural brasileira.

No que diz respeito à profissão docente, na referida obra, Araujo faz a seguinte afirmação:

A nobresa do professorado primário, verdadeiro apostolado exige dos que pretendem essa profissão grande somma de conhecimentos, para bem poderem educar e instruir as crianças, não só em relação as matérias que constituem o ensino nas escolas, como referencia á moral (ARAUJO, 1886, n. p).

Notamos, em suas palavras, que os sujeitos que se ocupavam da profissão docente o faziam por vocação, isto é, por sacerdócio. Além disso, as matérias a serem ensinadas deveriam ter, como referência, a moral. O compêndio aborda desde as questões da mobília da escola, até chegar aos prêmios e castigos. É realmente um manual prático de orientação do trabalho docente. Sendo assim, não dava prioridade à formação teórica sólida. Há uma desvinculação dos problemas econômicos, políticos e sociais que a nação brasileira enfrentava.

Na parte primeira do trabalho, o autor procura pensar sobre o campo da **Pedagogia**, esclarecendo para o leitor o significado do termo. Este eixo explicita-se como “Capítulo I, Definição e divisão do ensino”. Assim afirma, no compêndio (ARAUJO, 1886, p. 1-2, grifo do autor), que

PEDAGOGIA é a arte de bem educar e instruir as crianças, desenvolvendo-lhes as faculdades naturaes de accordo com os meios e methodos recommendados pela experiência e pratica dos mestres. A pedagogia é sciencia, quando, baseada no estudo da natureza humana, trata das qualidades indispensáveis ao mestre, dos deveres d’este para com os

discípulos. É arte, quando se occupa dos meios e methods, que podem produzir uma boa educação e instrução. Entã, recebe a denominaçã de – METHODOLOGIA. Sendo o homem a mais perfeita de todas as creaturas, tendo, além de um corpo provido de diferentes órgãos necessários ás diversas funcções da vida, uma alma incorpórea, immortal, livre e intelligente, cujas principaes facultades são – sensibilidade, entendimento e vontade, em trez ramos deve ser dividida a educação da infância: *Educação physica, intellectual e moral.*

A preocupação com o método de ensino, a moralidade e a instrução são questões que permeiam as discussões da educação no período, como já afirmamos. Há, também, na concepção da obra, certa clareza entre a educação e a instrução. A educação da infância não pode prescindir de educação física, intelectual e moral, próprias do pensamento do período. Esse ideal de educação não deixa de ter certa vinculação com a Paideia, o sistema de educação na Grécia Antiga. Isto é, formar o sujeito na perspectiva integral, embora o olhar para o espírito estivesse vinculado à moral da Igreja Católica.

Em outras palavras, havia um desejo latente, das classes abastardas, por uma sociedade regrada, obediente, primando pelos interesses do grupo dominante. É neste cenário que a formação docente vai ser pautada, com sujeitos obedientes e sem capacidade de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem (ALENCAR; SOUZA, 2012).

No capítulo III, Araujo (1886) procura abordar a educação intelectual e a instrução propriamente dita, afirmando, no *Compêndio de pedagogia prática*,

Desenvolver a intelligencia das crianças, a preparal-as para receberem, com proveito, a instrução das differentes matérias do ensino, é o fim da educação intellectual.

Para conseguir-se este resultado, é mister que o mestre procure activar as diversas sub-facultades d’alma de seus discípulos, taes como:

A percepção, que vê os objectos reaes ou methaphysicos.

A atenção, que os examina. A memória, que os recorda. A imaginação, que os pintam vivamente ao espírito como se presentes fossem. O juízo, que se apossa das respectivos relações. O raciocínio, que combina os juízos entre si. [...]

Para se instruir a um certo numero de meninos conjunctamente, construindo o que se chama escola, são indispensáveis algumas condições:

1ª – Que o mestre se ache bem preparado em relação as matérias, que se propõe a ensinar, e que disponha de instrução variada, para dar explicações úteis.

2ª – Que tenha vocação para o magistério.

3ª – Que esteja a par dos meios e methods pedagógicos, para manter a ordem e a disciplina da escola, e promover o adiantamento das crianças.

4ª – Que disponha de casa apropriada, provida do material necessário (ARAUJO, 1886, p. 5, 7).

O professor e a professora, de acordo com o excerto acima, precisavam desenvolver, nos estudantes, a atenção, a memória, o raciocínio, a disciplina, além de conhecer os métodos pedagógicos. É preciso que se dispusesse de uma casa para promover o ensino. Todos estes fatores indicam que o docente é responsabilizado, sozinho, pelo sucesso ou fracasso do trabalho. De certa forma, esta situação se contrapõe ao cenário europeu, herdeiro das luzes, que tinha um investimento grande no campo educacional, pois o grau de desenvolvimento cultural era medido pelo número de leitores, de livros produzidos e pelos gabinetes de leitura na Europa.

No capítulo V, Araujo procura apontar para os mestres o que devem ter em uma sala de aula.

Os moveis, que são preciosos á uma escola de instrucção primaria, constão dos seguintes: Uma mesa com gavetas, collocada sobre estrado, para que o mestre, sentado em frente á Ella, possa observar, achando-se em pleno superior ao em que estão sentadas as crianças, tudo que se passar na escola. Tres cadeiras, pelo menos; uma para o mestre e duas para visitantes.

Uma escrivaninha com tinteiro, campa e apito. Carteiras ou mesões longos, contendo tinteiros fixos, e um fio de arame grosso transversalmente disposto, sobre pequenas columnas, presas ás carteiras, para a collocação de quadros de moldes de escripta, durante os exercícius d’esta matéria de ensino.

Bancos com encosto, fixos ás carteiras, para assento dos meninos. Um quadro, com fundo de madeira invernisada de preto, assentado sobre cavallête, tendo de área 1,m 21 quadrados, para os exercícius de desenho linear e cálculos arithmeticos.

Um relógio de parede, para marcar o tempo de duração dos exercícius. Um quadro religioso. Um contador mecânico de PESTALOZZI.

Um mappa geographico do Imperio. Um mappa com desenho dos padrões de pesos e medidas do systema métrico-decimal. Cabides para deposito de chapéos. Vaso para água. Regoas, compasso, esponja, gis, etc., etc.

As carteiras, ou mesões com bancos fixos, devem existir em numero sufficiente para accomodar bem as crianças. Cada banco deve ter de extensão a necessaria, para n’elle se sentarem seis a oito meninos (ARAUJO, 1886, p. 8-9).

No capítulo VI, o autor discorre sobre os meios disciplinares:

considerão meios disciplinares das escolas todos os que podem concorrer para manter a ordem acostumar as crianças á obediência e pratica dos bons

actos, desenvolver-lhes a intelligencia, promover o adiantamento e regularisar os exercícios.

Os principaes são: 1) boa distribuição do tempo para o trabalho; 2) ordens precisas e úteis; 3) registros; 4) inspetores; 5) prêmios; 6) punições (ARAUJO, 1886, p. 9-10).

Conforme a enunciação acima, os docentes da época saíam, após a formação da Escola Normal, cientes do tipo de castigos a serem ministrados, da necessidade de ensinar a obediência e a hierarquia existente na sociedade. Assim, além de saber como distribuir o tempo para a aplicação de cada matéria, era preciso conhecer quais prêmios ou punições deveriam ser aplicados aos estudantes.

Também era preciso que soubesse utilizar (e que estivessem disponíveis) os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino, como a lousa, os cartazes, o relógio. Como se vê pelas providências tomadas no Período Imperial, considerava-se que esse docente lancasteriano poderia se formar observando a ação modelar de outro docente na escola da Corte – e esse constituiria o seu preparo específico (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 31).

Por outro lado, em termos de discurso, no âmbito alagoano, nos anos finais do século XIX, assistiu-se a um significativo apelo para a melhoria da instrução pública. Contudo, na prática, continuávamos em uma precariedade de estrutura das escolas, da falta de prédios públicos para o ensino, além da baixa remuneração dos docentes. Estes elementos, somados a uma formação também precária, corroboravam uma educação de baixa qualidade.

Quanto à classificação dos estudantes em relação à leitura e escrita, no capítulo VIII existem alguns apontamentos importantes para entender o processo de alfabetização do período em tela. Abaixo, seguem aspectos relacionados apenas com a leitura.

Leitura e analyse

1ª Classe. – Estudo do alphabeto.

2ª Classe. – Estudo de syllabas.

3ª Classe. – Leitura de nomes e palavras de 2, 3 e mais syllabas separadas.

4ª Classe. – Leitura de livros impressos, com lettras de character mediano e syllabas separadas.

5ª Classe. – Leitura de livros impressos com lettras de character mediano, sem separação de syllabas.

6ª Classe. – Leitura de livros impressos com lettras de character commum.

7ª Classe. – Idem que a 6ª classe, leitura de manuscriptos e estudo da grammatica.

8ª Classe. – Idem que a 7ª classe, em prosa e verso, e analyse (ARAUJO, 1886, p. 12).

Cabia, aos docentes, o papel de classificar os estudantes e anotar, nos mapas escolares, o nível em que cada um se encontrava, estabelecendo, portanto, uma hierarquia entre eles. A ênfase dada ao traçado das letras e à memória marcava a aprendizagem da leitura e escrita no período, tendo isto, até hoje, reflexo no processo de alfabetização, embora as pesquisas nesta área tenham apresentado novos postulados. Naquele período, o ensino tinha por objetivo principal “tomar as lições” (ARAUJO, 1886, p. 47) e transmitir os ensinamentos do catecismo.

No capítulo IX, ainda em relação à distribuição do tempo, sugeria-se:

O tempo marcado para os exercícios escolares é o que decorre das 9 horas da manhã às 2 da tarde de todos os dias úteis.

Este tempo deverá ser aproveitado e dividido de modo que, dentro d’elle, se executem todos os exercícios e em continuidade, para evitar-se a inacção, sempre prejudicial á disciplina das escolas.

Em uma escola regida pelo methodo mutuo, em que devem haver meninos occupando todas as classes das quatro secções, o tempo será regulado da seguinte maneira:

DAS 9 ÀS 10 HORAS DA MANHÃ

Entrada para a escola, chamada, recitação da oração do dia e trabalhos de escripta.

Emquanto os meninos das seis primeiras classes da 2ª secção escreverem nas carteiras, os da sétima e oitava classes, que exercerem os cargos de monitores assistirão aos trabalhos de escripta, ensinando aos que escrevem o modo de pegar na penna, de collocar o papel e de traçar as letras segundo as regras calligraphicas. Os que não forem monitores estudarão nas bancadas, em vós baixa, as lições do dia (ARAUJO, 1886, p. 16).

Entende-se por classe os níveis de adiantamento em relação à leitura e escrita em que as crianças se encontravam. Observamos como o tempo da fábrica se faz presente no trabalho do professor e da professora. Uma prática fragmentada, sem sentido e com rituais cronometrados. Percebemos, também, que as atividades deveriam ser realizadas em silêncio, e o estudante era o responsável pela própria aprendizagem por meio do estudo das lições. O desejo da reprodução dos traçados das letras indica, também, um trabalho mecanizado e sem sentido para os estudantes.

No capítulo X, a atenção é dada aos sinais e ordem. Salienta a necessidade de utilização dos sinais de “campa e o de apito”.⁴ O primeiro servirá para impor silêncio, [...] e o segundo para iniciar o começo de algum trabalho, ou cumprimento de alguma ordem” (ARAUJO, 1886, p. 19). Já no capítulo XI, é feita uma exposição sobre os registros na escola. Os professores deveriam escrever em livros o nome dos estudantes, filiação, tempo de frequência, assiduidade, conduta e a instrução obtida em todas as matérias da instrução primária. São apresentados três livros que o professor e a professora deviam utilizar: “*O livro de matricula, o de chamada e notas e o de termos de exames*” (ARAUJO, 1886, p. 20, grifos do autor). Estes documentos eram fiscalizados pelos inspetores de ensino explicitados no capítulo XII. Em relação aos inspetores, a escola poderia ter um inspetor geral e um inspetor parcial, caso tivesse um grande número de alunos. Sobre a responsabilidade dos inspetores e seus deslocamentos, Vicentini e Lugli (2009, p. 88) afirmam: “Também é preciso considerar a dificuldade para que os inspetores chegassem a visitar todas as escolas com a frequência que seria desejável para efetivamente controlar o trabalho dos professores, tendo em vista os meios de transportes disponíveis à época”.

Libâneo (2002, p. 59) reforça:

O regulamento educacional do período imperial estabelecia que a função coordenadora devesse ser exercida por agentes específicos para a coordenação permanente, essa missão foi atribuída ao Inspetor Geral que supervisionava todas as escolas, colégios, casa de educação pública e privada.

O capítulo seguinte destinava-se aos prêmios. Seu principal objetivo era mostrar ao docente que, ao iniciar sua atuação em sala de aula, os estudantes realizariam as atividades necessárias e seriam obedientes. Argumenta que é natural as pessoas quererem sobressair em relação a outras pessoas. Por isso, era recomendado que o professor e a professora, para premiar os estudantes, fizessem o seguinte: elogiar em particular, elogiar perante toda a escola, bilhete de satisfação, elevá-los a cargos de inspetores ou monitores, conceder medalhas, inscrever o nome em quadro, que seria quadro da honra. Verificamos, portanto,

⁴ Termos utilizados na época no Método de Ensino Mútuo ou Método Lancaster.

um individualismo exacerbado e a ideia de que a aprendizagem é de responsabilidade de cada sujeito.

Assim, a ideia de que, se os prêmios eram necessários para incentivar as crianças aos estudos, as punições também seriam necessárias para a correção dos que eram negligentes. É com base nesses postulados que o *Compêndio de Pedagogia Prática* indicava o seguinte: repreensão em particular, repreensão perante a escola, perda de bilhete de satisfação ou perda de medalhas, cancelamento do nome se estivesse no quadro de honra, inscrição do nome que se denominaria quadro negro, despedida provisória, despedida definitiva.

Além da prisão, eram comuns os castigos corporais como a palmatória e cipós, usados contra os alunos menores, assim como cintas e manguais nos maiores de 15 anos. Esse hábito resultou em algumas situações de danos físicos, como a que sofreu o educando José Teixeira de Miranda, que teve 'sua munheca quebrada' pelo professor de primeiras letras, por ter se 'negado a esticar ou permanecer com as mãos esticadas para apanhar bolos' (CASTRO, 2010, p. 237, grifos do autor).

O discurso oficial, contado pela maioria dos livros didáticos e dos manuais destinados à formação dos professores e professoras, tendia a ocultar a opressão vivida pelas classes populares no Brasil. Enfim, as memórias e histórias dos oprimidos sempre provocavam medo nas classes dominantes brasileiras. De onde surgia a necessidade de falar em prêmios e castigos para manter a ordem. Gondra e Schueler (2008) salientam que o processo era muito maçante e rígido, pois os alunos tinham de ler um compêndio para a realização da prova de leitura, escrita e cálculo, que envolvia questões de gramática, regência e concordância em um ou mais períodos.

Para completar a formação docente, o compêndio salienta a necessidade de uma educação moral cristã. A ideia de céu e inferno, conforme o merecimento de cada um estava presente nos postulados. Além disso, no compêndio afirma-se: "a voz do mestre deve ser sempre grave" (ARAUJO, 1886, p. 33), e é importante ter um aspecto severo no tratamento de algumas crianças indolentes.

Discutimos a seguir alguns dos capítulos da segunda parte do compêndio, referente aos métodos empregados na docência nas Primeiras Escolas Normais. No capítulo I e II, Methodologia, o autor traz uma breve descrição do que seria essa methodologia, que

estava ocupada com os métodos de ensino que se referiam à transmissão de conhecimento, isto é, não havia a preocupação de mediar o conhecimento, apenas uma relação em meras técnicas de ensino na época. Como está explícito no compêndio: “Methodo de ensino é o complexo de meios empregados para a instrução, ou antes uma combinação *systematica* de meios conducentes a transmissão, prompta e segura, de certos conhecimentos” (ARAUJO, 1886, p. 34).

Em relação a esses métodos de ensino, Araujo (1886) ressalta que eles estavam correlacionados com a instrução primária, os quais se dividiam em *Geraes* e *Particulares*. Os *methodos geraes* estavam direcionados para a organização das escolas, como os exercícios, a disciplina e a facilidade do ensino; já os *methodos particulares* referiam-se ao ensino das matérias. É importante atentar para o fato de que esses dois métodos aplicavam-se nas escolas práticas, ou seja, aos que se dedicavam ao magistério primário. Podemos ver no documento (ARAUJO, 1886, p. 35):

Alli irão, tomando parte nos trabalhos escolares, adquerir a pratica necessária e observar o modo de estabelecer os diversos exercícios, desde os da abertura até os de encerramento das escolas; recebendo do respectivo professor a instrução precisa, para que possam exercer convenientemente o magistério.

Nesse contexto, os *methodos geraes* que Araujo (1886) aponta dividem-se em quatro – individual, simultâneo, *mutuo* e misto ou simultâneo-*mutuo*. Assim, nos capítulos III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X e XI do compêndio, há uma abrangência que o autor faz; cada método com a sua finalidade, que se estabeleciam desde as vantagens às inconveniências.

Quanto ao *metodo individual*, Araujo (1886) destaca que foi o primeiro utilizado nas escolas, ora considerado proficiente na instrução como na educação moral das crianças, pelo qual o mestre instruía cada aluno por vez.

Os professores representavam a possibilidade, por seu trabalho vivo na escola, do nexo fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos – entendida como ausência de civilização – quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos (MATTOS, 1990, p. 267).

Já no *methodo simultâneo* o mestre instruía classe por classe, isto é, enquanto estava ocupado em uma classe, a outra teria de ficar estudando; vemos a forte presença dos inspetores que fiscalizavam essas classes. As vantagens desse método assemelham-se às vantagens do *methodo individual*, dentre outras consideradas relevantes, no que diz respeito ao referido método individual: “era o mais seguido porque era o que se encontrava mais ao alcance das medianas capacidades dos professores e de seus acanhados conhecimentos” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 83).

No *methodo mutuo*, segundo Araujo (1886), não somente os inspetores tinham a função de fiscalizar, também os monitores tinham a função de fiscalizar e instruir. Este método teve bastante relevância no ensino primário, apesar de ser um difícil de ser aplicado, produzia bons resultados no ensino com as crianças. Contudo, neste modelo de ensino, a vocação para o magistério se fazia indispensável, acompanhada pelo zelo e pela instrução para que se alcançassem os resultados esperados, apesar de apresentar deficiências dos monitores quanto ao seu despreparo.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450).

Acrescente-se que o *methodo mixto ou simultâneo-mutuo* estava baseado nas repetições, na classificação dos meninos e na instrução das classes mais adiantadas pelos mestres. Não importava o método a ser utilizado pelo mestre, mas que fosse aplicado de maneira conveniente, ou melhor, um mestre dedicado ao magistério faria uso de qualquer um desses métodos para educar e instruir as crianças e os meninos. Não só existiam esses métodos de ensino que eram empregados pelos mestres, inspetores e monitores; também os chamados *metodos particulares*, que abrangiam as *matérias essenciais*: leitura e escrita e contabilidade. Os mestres tinham todo o cuidado na escolha dos compêndios para levar uma boa instrução aos seus discípulos.

Nos capítulos XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XIX e XX do compêndio, Araujo (1886) traz discussões acerca dos trabalhos e como era o processo de leitura, escrita, os *metodos de escripta* e a soletração. Todos esses elementos fizeram parte dos *metodos particulares* que

estavam associados ao processo de alfabetização, pelo qual era preciso o mestre buscar o mais proveitoso para o ensino em seus diversos sentidos. De fato, segundo Frade (2007), os princípios organizativos diferenciados desses métodos de ensino privilegiavam a decoração de sinais gráficos e fonológicos voltados para o método sintético. Este se iniciava da forma mais simples para a mais complexa.

Enfim, como já salientamos, o que se pretendia era uma sociedade regrada, obediente e disciplinada. Nada melhor do que o currículo para conseguir esses resultados, pois, mais do que nunca, forma as pessoas e ajuda na construção de sua identidade.

4 Considerações finais

Ao analisar o *Compêndio de Pedagogia Prática*, verificamos desde a gênese da formação docente, um praticismo em detrimento de uma formação teórica sólida, em que a pesquisa deveria ser consolidada, proporcionando, ao docente, a capacidade de se sentir e atuar como intelectual. Em outras palavras, deparamos com uma formação aligeirada, discussões meramente técnicas e desvinculadas dos principais problemas sociais que a categoria enfrentava e ainda enfrenta.

Vimos que o *Compêndio de Pedagogia Prática* tinha como tipo ideal professores regrados e obedientes à ordem estabelecida pela elite nacional e local. Somente pouco a pouco surge a necessidade, em todo o país, de um professorado menos leigo e um pouco mais instruído.

Diante dos fatos descritos até aqui, fica evidente que não havia políticas públicas consistentes direcionadas à formação docente. Como, então, pensar em uma instrução primária sem considerar a questão da profissão docente e a sua formação? Entendemos que a formação docente no período imperial era ainda incipiente no Brasil e, especialmente, em Alagoas. Como não podia deixar de ser, o currículo vivido, os livros e as leituras realizadas não estavam desvinculados do contexto histórico e social desse período.

A perspectiva atual que se descortina é justamente a de combater uma formação pautada no praticismo. As motivações para o debate passam necessariamente pelo conhecimento da história da educação, de como a profissão foi se constituindo ao longo do tempo no Brasil. Conhecer como a profissão docente historicamente vem se

profissionalizando em nosso país é fundamental para tomarmos decisões no presente. O compromisso histórico de grande parte de nossa elite teve como base formar um professorado despreparado, desmotivado, desconhecedor dos seus direitos e deveres. Por isso, será preciso que sejam desenvolvidas ações coletivas, solidárias e que alcancem todas e todas.

Referências

ALENCAR, I. S.; SOUZA, R. M. S. **Curso Normal em Alagoas: histórias, vivências e expectativas**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

ARAUJO, J. J. de. **Compendio de pedagogia pratica**. Salvador: Typografia dos Dois Mundos, 1886. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/compendiodepedagogiapratica.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1827, v. 1 pt. I, p. 71. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2017.

CASTRO, C. A. **Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices, 1841-1889**. São Cristóvão: Ed. da Universidade Federal de Sergipe, 2010.

CONCEIÇÃO, F. G. da. Impressos e cultura escolar: a formação dos leitores e a composição de espaços públicos. In: CASTRO, C. A. (Org.). **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: Edufma, 2010.

DIÁRIO DAS ALAGOAS, Maceió, 7 jul., 1869.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da sua escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

MATTOS, I. R. **O tempo Saquarema**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

SANTOS, M. A. dos. **A trajetória da escola Normal de Maceió, 1869-1889**. 2011. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

VELÁZQUEZ CASTELLANOS, S. L.. A leitura e a prática pedagógica no cenário político e educacional do Maranhão na Primeira República. In: CASTRO, C. A. (Org.). **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís, MA: Edufma, 2010.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

RECEBIDO EM 24 DE JUNHO DE 2017.

APROVADO EM 30 DE OUTUBRO DE 2017.